

ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL
NAS SÉRIES INICIAIS

Ana Maria de Mattos Guiraraes
Ana Mariza Ribeiro Filipouski
(UFRGS)

Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com apoio do CNPq, Material instrucional e produção textual nas séries iniciais: análise e proposta metodológica.

Após exame da metodologia atualmente em uso no ensino de língua materna, partiu-se para a análise de um produto desta metodologia: texto de alunos de 1a. e 3a. série. Um dos aspectos enfocados pela análise diz respeito ao desenvolvimento lingüístico apresentado, problemáticas e perspectivas. É dele que trata o presente estudo.

Para verificação de aspectos lingüísticos das composições, procedeu-se à análise de aproximadamente 30% do total das redações recolhidas. O 'corpus' ficou assim constituído:

1a. série:	17 redações
2a. série:	126 redações
3a. série:	96 redações
Total:	239 redações

Tal análise teve objetivos distintos:

a) detectar problemáticas lingüísticas de grafia, concordância, regência e vocabulário;

b) verificar como proceder os alunos com relação aos processos de encaixamento e encadeamento, que contribuem decisivamente para a coesão do texto escrito;

c) dar expressão a hipóteses que a criança tece a respeito da língua escrita e que se revelam nos "erros" cometidos;

d) tentar definir as relações escrita/fala, tendo em vista o papel desempenhado pela escola.

Para fins desta apresentação, limitar-nos-emos ao quadro geral dos desvios lingüísticos constatados, dando ênfase aos aspectos relativos à coesão textual.

Tabela 1. Problemas lingüísticos na produção textual das séries iniciais

	1a.	2a.	3a.	
Gráficos *	Ideográficos	0,2	1,0	1,7
	Fonográficos	1,1	3,2	4,0
	Outros	0,6	2,1	3,4
	Total	1,9	6,3	9,1
Concordância	0,05	0,9	1,3	
Regência	0,4	0,9	1,6	
Pontuação	0,3	4,3	8	
Noção de frase **	41,8%	46,1%	49%	
Coesão textual	-	83,3%	100%	

* Em termos da média de problemas por redação.

** Em termos percentuais.

Como é possível verificar pela tabela, o número de desvios aumenta significativamente na 3a. série, não havendo maior aproximação da língua padrão, como se deveria esperar. A análise mostra que se, por um lado, a criança, ao atingir a 3a. série, consegue verbalizar de forma mais completa seu pensamento pela escrita, por outro, ela comete maior número de desvios, evidenciando com isso a ineficiência do papel da escola.

A preocupação com a estruturação de um texto coeso levou à pesquisa mais detalhada de como as crianças dessa faixa etária refletem, na construção de seus períodos, o domínio maior ou menor de encaixamento e encadeamento de frases.

O quadro a seguir mostra a evolução da presença de períodos com encaixamento e com encadeamento.

A existência de períodos diz respeito ao número de composições que apresentavam períodos com encaixamento ou encadeamento. Já os itens necessidade e problemas tratar do número de períodos apresentados.

Tabela 2. Os processos de encaixamento e encadeamento

		1a. série		2a. série		3a. série	
		F	%	F	%	F	%
ENCAIXAMENTO	Existência de períodos com encaixamento	2	11,8	94	74,6	90	93,4
	Necessidade de encaixamento não realizado	1	50,0	29	13,1	19	4,9
	Problemas de construção	-	-	25	11,3	35	9,0
ENCADEAMENTO	Existência de períodos com encadeamento	3	17,6	89	70,6	81	84,4
	Necessidade de encadeamento não realizado	8	-	53	30,1	33	11,8
	Problemas de construção	1	-	80	45,5	138	49,3

É possível perceber que, na 1a. série, os períodos complexos quase não aparecem, o que é explicado pelo tipo de texto produzido, com frases curtas, orações absolutas.

Já na 2a. série, há uma produção expressiva de períodos complexos, com ligeira predominância de composição por encaixamento. Tal predomínio é acentuado nas 3as séries, quando a grande maioria das redações apresenta períodos com encaixamento.

Outro dado interessante, que será analisado a seguir, é o número expressivo de desvios que ocorrer, tanto em 2a. quanto em 3a. séries, com os encadeamentos realizados.

Esses dados iniciais permitem concluir que, para a criança, é mais difícil entender o encadeamento tal como deve ser realizado na modalidade escrita, do que o encaixamento. Parece que a existência de encadeamentos na fala dificulta a sua expressão por escrito. Em outras palavras, se a fala é um encadeamento contínuo, o resto não ocorre no escrito, onde existe um paralelismo sintático formalmente marcado pelo encadeamento de frases coordenadas. Daí o grande número de problemas constatados.

Ter-se no texto escrito estudado uma interferência marcante do oral, com seus recursos próprios de entoação, rupturas, cortes, repetições e coordenações, sobre o escrito, que possui uma sintaxe específica e definida pela norma gramatical. Mais uma vez o fato de o ensino da modalidade escrita na escola não ser produtivo, mas baseado em metalinguagem e identificação, leva a péssimos resultados.

Por outro lado, é preciso lembrar também as hipóteses que a criança tece a respeito de sua própria língua. Nesse sentido, tenta-se analisar uma composição de 3a. série, baseada em uma história lida ou ouvida anteriormente. Do ponto de vista da coesão textual, ter-se nela um exemplo bastante freqüente.

Zulu e Nho Tinoco

"Era uma vez um homem que açoitava todas as pessoas da vila e uma vez tinha uma risa que era reia-noite.

E o Nho Tinoco, resolveu acoitar todas as pessoas que iam a risa do Galo e quando acaba a risa o Nho Tinoco e o Zulu viu o Nho Tinoco cair pra estrada com o lençol branco e o racaquinho saiu atrás com o lençol branco e quando acabou todos vieram pela estrada e agile custo socorro, socorro um fantasma na curva e o menino esperto foi lá ver e o menino gritou Nho Tinoco olha o Zulu atrás de você e o Nho Tinoco caiu correndo gritando socorro, socorro e dizem que até hoje corre".

Julio Cesar - 3a. série

E.E. Mal Floriano Peixoto

Há um problema marcante, já analisado anteriormente, que é o da grafia. Interessa, entretanto, o esquema de construção do texto de que se vale a criança e o modo como obter certa coesão interna. Entenda-se ainda que a forma como é "contada" a história pressupõe conhecimento pelo ouvinte-leitor, o que, aliás, é de certa forma coerente, pois esse não é outro senão o professor, conhecedor dessa mesma história. Daí o fato de o personagem Zulu não ser apresentado formalmente como o racaço de Nho Tinoco, que gosta de irritá-lo.

O primeiro parágrafo introdutório traz a marca da narrativa: "era uma vez", seguida da apresentação do personagem e de sua característica principal, causa do que se desenrolará a seguir. Encadeado, aparece outro fato que também condicionará o aparecimento do problema central.

O restante da composição trata do acontecimento central ("o feitiço que vira contra o feitiço") e chega ao desfecho ("dizer que até hoje corre"). Na verdade, todos os acontecimentos da história se apresentam em um único parágrafo, constituído não por períodos formalmente concebidos como conjunto de orações composto por coordenação e/ou subordinação e marcado por um ponto final, mas pelo que se poderia chamar de "bloco de orações" (Eglê Franchi, 1985). Trata-se de um conjunto de

orações contínuas, baseadas na associação dos fatos ocorridos (organizados a partir da idéia de que uma ação lembra outra), constituindo um continuum não interrompido pela pontuação e que deixa, por vezes, inacabada uma idéia para erendar outra (cf. sublinha no texto).

A correlação entre essas orações é garantida pelo uso repetido de "e... e... e..." ou pela repetição do personagem "nhô Tinoco ... Nhô Tinoco...", que aparece cinco vezes. Et palavras, esse aluno, à serelhança de muitos outros, teceu a hipótese de que a coesão do texto é assegurada pelo conetivo "e" (aqui com um valor muito mais seqüencial, continuativo, do que aditivo) e pelas repetições, que retornam idéias anteriores e oferecer base para a continuidade do discurso.

De uma certa forma, a criança está retornando o que lhe é familiar: a linguagem falada, onde pouco se pronominaliza, evita-se o uso de anáforas e elipses e utiliza-se a justaposição ou coordenação. O problema que transparece é que a escola não trabalha com as crianças outras opções de construção de texto, e elas acabam por adotar o único processo que conhecem: o da língua falada.

Os encaixamentos realizados, torando-se a totalidade do corpus, são predominantemente de completivas e de adverbiais, como mostra o quadro.

Tabela 3. Tipos de encaixamento realizados

	1a. série		2a. série		3a. série	
	F	%	F	%	F	%
Orações completivas	2	100,0	94	42,3	134	34,5
Orações adjetivas	-	-	42	18,9	69	17,8
Orações adverbiais	-	-	86	38,7	185	47,7
Total/média por redação	2	-	222	1,8	388	4,04

Essa ocorrência já era esperada, pois revela uma realidade de fala. Empregar-se muito menos orações adjetivas na fala coloquial, elas caracterizam um registro de fala mais elevado. Ter-se, na fala distensa, justaposição da oração com valor de adjetiva, o que transparece na escrita das crianças:

- No colégio P. Alsidés Cunha foi feita uma festa chamava o casamento na roca/lá tinha: bolo, quentão, pinhão, e rifa a rifa era um bolo.

Foram detectados problemas de construção de ordens diversas, conforme o quadro e os exemplos:

Tabela 4. Desvios na construção por encaixamento

	2a. série		3a. série	
	F	%	F	%
a) Ausência de oração principal	5	20	9	25,7
b) Inadequação de modo verbal	11	44	12	34,3
c) Omissão de nexos	4	16	6	17,1
d) Uso indevido de nexos	5	20	8	22,8

Exemplos:

- a) Num dia quando tava o por-do-sol quando uma renina e um renino estava tornando capoeira ...
- b) Se ela não ir para casa a mãe vai ficar braba com rigo.
- c) Lá no reio da rata avia um lenhador - ele é muito amigo das crianças.
- d) ... estava um sol - que quase as pessoas nem aguentam o calor.

O problema mais freqüente era esperado, uma vez que o modo subjuntivo, bastante caracterizador do encaixamento na escrita, não é quase usado na fala pela criança.

A utilização de nexos encadeadores aponta um leque pouco variado, conforme quadro.

Tabela 5. Nexos encadeadores

VALOR	NEXOS UTILIZADOS	2a. série		3a. série	
		F	%	F	%
Justaposição	(ausente, presença de vírgula)	24	13,6	47	16,8
Seqüência	ras (início de parágrafo) (e) daí, e então, e depois	20	11,6	23	8,2
Seqüência/Adição	e	109	61,9	167	59,6
Alternância	-	-	-	-	-
Contrariedade	ras	18	10,2	29	10,3
Explicação	porque	1	0,6	12	4,3
Conclusão	e, assim	4	2,3	2	0,7

O encadeamento é marcado predominantemente pelo nexos e. Os nexos encadeadores são usados sobretudo com valor seqüencial. Há pouca expressão de contrariedade, raras explicações e raríssimas conclusões linguisticamente marcadas. À semelhança da dificuldade demonstrada com a quase ausência de comparações, os nexos alternativos não aparecer no 'corpus'.

Exemplos:

E continuamos nossa viagem.

E eu tinha ser cruzeiros e eu emprestei para ele.

E ele ficou 4 meses mas ele conseguiu.

Então o senhor Nhô Tinoco saiu correndo com medo daquele outro fantasma.

Os problemas de construção de orações encadeadas apresentar duas grandes causas, que têm uma explicação semelhante. Como já foi anteriormente comentado, a construção de que se vale a criança para a coesão interna de seu texto é o encadeamento de fatos com o nexos e. Isto acaba gerando relacionamento de idéias desconexas, caoticamente agrupadas (ausência de paralelismo sintático da construção) e uso abusivo do nexos e, em lugar, por exemplo, de ponto final (característica do chamado "bloco de orações") ou de outro nexos, às vezes, até subordinante.

Exemplos:

A casa é de telhado laranja e as janelas de amarelo e a porta de laranja e o resto da casa é azul.

... e o menino deu 3 salto no ar e a menina 2 salto no ar e os dois no ar deu 5 no ar.

Tabela 6. Desvios na construção por encadeamento

	2a. serie		3a. serie	
	F	%	F	%
Relacionamento de idéias desconexas	25	31,2	46	36,3
Uso indevido de nexos	55	68,8	92	66,7

Exemplos:

- Estou escrevendo para trazer notícias minha e saber notícias de vocês ai tia estou contente porque as férias está pouco para terminar seis dias tia quero você re espere na rodoviária as 16 horas.
- Eles deviam estar indo embora mas talvez não seria tão tarde para ir para casa e e mãe deles não deveria estar preocupada com eles, - eles estavam muito alegres.

O vocabulário utilizado nas redações faz parte do universo infantil, do seu mundo, do seu dia-a-dia. Manifesta a coloquialidade espontânea das crianças e caracteriza-se por ser simples, direto, forrado sobretudo por nomes e verbos. A adjetivação é pequena, senão rara, e sugere, de modo geral, atributos inexpressivos, genéricos, do tipo:

As crianças estão muito alegres com o passeio.

A festa estava muito boa. Todos os alunos mães pais primos errões tias e tios a festa tava ura maravilha viva São João!

Mesmo a caracterização de personagens é imprecisa. A irager que a criança formula deles não é transmitida verbalmente pelo texto.

Na vila de Pirparão avia um horer muito rau charrado Nhô Tinoco.

Era ura vez Aninha. Ela estava indo para a escola. Ela estava cansada e parou num rio.

Surge como revelador da falta de conhecimento dos recursos da modalidade escrita o uso abusivo de repetições. Considerando-se a totalidade das composições, foi registrada a presença de repetições em:

- 11 composições de 1a. série (64,7%);
- 91 composições de 2a. série (72,2%) e
- 89 composições de 3a. série (92,7%).

Muitos casos registrar a falta de pronominalização de determinados elementos (repetição de nome de personagens ou eventos locais: Zulu ... Zulu ... Zulu; a festa ... a festa ... a festa; na escola ... na escola ... na escola); outros repetir elementos anafóricos (ele ... ele ... ele ...), isto é, aqueles que relacionar a parte do texto em que se apresentar com elementos anteriores do discurso.

Há ainda aqueles textos que são construídos em torno de repetições de verbos (exemplo: gostei ... gostei ... gostei; tinha ... tinha ... tinha; estava ... estava ... estava ...).

Essa repetição se dá não apenas em nível vocabular (que foi mensurado quantitativamente), mas também no plano das idéias, provocando o retardamento da progressão dos acontecimentos e até marcando, por vezes, o não ter o que dizer a respeito do assunto. A redação a seguir é exemplificadora dessa lentidão no avanço do texto.

As festa junina

"Viva São João!

Eu fui na festa da escola.

Como estava boa a festa!

Na festa da escola tinha: casamento na roça, bolo de milho, quentão, pipoca, pinhão e música, etc.

O dia de São João comemoramos dia 24 de Junho.

Eu gostei de mais da festa que eu vim na escola.

Coro tinha muita gente na festa!
Eu gostei mas não tinha sor para a gente dançar de brincar.
Mas resto assir eu brinquei e ri bastante e gozei do casamento da roça.
A festa estava boa e cor bastante alegria!"
Maria - 2a. série
E.E. Alcides Cunha

Registrar-se também impropriedades vocabulares decorrentes da oralidade.

- 1a. série - 1 - 0,06 por redação
- 2a. série - 55 - 0,4 por redação
- 3a. série - 67 - 0,7 por redação

Tais impropriedades dizer respeito tanto ao uso de termos (alguns até já presentes na linguagem escrita contemporânea como emprego de ter por haver), de gírias (ex.: foros "piquinica") e de expressões próprias da modalidade oral "Eu gostei de rais da festa que eu vir na escola", como ao uso seranticamente inadequado de determinados vocábulos (caso de vir no exemplo anterior).

Por vezes transparece o desconhecimento do significado da expressão, gerando até forras jocosas, como "missa do galo da reia noite".

Toda a análise até aqui desenvolvida aponta para uma hipótese sobre a língua que a criança nessa faixa etária parece desenvolver: o isomorfismo fala/escrita. A criança escreve tentando representar a fala.

Mary Kato (1986) desenvolve um esquema que mostra o direcionamento da relação fala/escrita.

fala 1 → escrita 1 → escrita 2 → fala 2

Caracteriza como fala 1 aquela do pré-letramento e escrita 1 a "que pretende representar a fala da forma mais natural possível". Haveria, após, uma inversão dessa tendência por uma quase autonomia da escrita 2 sobre a fala e por uma tentativa de os letrados conceberem a fala a partir do que sabem do escrito (fala 2).

As redações analisadas comprovam que as crianças estariam ainda na fala da escrita 1 e, o que é mais grave, aprofundando a "simbiose" fala/escrita, uma vez que crescer os desvios e há um conseqüente afastamento das convenções rígidas da escrita 2, à medida que a criança avança na vida escolar.

O problema não está, pois, no fato de as crianças não terem atingido um "nível" de escrita 2, mas reside na total inoperância do sistema escolar para a reversão da situação, que se agrava na 3a. série.

Soma-se a isto a predominância, na vida social brasileira, da modalidade oral, o que acaba por afetar as forras da escrita, que tender a se manter como o que foi descrito como escrita 1.

Outro fator que deve servir para uma orientação pedagógica se encontra na distinção estabelecida por Bernstein (apud Kato, 1986) entre "código elaborado" e "código restrito", não com relação à determinação de uma maior ou menor capacidade cognitiva, mas na sua definição linguística.

Utilizando-se as variáveis estruturais por ele estudadas para uma comparação com os resultados obtidos pelo presente estudo, pode-se concluir que a modalidade escrita utilizada pela criança está mais próxima do código restrito:

Variável estrutural	Código elaborado	Código restrito	Texto infantil
Número de orações subordinadas	maior	menor	menor
Número de locuções verbais complexas	maior	menor	menor
Uso da passiva	maior	menor	não foi verificado
Uso de adjetivos	maior	menor	menor (mínimo)
Uso de advérbios	maior	menor	menor
Uso de pronomes pessoais	maior	menor	menor

Se para a criança não existem quase diferenças entre a língua que fala e a que escreve, pois vale-se tanto de uma modalidade informal na escrita como na fala, a escola deve ter consciência dessas diferenças para, a partir delas, propor uma metodologia centrada na produção de textos orais e escritos. Deve ter presentes também os pontos de contato entre oral e escrito, sua isomorfia parcial, o uso do mesmo sistema gramatical e expressão das mesmas intenções.

Parece que o ponto central sobre o qual a escola deve centrar seus esforços é o do uso funcional da fala e da escrita como instrumentos de interação social. Os usos da língua não podem ter, como até agora, natureza restrita, especificamente escolar, não representativa do leque dos usos sociais da leitura e escrita (Rockwell, 1985; Ferreiro, 1982). O ponto de partida pode ser o mais próximo da experiência linguística da criança: uma conversa, que está então transcrita sob forma de diálogo, respeitando-se as convenções da escrita. Histórias em quadrinhos, peças de teatro, "novelinhas" para televisão, justamente por se aproximarem da estrutura dialógica, são gêneros que certamente servirão a esta fase.

Tornando-se sujeito/agente de seu próprio processo de "alfabetização", a criança irá construindo hipóteses a respeito de sua língua que a levarão a entender e aprender os critérios e convenções da escrita. Deve-se compreender o processo de passagem à escrita ² como uma escala progressiva a ser vencida pela criança, a partir de sua própria gramática e do domínio de mecanismos de produção de frases, que possibilitarão escolha de processos sintáticos para a construção de seu texto. O papel do

professor é de orientador dessa progressão. Para tal deve oferecer situações variadas, concretas e sistemáticas que permitir à criança "inventar" seus textos, de forma espontânea e criativa e adequados ao proposto. Deve ainda o professor estar atento para o tipo de "erro" produzido pela criança, separando aquele que infringe regras invariantes do sistema do português (construção de oração ser predicado, por exemplo) e que deve ser tratado prescritivamente, daquele que revela uma manipulação de uma regra variável na língua (concordância, por exemplo - variável na fala) e que deve ser situado dentro da variedade linguística que o entrega.

BIBLIOGRAFIA

FERREIRO, E. & Gómez Palacio M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo Veintiuno, 1982.

FRANCHI, E. A pós-alfabetização e um pouco da compreensão dos "erros" das crianças, Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 121-4, fev. 1985.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psico-linguística. São Paulo, Ática, 1986.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Variação dialetal e aprendizagem da ortografia. Rio de Janeiro, UFRJ, 1983. (mimeo).

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 85-95, fev. 1985.