

IMAGEM E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA (IN) COERÊNCIA TEXTUAL: EPISÓDIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I¹

IMAGE AND WRITING IN (IN)COHERENCE TEXTUAL CONSTRUCTION: EPISODES OF WRITING IN ELEMENTERY SCHOOL

Edilaine Buin*
Jonas Pereira de Araújo**

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade analisar a construção da coerência textual, focando a relação entre escrita e imagem em três produções de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, oriundos de uma escola pública de Itaporã-MS. Os dados apontam que, embora o conceito de coerência textual seja familiar à maioria dos docentes, para entender os processos de escrita dos sujeitos analisados é necessário que professores de língua materna voltem o olhar, acostumado a privilegiar a aquisição da ortografia da língua e o normativismo da tradição gramatical, para o desenvolvimento de outras competências linguísticas, associadas a práticas de letramento. A análise sugere que o conceito de coerência nos processos da aquisição da escrita seja mais bem compreendido se considerado a partir dessas práticas, deslocando-o do campo exclusivo da Linguística Textual.

Palavras-chave: linguística textual; coerência textual; práticas de letramento.

ABSTRACT

The current paper has an aim to analyze the construction of textual coherence, focusing on the relationship between writing and image in three productions of students from the 5th year of elementary school, originating from a public school in Itaporã-MS. The selected data show that, although the concept of textual coherence is familiar to most teachers, to understand the analyzed subjects' writing process is necessary for mother-language teachers direct their look, used to privilege both acquisition of language's orthography and normativism grammatical tradition, to develop other linguistic skills associated with literacies practices. The analysis suggests that the concept of coherence in writing acquisition processes will

1. O conteúdo deste artigo foi apresentado na ocasião do 4º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, realizado entre os dias 8 a 10 de junho de 2016. Agradecemos as contribuições da Profa. Dra. Cristiane C. Capristano pela leitura atenta e crítica de uma versão anterior. O conteúdo desta versão, entretanto, é de nossa inteira responsabilidade.

* Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), Brasil. edilainebuin@gmail.com

** Escola Estadual Antônio João Ribeiro, Itaporã (MS), Brasil. projonasaraujo@gmail.com

be better understood if considered from these practices, shifting it from the unique field of Textual Linguistics.

Keywords: text linguistics, textual coherence, literacy practices.

INTRODUÇÃO

Nossa experiência docente e o convívio com as crianças em fase pré-escolar e início do ensino fundamental, somados ao contato constante com professores do ensino básico, evidenciam que as primeiras experiências de escrita das crianças iniciam na forma de garatujas e de desenhos e, por meio de imagens, as crianças constroem sentidos. Em fase pouco mais avançada da aquisição da escrita, buscam na própria imagem recurso para construir a coerência textual. Apesar disso, muita atenção, por parte de educadores e de pesquisadores das ciências linguísticas, é dada às letras, permanecendo, em geral, fora das observações e discussões os textos imagéticos, sejam aqueles usados para propiciar a escrita ou aqueles que aparecem nas produções infantis. Talvez a tradição saussuriana do início do século XX, que supervaloriza a noção de língua em relação aos demais sistemas semióticos – gesto, desenho, cores, meios audiovisuais e, mais recentemente, meios digitais – tenha contribuído para isso. Nota-se que a relação existente entre imagem e escrita, os desenhos que aparecem mesclados às primeiras letras das crianças, em geral, não são foco de atenção pedagógica e/ou linguística quando se inicia o processo de alfabetização – pelo menos é o que comumente evidenciam nossas experiências com os docentes na maioria dos ambientes escolares a que temos acesso.

Antes de iniciar o ensino formal, parte das crianças passa por experiências que não correspondem ao que é comum à maioria. Como exemplo, podemos citar o caso de uma criança de 7 anos que sabia identificar o nome escrito na faixa da frente do ônibus que ia para seu bairro, como também a marca ou o preço de um produto, mas nunca lera um gibi, diferentemente do que pode ocorrer com filhos de classes sociais mais privilegiadas socioeconomicamente². Ou seja, as práticas de letramento extraescolares não são legitimadas pela escola no período inicial de alfabetização. Desse modo, espera-se que, homogeneamente, os estudantes respondam às atividades propostas com base em um padrão estabelecido do ponto de vista de uma comunidade específica.

2. Criança de Americana-SP, que passou por atendimento psicopedagógico, como parte do estágio de especialização em Psicopedagogia. A autora deste trabalho ministrava aulas de “Aquisição da Leitura e da Escrita” no referido curso e, para os estudantes concluírem a especialização, tinham que fazer acompanhamento psicopedagógico, sob supervisão de seus professores.

Estudos realizados no campo aplicado dos estudos linguísticos envolvendo crianças de diferentes fases escolares chamam a atenção para o fato de que, para entender questões relacionadas à construção da coerência textual na aquisição da escrita, é preciso considerar práticas de letramento (STREET, 2006), no plural e não como algo único e compacto. É na práxis social, carregada de cultura e de ideologia, conforme postula Corrêa (2004), que tanto a escrita quanto a imagem, ambas de caráter simbólico, recuperam “ecos” de suas funções. A escrita não é “pura”, constituindo-se *heterogeneamente* nas relações com a oralidade e, também, com os demais sistemas semióticos.

Considerando tais pressupostos, nosso objetivo é buscar saber como as crianças constroem as relações entre imagem e escrita quando precisam escrever com base em uma cena ou em um desenho. Mais especificamente, como constroem a (in)coerência textual nessa relação. Cabe ressaltar que nos interessa tanto a relação entre a escrita verbal e a escrita não verbal/imagem (o desenho da criança) – ambos construídos pela própria criança – quanto, e fundamentalmente, a relação entre a imagem dada pela proposta (no caso, uma tira) e a escrita da criança (composta ou não por um desenho).

Para isso, sob a supervisão do professor pesquisador, Jonas Pereira de Araújo e, com a participação das professoras responsáveis pelas turmas, foi solicitado aos alunos do 1º e do 5º ano, início e fim do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Itaporã-MS, que escrevessem uma sequência narrativa com base na observação de uma tira de Mauricio de Souza³, envolvendo a personagem Magali, dessa forma, nos foram disponibilizadas quatro aulas de língua portuguesa, em cada uma das turmas citadas, para que produzíssemos os registros escritos. Compusemos um *corpus* de 55 textos: 23 da turma do 1º ano e 32 da turma do 5º ano. Focalizamos a série inicial e final do Ensino Fundamental I para termos um parâmetro de como as crianças chegam e como saem do Ensino Fundamental I em relação ao que investigamos. Embora nosso trabalho priorize a análise qualitativa dos dados, primeiramente fizemos uma análise quantitativa das duas séries, categorizando as ocorrências encontradas.

Por considerar o 5º ano uma fase escolar primordial para avaliar a relação que o sujeito vem estabelecendo com a leitura e com a escrita e como, possivelmente, vai se estabelecer ao longo de sua vida escolar, os eventos de escrita dessa série são

3. Agradecemos à Profa. Dra. Rute Conceição por disponibilizar sua proposta de produção de textos, a qual foi elaborada em função do seu projeto de pesquisa “Ensino da escrita e letramento linguístico: diagnóstico de aprendizagem e ações de qualificação a docentes em formação e em serviço”, financiado pelo CNPq e em desenvolvimento na cidade de Dourados – MS. Agradecemos à professora por disponibilizar tal proposta e, principalmente, pela possibilidade do diálogo.

o eixo da reflexão aqui posta. Os dados do 1º ano que aparecem para exemplificação são representativos do que ocorre com a maioria dos estudantes da mesma série, diferentemente dos três dados do 5º ano que foram selecionados e analisados com base no Paradigma Indiciário de investigação (GINZBURG, 1999)⁴.

Para atingirmos nosso objetivo, abordaremos brevemente aspectos da coerência textual (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, 2003), incluindo a relação imagem e escrita (SANTAELLA; NÖTH, 2012; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001)⁵, e considerado sua relação com questões referentes às práticas de letramento (STREET, 2006), para, enfim, chegar à análise dos três eventos de escrita do 5º ano: uma ocorrência única, representando o que é esperado/desejado pelos docentes, e outras duas, representando o que é considerado “problema” e que, em suas singularidades, possibilitam as relações teóricas que arriscamos estabelecer.

1. COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL: IMAGEM, ESCRITA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Segundo Koch e Travaglia (1990, p.21), coerência é

a relação que se estabelece entre as partes do texto, e que cria uma unidade de sentido, envolve aspectos lógicos e cognitivos, partilhando conhecimentos entre os interlocutores, o que deve ser como um princípio de interpretabilidade ligada à inteligibilidade do texto, numa situação de comunicação para calcular o seu sentido.

Por outro lado, o estabelecimento de sentido de um texto depende muitas vezes do amplo conhecimento de mundo dos seus usuários. Koch e Travaglia valorizam esse conhecimento enciclopédico como aquilo que vai propiciar a

-
4. O Paradigma Indiciário despontou nas Ciências Humanas no século XIX, mas suas raízes, como destaca Ginzburg (1999, p. 52) “eram bem mais antigas”. Para o historiador, “o que caracteriza esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente desinteressantes, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente”. Segundo ele, “esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos e fatos”. Para esse tipo de investigação interessam muito mais as singularidades, que ganham destaque em detrimento do que é recorrente.
 5. Ao apresentarmos os dados do 1º ano, interessa-nos a tanto a relação entre a escrita da criança e o desenho realizado por ela mesma quanto a relação entre a escrita da criança e a imagem dada pela proposta. Os alunos do 5º ano, diferentemente do 1º ano, não mesclam ao texto com desenho e palavras, por isso, no caso deles, essa relação refere-se à leitura que fazem da proposta de produção, composta por texto imagético predominantemente, e o texto verbal (sem imagens) por eles construído.

construção do mundo textual, seja real ou ficcional, ligado a crenças e valores, os quais levarão o leitor a considerar o texto coerente ou não.

A coerência se estabelece, na verdade, na dependência de uma multiplicidade de fatores, o que, inclusive, leva a uma abordagem multidisciplinar dessa mesma ligação, uma vez que ela passa a ser vista como um princípio de interpretação do texto, e tudo o que afeta essa explicação tem a ver com o estabelecimento do próprio sentido. Koch e Travaglia (2003, p.47-48) afirmam que

os estudos sobre coerência, abstraídas as questões de ênfase e explicitude dos fatores abordados, são quase unânimes em postular que o estabelecimento da coerência depende: a) de elementos linguísticos (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente de sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do contexto linguístico; b) do conhecimento de mundo (largamente explorado pela semântica cognitiva e procedural), bem como o grau em que esse conhecimento é partilhado pelo (s) produtor (es) e receptor (es) do texto, o que se reflete na estrutura informacional do texto, entendida como a distribuição da informação nova é dada, nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos; c) de fatores pragmáticos e interacionais, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto.

Tais fatores se relacionam para auxiliar a interpretação, a construção do mundo textual, mesmo que essa construção dependa de inferências que o interlocutor faz ao ler o texto. Em relação aos elementos linguísticos, os recursos de coesão são, muitas vezes, responsáveis pelo estabelecimento da coerência. Como crianças de 1º ano ainda não os dominam – o que é esperado – é comum usarem o desenho para construir os textos solicitados na escola, como foi o caso de Gabriel⁶ (6 anos). Ele mesclou a imagem e a escrita para compor seu texto:

6. Este e todos os nomes que aparecem neste artigo são fictícios. As autorizações dos dados pelos pais das crianças e da escola estão arquivadas.

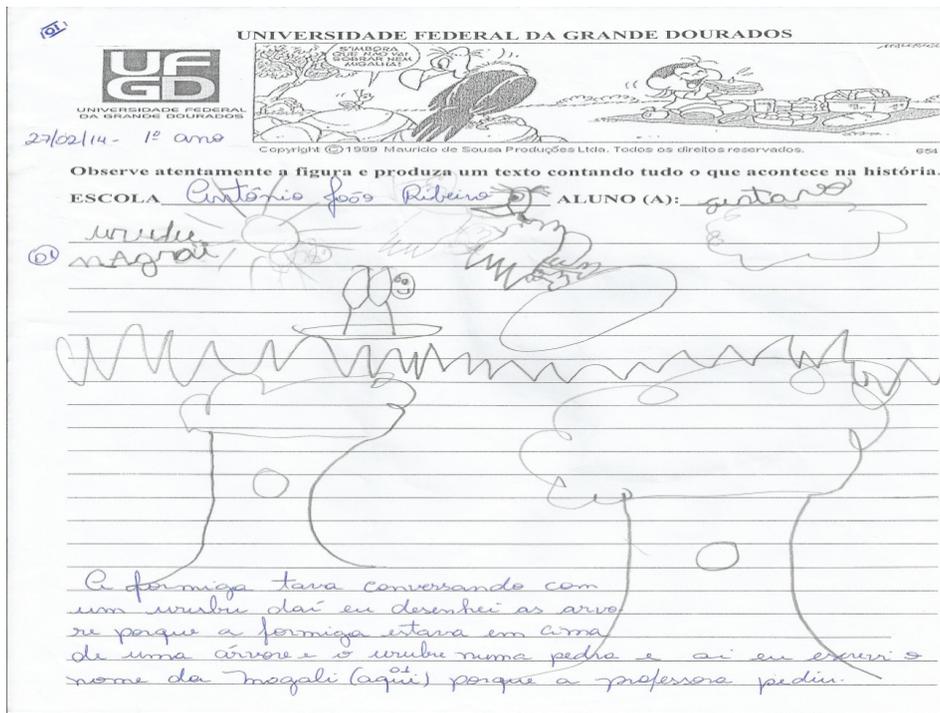


Figura 1. Produção de Gabriel (6 ano), 1º ano.

A pedido do professor-pesquisador, Gabriel conta oralmente sua “história”. Sua fala foi transcrita em caneta, abaixo do desenho, pelo próprio professor⁷ que o ouvia: *A formiga tava conversando com um urubu daí eu desenhei as árvore porque a formiga estava em cima de uma árvore e o urubu numa pedra e aí eu escrevi o nome da Magali (aqui) porque a professora pediu.*

Vale observar que o estudante, depois de descrever o desenho, explica por que escreveu o nome Magali no canto esquerdo da atividade (figura 1a): *e aí eu escrevi o nome da Magali aqui (apontando com o dedo) porque a professora pediu.* Gabriel focaliza apenas o lado esquerdo da cena. A professora da turma, ao chamar a atenção para a personagem isoladamente, cobra a grafia e ignora o contexto, perde a oportunidade de contribuir para o escrevente ampliar o texto. A construção da coerência, que se relaciona com o contexto situacional, é deixada de lado na condução da atividade, neste e em outros casos não mostrados aqui.

7. Há dois professores que interagiram com os estudantes durante a realização da atividade: a professora em serviço (professora da turma) e o professor-pesquisador, mestrando na ocasião, que participava da realização da atividade em foco neste artigo.

Gabriel, seguindo em direção diferente da maioria dos colegas – que cumpriu mais fielmente as orientações da professora – usou o texto imagético para complementar o que não conseguiu revelar com os recursos linguísticos, fazendo prevalecer o sentido da cena: desenhou o urubu e a formiga, ambos em cima de uma pedra, como podemos observar com a ampliação:

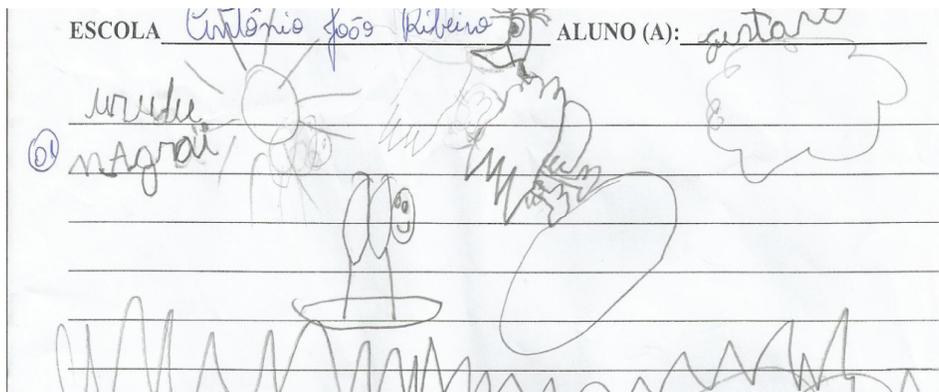


Figura 1a. Produção ampliada de Gabriel (6 anos), 1º ano.

Algumas crianças parecem ter entendido que escrever um texto corresponderia a anotar as palavras de elementos do desenho, como exemplifica a atividade de Roberta:

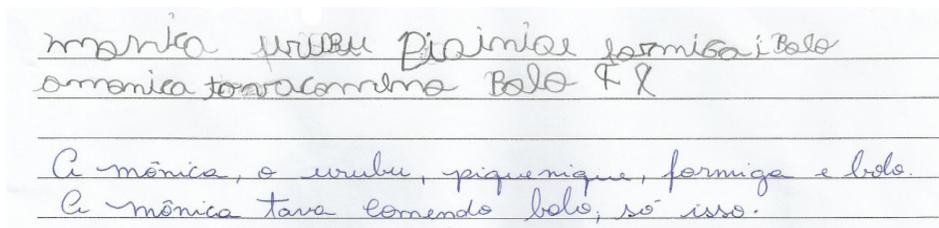


Figura 1b. Produção de Roberta (6 anos) 1º ano.

Os textos representados pela produção de Roberta podem ser considerados fruto de um sistema escolar de alfabetização silábica que privilegia a aquisição da ortografia em detrimento do desenvolvimento da expressão, seja oral ou escrita. Em outras situações, percebemos que os textos são considerados erroneamente como incoerentes pelo simples fato de não mostrarem domínio da ortografia e da coesão. Como sabemos, o fato de a criança não dominar a grafia e seus recursos não justifica tais avaliações, pois na fase inicial de aquisição da escrita, em muitos

casos, é a produção oral de um sujeito que se sente à vontade para se expressar, que vai revelar a habilidade em construir sequências coerentes ou não. Em outros, são habilidades e competências escritas oriundas de práticas de letramento diversas daquelas apresentadas e valorizadas pela escola.

Em nosso entendimento, um texto *coerente* é aquele que faz sentido para os interlocutores em uma situação específica, histórica e culturalmente situada. A produção de Gabriel revela um escrevente tentando produzir sentido para um leitor ao desenhar as personagens sobre a pedra. Contudo, sua atenção é desviada para a grafia das palavras *Magali* e *urubu*, o que rompe a possibilidade de se atentar ao contexto dado pela cena e desenvolver a narrativa.

Essas ocorrências vêm reforçar a necessidade, em se tratando de textos em fase de aquisição inicial da escrita, de repensar o conceito de *coerência textual* em função das imagens, como faremos a seguir.

1.1. Construção da coerência textual e as imagens

Para abordar a construção da coerência textual no processo de aquisição da escrita, é fundamental entender as relações existentes entre a imagem e a escrita, de onde nascem os enunciados produzidos pelos estudantes e que, por vezes, são considerados incoerentes pelo professor. Ao produzir e/ou interpretar um texto, seja ele formado por escrita, por imagem ou misto, o aprendiz possivelmente recorrerá ao ambiente sociocultural e às práticas de letramento, considerando seu suposto leitor. Bakhtin (1992[1929]) já esclarecia que textos verbais e/ou não verbais constituem a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição, bem como sua linguagem, é mediada pelo texto (oral ou escrito), e é através dele que o homem exterioriza seus sentimentos, sempre para um *outro*.

As imagens tradicionalmente não foram foco de estudos sobre língua, nem, de modo mais específico, da coerência textual, possivelmente devido ao privilégio da fala e da escrita, em virtude da língua tomada como objeto único da ciência linguística em emergência no século XX. Há, desse modo, a ilusão de uma língua monomodal (expressa apenas verbalmente, seja pela fala ou pela escrita) e, nessa direção, os estudiosos da Semiótica Social fazem uma crítica sobre essa noção, defendendo, em contraposição, a noção de *multimodalidade*. Para Kress e Van Leeuwen (1996), não somente a língua escrita e a falada compõem os modos de representação que participam da mensagem, mas também as imagens (bem como a música, os gestos etc.). Para eles, a escrita e a fala têm palavras e as imagens, representações. O atributo imaginético, entretanto, conforme Santaella e Nöt (2012, p. 61), é

propriedade comum tanto de palavra quanto de imagem. Assim, nenhuma está em posição inferior à outra. A imagem, diferentemente do que poderia se deduzir, não funciona como recurso exclusivo para aqueles que não dominam o sistema alfabético, mas é parte das várias modalidades da linguagem.

Assim como a fala e a escrita, as imagens estão intimamente ligadas aos contextos em que aparecem. Para Santaella e Nöth (2012, p. 58), “num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são apenas um dos tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já indica seu contexto”. Desse modo, os desenhos das crianças (ou mesmo as primeiras tentativas de escrita) não são meros rabiscos, mas uma produção situada contextualmente. E a relação *imagem e escrita* não é, como a ideia de *monomodalidade* poderia inspirar, aleatória ou de independência. No que diz respeito a essa relação, Kalverkämper (1993, apud SANTAELLA; NÖTH, 2012, p. 54) elucida três aspectos:

- 1º A imagem é inferior ao texto e simplesmente o complementa, sendo, portanto, redundante. Ilustrações em livros preenchem ocasionalmente essa função, quando, por exemplo, existe o mesmo livro em uma outra edição sem ilustrações.
- 2º A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. Exemplificações enciclopédicas são frequentemente deste tipo: sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida.
- 3º Imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto.

No caso da atividade de Gabriel, mostrada na seção anterior, a imagem é quase exclusiva em sua produção, o que é natural, pois a criança se encontra no início do processo de alfabetização. Casos como o dele nos inspiram uma quarta categorização, entretanto.

Nas histórias em quadrinhos (HQ), recurso da proposta de produção escrita destacada em nossa análise, Ramos (2009) esclarece que as imagens se apresentam “como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento” (p. 89), e essa sequência de imagens ou “congelamento agrupado” constitui o coração das HQ. O autor explica que, embora algumas tirinhas sejam compostas apenas de imagens, o escrito, quando existe, precisa encontrar-se com o imagético de tal forma que o instante representado por cada um dos quadrinhos possa ser contextualizado pelo leitor e, ao mesmo tempo, a relação entre as imagens possa ser sustentada narrativa e coerentemente pelo produtor do texto.

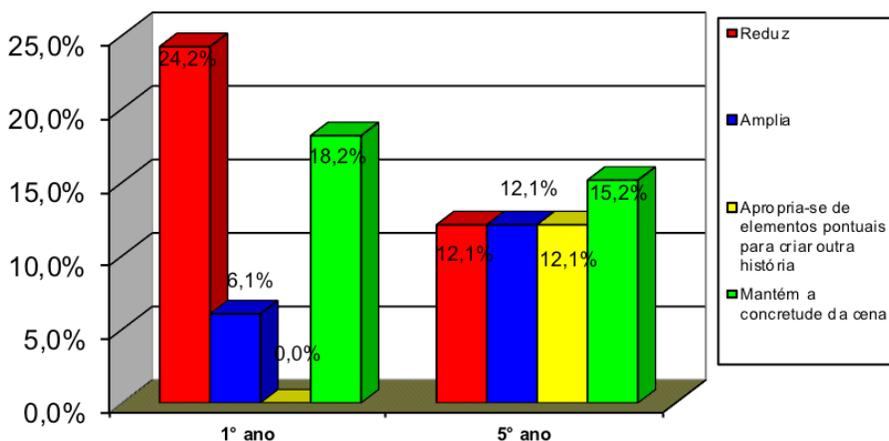
Uma das professoras que foi nossa colaboradora neste trabalho aponta para o que é presente no cotidiano das crianças: “as imagens chamam a atenção dos alunos, porque eles já estão acostumados com os desenhos infantis que assistem em casa e isso facilita na hora de produzirem seus textos porque, em geral, já conhecem o personagem”⁸. Essa afirmação também elucida o fato de as imagens (textos não verbais) acionarem elementos extratextuais, que fazem parte das práticas de letramento extraescolares dos estudantes. Ou seja, a docente parte de uma práxis comum e familiar – no caso, o desenho infantil televisivo – para os estudantes desenvolverem o que ainda não dominam os recursos da escrita alfabética. Ainda podemos acrescentar que, de algum modo, por serem familiares e integrantes da rotina dos estudantes, as imagens (ou textos não verbais) podem contribuir para sua expressão. Desse modo, os desenhos (imagens estáticas ou em movimento) podem funcionar como precursores desse processo, pois, a nosso ver, tem sido improdutivo tentar isolar as imagens ou valorizar a escrita em detrimento delas, principalmente porque são, na fase inicial da aquisição da escrita, muito importantes para a própria construção da coerência textual.

Nosso *corpus* possibilitou observar que os estudantes do 1º ano insistem em escrever/verbalizar algo que remeta à construção de um significado para o piquenique de Magali, porém, em sua maioria, reduzem a cena apresentada na tirinha. Em relação ao 5º ano, verificaremos que parte deles apresenta textos cujos sentidos extrapolam a cena dada, fazendo uso de inferências principalmente, de modo diferente dos estudantes do 1º ano, que se limitaram à concretude da cena. Vejamos o gráfico 1 da análise quantitativa:

8. Fala da professora registrada em diário de campo (segundo semestre de 2014).

Gráfico 1. Análise quantitativa: 1º e 5º anos do Ensino Fundamental I

GRÁFICO REPRESENTATIVO DO CORPUS GERADO



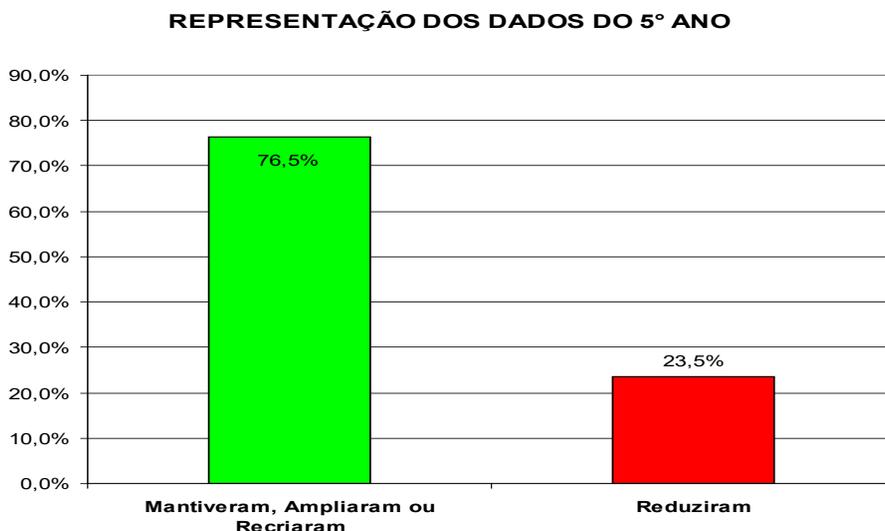
Etapa Inicial e Final do Ensino Fundamental I

Como é possível observar, 24,2% dos estudantes do 1º ano reduzem os elementos dados pela cena; 18,2% mantêm os mesmos elementos só que especificados oralmente; 6,1% ampliam a história; e não há nenhum caso em que se apropriam de um ou outro elemento pontual (ignorando o contexto geral) para criar outra história. No caso do 5º ano, parte considerável dos estudantes, 15,2%, mantêm a cena e há igualdade entre o número daqueles que a reduzem, ampliam-na e se apropriam de algum elemento pontual para narrar outra situação sem relação com o contexto geral da tirinha.

Nenhum estudante do 1º ano se arriscou a contar outra história, o que pode evidenciar que esses estudantes, por que estão em um processo inicial de aquisição de escrita, sentem-se mais seguros nos limites propiciados pela cena oferecida. Além disso, são poucos os que a ampliaram. Essas ocorrências podem ter relação com a importância que muitas escolas, como o caso da mencionada aqui, dão à apropriação da ortografia, em detrimento do desenvolvimento da expressão, da construção dos sentidos visando a um leitor interessado.

A porcentagem de crianças que no 5º ano amplia a cena mostra que há uma evolução considerável (12,1% do 5º ano em relação a 6,1% do 1º ano). Mas, fundamentalmente, preocupa-nos que uma parcela considerável (12,1%) dos textos do 5º ano revele que a aquisição de escrita de alguns estudantes desta série está em um nível semelhante ao das crianças do 1º ano. Ou seja, quase 1/4 dos estudantes da série final do Ensino Fundamental II (12,1%) ainda não amplia seu repertório textual, apesar dos quatro anos percorridos de escolaridade. 23% do total dos estudantes do 5º ano não apresentam desenvolvimento da expressão escrita, conforme mostra o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2. Representação dos dados gerados do 5º ano



Por que, ao longo dos anos do Ensino Fundamental I, não construíram as habilidades esperadas para a série? Por que algumas narrativas se encontram no mesmo nível de elaboração do 1º ano? São as singularidades de dois dados do 5º ano, em especial, que nos possibilitam responder a essas questões. Antes, discorreremos sobre algumas questões das práticas de letramento que nos darão suporte para isso.

1.2. (In)coerência e práticas de letramento

Uma vez que a linguagem é construída nas relações com os outros, assim também ocorre a construção da coerência textual, não só a partir das atividades do

sujeito-leitor através de suas experiências sócio cognitivas, mas a partir desse mesmo sujeito em relação ao texto e aos outros que com ele interagem em determinada situação. BUIN (2012, p. 21) afirma que

Tal perspectiva tira a possibilidade de responsabilizar um sujeito exclusivamente pela (in) coerência de um texto – seja o seu produtor (que articula adequadamente ou não o conteúdo), seja quem lê (que é capaz de entender ou não ou de decifrar ou não as pistas) e coloca tanto um como outro, não mais como focos centrais, mas como “pontos” de uma teia, que apresenta tantos outros pontos, dentre eles a situação de produção, as experiências pessoais dos interlocutores e as práticas de letramentos em que estão inseridos.

Perceber tais relações possibilita melhor compreender os processos de escrita escolar, uma vez que nem todo problema de coerência detectado no texto se explica ou se resolve na sua relação estrita com o que está sendo produzido naquela situação, mas é resultado de processos mais amplos a serem considerados pelo analista do texto, relacionados aos contextos, o que nos conduz a reflexões sobre as práticas de letramento.

Street (2006) critica a maneira isolada e descontextualizada como a escola trabalha atividades de linguagem. Para ele, a escrita é antes de tudo, prática social; as atividades de escrita não são conhecimentos adquiridos de modo solitário e individual, pois é o produto de práticas sociais de determinada cultura. Buin (2015, p. 105) colabora com a temática ao afirmar que “sempre falaremos em coerência ou incoerência do ponto de vista de alguém, ou para uma dada situação. Na cadeia em fluxo da linguagem, composta de elementos para além da materialidade do texto, não parece existir incoerência”. O texto só tem sentido se imerso nas práticas sociais do contexto social em geral e da cultura em particular.

Alguns estudantes, principalmente aqueles desprestigiados socioeconomicamente, chegam à escola com experiências diferentes daquelas que coincidem com as práticas de letramento valorizadas na instituição. Nesse sentido, a escola tem o importante papel de contribuir para que eles ampliem suas experiências de leitura, de vida, e desenvolvam habilidades que os auxiliarão no processo de aquisição da escrita. Quanto maior o repertório do professor e dos estudantes, quanto mais vivências eles compartilharem, menos chances de prevalecerem textos considerados incoerentes.

Como dissemos, preocupou-nos o fato de 23,5% dos estudantes do 5º ano apresentarem textos no mesmo nível do 1º ano, ou seja, que reduzem os sentidos dados pela tirinha. Representam a minoria não anula o fato de já terem frequentado o ensino básico por 4 anos e se manterem “presos” a tentativas de escreverem palavras isoladas ou frases que não fluem para a amplitude da cena. Também nos

preocupam aqueles que, apesar de recriarem a história, apresentam textos que são considerados incoerentes. Por que são assim avaliados? Para responder a essas questões, na próxima seção analisaremos três episódios de escrita.

2. TRÊS EPISÓDIOS DA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO IMAGEM E ESCRITA

Os três episódios de escrita analisados são do 5^o ano: um representa o que é esperado pelos professores e considerado correto (um caso de *ampliação*) e dois (um caso de *redução* e outro de *recriação*) são considerados problemáticos, incoerentes na relação estabelecida com a cena dada pela proposta. Esses, que apresentam justamente o que é residual, o não esperado, o inusitado, são os que mais nos permitem desvendar sobre a forma como é construída a relação entre o imagético e o verbal. Vamos seguir primeiramente com o que era esperado pelos docentes e, na sequência, apresentaremos os casos inusitados.

2.1. Ampliação da cena

O texto a seguir é da estudante Aline, de 10 anos, do 5^o ano. É um caso de *ampliação* dos elementos da cena e representativo daquilo que os professores envolvidos valorizaram e apontaram como exemplo de texto coerente:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS



3/10/2014 5ª A

Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Observe atentamente a figura e produza um texto contando tudo o que acontece na história

ESCOLA Estudantil Patrícia João Ribeiro ALUNO (A): _____

Magali a egoísta

Era uma vez uma menina muito comelosa ela comia de tudo não dividia nada pra pessoa a chamada de egoísta. O nome dela era Magali, ela tinha cabelo preto, olhos castanhos e usava um vestido amarelo. Um dia ela foi de sol nenhuma menina na rua, Magali resolveu fazer um piquenique, chamou todos os amigos: Mônica, Celalinda, Carolina e a sua mãe. Mas quando ela chegou lá na praia que ela tinha combinado não tinha ninguém lá. Ela resolveu comer sozinho para não perder comida. Mas aí virou pau em um pedaço de pão para Magali acabou o piquenique para ele comer as migalhas, e aí que ele se enganou porque não ia salvar nenhuma migalha e a formiga disse a ele:

- Vou usar um pouco de comida porque a Magali não deixa nenhuma migalha eu vou comer todo o dia aqui e não tem nenhuma restança de comida. No dia seguinte Magali foi a escola e perguntou pra os amigos:

- Por que vocês não foram ao piquenique? Porque vocês não ia deixar nenhum sanduíche para a gente.

Figura 4. Produção escrita de Aline (10 anos), 5º ano

O texto está organizado em parágrafos, apresenta grafia correta, uso de discurso direto e indireto, estabelecendo uma unidade e continuidade de sentido verificável no nível da informatividade. Há também trabalho com elementos constitutivos de uma narrativa como cenário, personagens, narrador, diálogos etc.

O título "Magali a egoísta" contribui com a construção da personagem, pois qualifica a protagonista com uma característica que será desenvolvida durante todo o percurso textual. Essa construção é permeada por elementos trazidos de fora da cena dada, das experiências de leitura dos gibis de Maurício de Souza: como a Magali de cabelo preto, olhos castanhos e usando um vestido amarelo. Isso porque a tira a que os estudantes tiveram acesso, no exercício em sala de aula, está em branco e preto.

Aline faz uso de inferências em seu texto. O narrador afirma que os amigos de Magali não foram ao piquenique, uma vez que já sabiam que não deixaria nenhum sanduíche para eles, inferindo assim uma característica da personagem Magali, não explicitada na tirinha: ser egoísta. Marcuschi (2008, p.08) afirma que “inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto”. Ou seja, um escrevente competente utilizará inferências para completar as informações implícitas do texto, com base em traços linguísticos ou meramente contextuais, interconectando a relação entre texto verbal/não verbal, tornando-o coerente para os seus leitores. Nesse caso, tudo nos indica que as vivências extraescolares são primordiais para a estudante ter um desempenho bom na atividade proposta.

A imagem funciona como inspiração e, a partir dela, a estudante desenvolve um texto com mais informações, baseando-se em seus conhecimentos.

2.2. Redução da cena

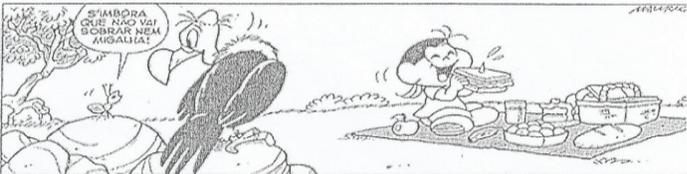
A produção mostrada a seguir (Figura 5) é do estudante Luís, de 12 anos, repetente do 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um caso de *redução* dos elementos apresentados pela cena. É importante registrar que, devido a sua dificuldade na memorização do sistema ortográfico da língua, o estudante era atendido por professores especializados na Sala de Recurso Multifuncional⁹ (esse era o único motivo do acompanhamento declarado).

9. São salas com materiais diferenciados e profissionais preparados especificamente para o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. No entanto, percebemos que só mudam os recursos. A concepção de linguagem e o tratamento dado ao processo de aquisição da escrita continuam os mesmos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS



Copyright © 1999 Maturico de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

23/02/14. 5º A.

Observe atentamente a figura e produza um texto contando tudo o que acontece na história

ESCOLA Luís Carlos de Almeida ALUNO (A): Enzo do Estadual
Antônio João Redit

A formiga e a menina que se chama Ana
 É Era uma vez uma menina que fez um sanduiche um pequenique
 na floresta e foi um sanduiche e os formiga e ficando com
 fome ela pediu a Ana, mas ela não deu nada mas
 ela não deu nada eles foram embora
 fim

Resposta do prof.º

A formiga e a menina que se chamava Ana
 Era uma vez uma menina Ana que foi na floresta
 num pequenique na floresta e fez um sanduiche e a formi
 ga se ficando com fome. Ela pediu a Ana, mas ela
 não deu nada nessa! Ela não deu a ela e eles foram
 embora.

Figura 5. Produção escrita de Luís (12 anos), 5º ano

O texto de Luís, acompanhado da transcrição do professor, é formado por um título longo, “A formiga e a menina que se chamava Ana”, e um único parágrafo composto por frases simples, colocadas no mesmo plano. Essa relação mínima de progressão de ideias resulta em um texto pouco desenvolvido. O leitor precisa da imagem apresentada na tirinha para recuperar um dos referentes, o urubu. Na última frase da escrita, *eles*, em “eles foram embora”, retoma Ana e urubu, o que não foi explicitado, mas que o leitor recupera na tirinha.

O que mais nos chama a atenção nessa produção, no entanto, é o fato de o estudante chamar Magali de Ana. No momento da escrita, o professor-pesquisador pergunta quem é Ana e Luís aponta a Magali da imagem: “ela é a Ana”. Isso é um

indício de que o estudante pode ter vindo de uma prática de letramento distinta daquela da maioria, ou seja, a leitura de Mauricio de Souza muito provavelmente não faz parte de seu repertório, diferentemente dos demais estudantes, que logo identificaram as personagens. Esse dado, em sua singularidade, evidencia algo sobre as condições de letramento do estudante: há carência de leitura de materiais escritos prestigiados pela escola; não lhe são familiares as histórias em quadrinhos envolvendo as personagens da Turma da Mônica, tão popular na cultura de parte considerável das crianças daquele grupo.

2.3. Recriação da cena

Assim como Luís, Gilson, de 11 anos, do 5º ano, também faz parte da minoria de alunos que apresentam sempre médias baixas em Língua Portuguesa e Produções Interativas¹⁰. Do mesmo modo que Luís, dá outro nome à popular personagem da Turma da Mônica; no seu caso, *Maria Eduarda*:

10. Componente curricular implantado no ano de 2013 na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e que tem por finalidade ajudar os estudantes em questões relacionadas à leitura, interpretação e produção textual.

③

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

UF
GD
UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS

24/02/14 - 5º B

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

ES

Observe atentamente a figura e produza um texto contando tudo o que acontece na história

ESCOLA Antônio João Ribeiro ALUNO (A): _____

O aniversário da Maria Eduarda.

O aniversário da Maria Eduarda ela fez sozinha porque não tinha nemhu amigo para comemorar juntos.

O aniversário de Maria Eduarda tava muito legal para ela muitas coisas para comer.

A Maria Eduarda pensou sera qui eu vou a queanta comer tudo isso.

Ela comecou comer pelo bolo e esqueceu que a vela tava acesa ela pensou bemna ora ela lembra bem na ora.

U viu o olho para um saco de lixo e pensou eu vou pegar tudo e lançar dela mais né tem um problema o saco esta cheio de lixo.

Ele pensou em esconder o lixo de dentro do saco mais ele não vai conseguir digamarrar o saco.

Ele decidiu entregar o aniversário da Maria Eduarda. FIM

Figura 6. Produção escrita de Gilson (11 anos), 5º ano

Gilson, entretanto, demonstra saber quem é Magali. Coloca o nome de “Maria Eduarda” porque estava se referindo à sua prima, com quem havia brigado. Constrói a personagem como alguém infeliz, que está sozinha “porque não tinha nenhum amigo para comemorar juntos” o aniversário dela. O estudante desconsidera o fato de a personagem aparecer feliz na imagem, construindo outra situação. Como vemos, é um caso em que se *recria* a cena inspirando-se em elementos pontuais – em detrimento da totalidade – para criar uma outra história.

Um fato que muito nos intrigou foi o modo como o estudante processou as imagens apresentadas na tirinha. Ele escreve: “Ela comecou comer pelo bolo e

esqueceu que a vela tava azeza". Quando perguntamos onde estava a vela, apontou para o sanduíche de Magali:



Figura 6a. Recorte da tirinha da proposta de produção de texto.

Neste momento, entendemos o porquê do título "O aniversário da Maria Eduarda", bem como em que lógica a narrativa foi desenvolvida: o que a maioria visualizou como um sanduíche com um palito no meio, mais um sinal de movimento típico das HQ, Gilson leu como um pedaço de bolo com uma vela acesa.

Outro aspecto que muito nos surpreendeu foi a seguinte construção: "O urubu olhou para um saco de lixo e pensou eu vo pegar tudo o lanxe dela mais só tem um problema o saco esta xeio de lixo". Perplexos diante do texto que líamos, perguntamos ao estudante onde estava o saco de lixo e ele nos surpreendeu ao apontar para a seguinte imagem:



Figura 6b. Recortes da tirinha da proposta de produção de texto

A visão de Gilson desconsiderou o balão que contém a fala da personagem, recortando mentalmente apenas o elemento imagético, que, para ele, não representava uma formiga sobre a pedra, mas um nó de um saco de lixo, combinando o cenário com a presença do urubu.

Não fica clara a relação entre o desejo do urubu e o saco de lixo: “O urubu olhou para o saco de lixo e pensou eu vou pegar tudo o lanche dela (...)”. Na sequência, o fato de ter que esvaziar o saco faz o leitor deduzir que queria usá-lo para colocar o bolo da Maria Eduarda dentro e levar com ele. Mas desistiu de estragar a “festa” (talvez ele tenha imaginado outras personagens no cenário) porque não conseguiu abrir o saco de lixo. Interessante observar que o urubu não estragou o aniversário porque desistiu de fazer “o mal” à personagem, mas porque não teve condições de realizá-lo. Isso pode remeter à projeção que faz com a prima da realidade, a Maria Eduarda – gostaria que ela não estivesse feliz (pois brigou com ele), porém não tem como interferir nisso (ou prefere não se esforçar para isso e “deixar para lá”). Nas palavras do estudante, “Ele [o urubu] pensou em esmaziar o lixo de dentro do saco mais ele não vai conseguir dizamarrar o saco. Ele desistiu de estragar o aniversário da Maria Eduarda”.

Ainda que o leitor tenha de fazer uma dedução, isto é, relacionar o desejo do urubu de comer o bolo com o saco de lixo, podemos afirmar que, de modo geral, no quesito coerência, seu texto estabeleceu uma unidade. Gilson desconstrói a ideia original, dada pela tirinha, para construir um novo texto. Não queremos dizer que não há problemas a serem resolvidos. Existem, contudo, é necessário lembrar que o texto do sujeito em aprendizagem materializa apenas uma etapa de um processo de sua história de aquisição da escrita.

Mais do que se deter em questões ortográficas que, em um primeiro momento, tomariam destaque na correção/avaliação dos professores, é importante para educadores – e por extensão, pesquisadores – tomar o lugar de interlocutor, resgatando os sentidos do texto, atrelados à história do sujeito que o produziu. É necessário voltar o olhar para episódios não esperados, singulares. Isso significa valorizar o indivíduo, bem como seu momento de escrita. Segundo Abaurre et al. (1997, p.18), em um texto há “ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem” .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três episódios analisados evidenciam o fato de que a escrita é constitutivamente heterogênea, conforme postula Corrêa (2004), ou seja, não é algo acabado, mas parte do próprio processo de aquisição da linguagem, como um “cruzamento de itinerários possíveis” (p.85). Isso não se aplica apenas à relação oral/escrito, que é mais explorada pelo autor, mas também a diferentes práticas sociais, as quais podem incluir a relação verbal e não verbal.

É evidente que Aline, pelo texto que desenvolve, conhece muito bem as histórias de Mauricio de Souza, repertório trazido muito provavelmente de situações extraescolares. Contudo, muito mais do que o texto da Aline, para a reflexão que propomos aqui, é de grande valia os textos de Luís e de Gilson. O de Luís, por exemplo, chama a atenção para o fato de que julgar o texto incoerente é resultado da perspectiva de um leitor que, muitas vezes, desconsidera a diversidade das práticas de letramento. Luís, diferentemente de Aline, provavelmente não conhecia as HQ da Turma da Mônica. Sua produção escrita não correspondeu ao que era esperado pelos professores não por uma questão de capacidade do sujeito, mas porque o estudante não passou pelas mesmas experiências que a maioria de seus colegas. Suas práticas de letramento não correspondem àquelas valorizadas pela escola.

Esse evento de escrita nos leva a defender a extrema importância da contação de histórias e da leitura para as crianças desde o início da sua educação infantil: ações que possibilitam ampliar o repertório e as vivências dos estudantes, sobretudo aqueles, como Luís, que não tiveram acesso a certas experiências em sua comunidade.

O texto de Gilson, em sua idiosincrasia, evidencia que os sujeitos, ainda que convivam diariamente, não categorizam o mundo da mesma forma. Esse estudante, ainda que declare conhecer a turma da Mônica, enxerga e interpreta algumas cenas de maneira muito distinta daquela dos professores e de seus colegas, escolhendo construir uma situação diversa. Isso chama a atenção para o fato de que, na posição de educadores, corremos o risco de emitir falsos julgamentos quando não tentamos entrar na lógica do estudante. No caso mencionado, Gilson é coerente com a imagem que recortou/construiu (urubu e saco de lixo) com base nos mesmos elementos apresentados aos outros.

Olhar para essas singularidades nos fez repensar o conceito de coerência textual, como em Buin (2015). Do lugar exclusivo na Linguística Textual, deslocamo-lo para as Práticas de Letramento. Nossos dados mostram que textos que seriam considerados incoerentes em uma dada situação, não o são, se o leitor – no caso, o

professor – perceber outros elementos acionados pelos escritores, relacionados à sua perspectiva e a práticas diversas e não imaginadas.

Estudantes como Aline, privilegiados por pertencerem a famílias que proporcionam vivência de práticas de letramento valorizadas (o que pudemos confirmar com seus professores), são os que se destacam na escola formal. Àqueles que não são munidos dessas oportunidades nada é oferecido, restando-lhes apenas reprovações e salas de reforço. Espera-se assim, que na recursividade das ações, quase que por magia, esses estudantes apresentem resultados semelhantes aos de Aline, compatíveis com o que se projeta como modelo ideal, sem se levar em conta a história da relação desses sujeitos com a escrita.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1929).
- BUIN, E. *A escrita na escola: a construção da coerência textual*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. *Raído*. Dourados, MS, v.9, n.18. 2015.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1990.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. 1. ed., São Paulo: Iluminuras, 2012.

Recebido: 10/01/2018

Aceito: 18/07/2018