

## O TRABALHO COM TEXTOS NA SALA DE AULA

Jauranice Rodrigues Cavalcanti (UFTM)

**RESUMO:** Este artigo discute a entrada do texto para a sala de aula e como este passa a ser trabalhado pelo professor. Com a mudança proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa (LP), antes centrado no estudo de palavras/frases soltas, passa a ter por objeto de ensino/aprendizagem os diferentes gêneros de discurso, o que implica o trabalho com as condições em que os textos são produzidos, por onde circulam, seus leitores previstos etc. Consideramos que, em se tratando do ensino de LP, embora tenha havido um avanço em relação ao que ocorria nas últimas décadas do século passado, os gêneros do discurso, e os textos em que se materializam, são tratados na sala de aula, muitas vezes, desvinculados de sua situação de produção/recepção.

**Palavras-chave:** produção textual, gêneros do discurso, ensino.

**ABSTRACT:** *In this article we intend to verify how written text learning is developed in Portuguese Language classes. The analyse points to an approach still concerned to formal aspects of the texts.*

**Key-words:** *discourse genres, text, teaching.*

### 1. Considerações iniciais

Pode-se dizer que até a década de 80 havia o consenso de que o ensino da Língua Portuguesa na escola básica deveria ter por foco o ensino da gramática normativa, abordada a partir de frases/palavras soltas.

Com o propósito de alterar esse quadro, uma série de reflexões feitas por estudiosos da linguagem chegou à rede pública na década de 80. Nelas enfatizava-se a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino de língua materna: de palavras/frases soltas para o *texto*<sup>1</sup> (cf. Geraldi, 1991), lugar onde a língua se realiza, espaço de interação de sujeitos e constituição de subjetividades. É importante lembrar que esse deslocamento implicava a mudança de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como código transparente para a de linguagem como lugar de interlocução, *atividade constitutiva*.

---

<sup>1</sup> “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem de língua” (p.135).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados na década de 90, reiteram as posições defendidas nas propostas da década anterior: trabalho com textos de diferentes gêneros, atividades epilingüísticas<sup>2</sup> (cf. Franchi, 2006) e não práticas artificiais de leitura e de escrita. Nesse início de século, pode-se dizer que a entrada do texto para a sala de aula parece já consolidada, não há dúvida de que as aulas de língua portuguesa dedicam mais espaço para atividades de compreensão e produção de textos. Mas como fazem isso? Como é o trabalho com textos de alunos nas aulas de língua portuguesa?

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de *texto* a partir da análise de uma seqüência de atividade de produção de texto encaminhada por uma professora de uma 2ª. série do Ensino Fundamental. Para isso, é necessário, inicialmente, abordar como esse conceito migrou para a sala de aula.

## 2. O conceito de texto

Os estudos da Linguística Textual (LT) consolidaram-se no Brasil nas décadas de 80 e 90 com publicações de autores como Koch (1989, 1998), Koch e Travaglia (1989), Fávero (1991) e Marcuschi (1983). Como todo campo teórico, a LT desenvolve-se (re)definindo conceitos e o próprio objeto de estudo. Em um primeiro momento, o texto era visto como “um complexo de proposições semânticas”, um produto acabado. Nessa perspectiva, uma seqüência de frases (ou um amontoado de palavras) era considerada texto se apresentasse *textualidade*, isto é, se tivesse *coesão* e *coerência*, marcas que estariam presentes **no** texto, que poderiam ser recuperadas a partir dele.

Essa idéia foi afastada quando se observou a existência de seqüências que, apesar de construídas com elos coesivos, não veiculavam qual(is)quer sentido(s)<sup>3</sup>. Toma-se, então, a

---

<sup>2</sup> “Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações” (p.97).

<sup>3</sup> Para defender a idéia de que não basta que um texto esteja escrito corretamente (apresentando inclusive elos coesivos) para ser um “texto de verdade”, Possenti (2000, p.114) apresenta o dado abaixo:  
*Carlito partiu no barco verde.*  
*O barco era longo e forte.*  
*Carlito parou perto da árvore.*  
*Era tarde e Carlito dormia.*

coesão e coerência como o traço definidor do texto, mas ainda considerando que ela seria uma propriedade do texto e não, como pensada atualmente, construída a partir dele.

Depois, passa-se a uma concepção mais ampla, a de texto como um processo, lugar de interação entre autor e leitor, espaço de construção de sentidos. Esse caráter processual fica evidente na resposta dada por Koch à pergunta *Qual é, afinal, a propriedade definidora do texto?*

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (p.25).

Koch, em trabalho mais recente (2006), explica que a noção de texto, assim como as de coesão e coerência, foi sofrendo mudanças significativas no decorrer do tempo. Além daquelas apontadas acima, o critério de textualidade e a noção de coerência, a autora ressalta a necessidade de não separar radicalmente os dois domínios, uma vez que esses, na maioria dos casos, aparecem imbricados. Um exemplo dessa intersecção é a retomada de um referente do texto por uma expressão nominal (como em Pedro não gosta de barulho. **O resmungão** chegou há pouco.), em que é preciso fazer um “cálculo”, isto é, o texto (uma marca coesiva nele presente) demanda que o leitor preencha um vazio, um “espaço em branco” (no exemplo, fazer o *link* entre **Pedro** e **o resmungão**).

Do que foi dito até aqui, é importante ressaltar que as noções de texto, coesão e coerência são vistas hoje, no âmbito da LT, como indissociáveis da situação interlocutiva, o que implica dizer que não existem sentidos prontos, que estariam materializados no texto à espera de serem decifrados por um leitor passivo, mas que esses se constroem na interação leitor-texto-autor. A metáfora de texto como *iceberg* é significativa: só uma parte do texto está exposta, na superfície; a maior parte está submersa (os espaços em branco).

No que diz respeito à produção de texto, a idéia de processo remete a um *trabalho* que envolve diferentes “etapas”, desde a escolha do que se pretende dizer (com a pesquisa sobre os diferentes pontos de vista sobre o tema), a seleção de recursos expressivos, a elaboração, revisão

etc. Nessa perspectiva, o ato de escrever mobiliza fatores sociais e também fatores cognitivos (o conhecimento de mundo, textual e genérico de que dispõe aquele que escreve).

Outra observação importante: na LT, como em todo campo teórico, as discussões ocorrem tendo por objetivo a *descrição* e o *estudo* de fenômenos (*texto*, *coesão*, *coerência*, dentre outros). No entanto, quando esses migram para o contexto escolar, sofrem mudanças, são ressignificados. No caso dos conceitos de *coesão* e *coerência*, observa-se que passaram a critérios de correção de textos, assumindo um caráter normativo (cf. Mendonça, 2003). Não se pode negar, no entanto, que há um avanço em relação ao que predomina(va) na abordagem de textos de alunos, isto é, a chamada “higienização do texto”, uma operação de limpeza, na qual o papel do professor se reduz a apontar transgressões de ordem gramatical (ortografia, pontuação, concordância etc.), a “contar os erros”.

Infelizmente, esse avanço ainda não significa que o texto do aluno seja visto para além de um produto acabado, isto é, quando se trata de olhar o que os alunos escrevem e propor caminhos que levem ao enriquecimento dessas produções, não se levam em conta outros fatores além da própria materialidade textual, o texto-produto.

### **3. O trabalho com textos de alunos**

Nos últimos anos, à idéia da necessidade de trabalhar com textos nas aulas de português acrescenta-se a de que esses devem pertencer a gêneros diferentes, provenientes das múltiplas esferas sociais (nas modalidades escrita e oral da língua), “textos verdadeiros”, de acordo com alguns estudiosos. O objetivo é aproximar o máximo possível o que se produz na escola daquilo que circula fora dela, eliminando de vez práticas artificiais de escrita, as *redações*<sup>4</sup>.

Dessa forma, existe um trabalho com diferentes gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, os alunos têm acesso a receitas de bolo, regras de jogos, textos informativos, publicitários e outros. Ressalte-se que trabalhar com gêneros implica, obrigatoriamente, trabalhar as condições nas quais os textos são produzidos, por onde circulam, com quais intenções, quais seus interlocutores privilegiados etc. Ou seja: encarar o

---

<sup>4</sup> Geraldi (1991) faz a distinção entre produção de texto e redação: “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (p.136).

texto como *processo* e não apenas, como parece estar acontecendo, verificar se determinadas marcas formais caracterizadoras do gênero abordado estão ou não presentes nos textos produzidos.

O material que será discutido a seguir<sup>5</sup> foi elaborado com o objetivo de discutir questões ligadas à produção de textos nas séries iniciais. O público a que se destina são coordenadores pedagógicos da rede pública do estado de São Paulo, responsáveis por orientar os professores a trabalhar com alunos não-alfabetizados, mesmo em séries mais avançadas. É preciso ressaltar a preocupação por parte da equipe que produziu o material em acompanhar o que se discute (e se sugere) nos PCNs, isto é, produzir atividades que discutam textos de diferentes gêneros, que priorizem reflexões sobre o *modo de dizer* dos textos e não apenas seu conteúdo.

As atividades elaboradas (com proposta de produção, encaminhamento e intervenção do professor) eram apresentadas aos coordenadores para que esses discutissem e avaliassem sua adequação. Abaixo aparecem algumas etapas de uma seqüência de atividades dirigida a alunos de uma segunda série.

### 1. Proposta de produção

*A 2ª. série C é uma classe bastante heterogênea. Nela há crianças alfabetizadas e outras não alfabetizadas, em diferentes níveis de aquisição de escrita. Leia a proposta de produção e a maneira como foi conduzida pelo professor da classe:*

*O professor leu o início da história de Malvina, uma bruxinha decidida a mudar de vida e a encontrar um marido príncipe, e conversou com as crianças sobre o tema daquele trecho do texto. Como a proposta era que as crianças continuassem a narrativa, a professora, oralmente, ajudou-as a planejar o desenvolvimento e o desfecho da história. Discutiu então com a classe:*

- \* *o enredo da história;*
- \* *os personagens que deveriam ser mantidos;*
- \* *o lugar onde acontecem os fatos.*

*Ficou decidido que cada criança resolveria se Malvina conseguiria fazer ou não sua mágica e se a história teria ou não um final feliz. Leia o início da história:*

Era uma vez uma bruxinha chamada Malvina, que, cansada de fazer maldades, resolveu deixar sua vassourinha de lado e mudar de vida.

<sup>5</sup> Tive acesso a esse material quando fui convidada a assumir as aulas do curso.

O sonho dela era casar com um príncipe encantado, igual ao das princesas dos contos de fadas. Mas, encontrar um príncipe encantado não era assim tão fácil. Foi então que Malvina teve uma boa idéia: transformar um sapo em príncipe. Entusiasmada com a idéia, Malvina resolveu mudar-se para a cidade, onde havia muitas lagoas e, com certeza, teria mais chances de encontrar um sapo encantado.

Já na cidade, Malvina parou diante de uma pequena lagoa e, no meio das plantas, enxergou um sapo.

(A bruxinha Malvina. Silveira, Susan Helena de Souza)

*Na sua opinião, a proposta de produção e a maneira como o professor a encaminhou para a classe foram adequadas a uma classe como essa? Justifique sua resposta.*

B) Análise do texto produzido

*Observe como Bruno continuou a história:*

A BRUXA E O SAPO

ELA FOI DEVAGARINHO, MAS, AQUELE SAPO FUGIU.

ELA ANDO, ANDOU E ANDOU E ENCONTROU. MAS, O SAPO VIU ELA E PULOU NO COCORUTO DELA E O SAPO FUGIU.

JÁ CAINDO LAGRIMAS, UM SAPO CHEGOU E DISSE: "POR QUE ESTÁIS CHORANDO MINHA JOVEM?" DISSE O SAPO COM CHARUTO NA BÓCA, CHAPEU, CINTO E CAMISA ABERTA.

ELA RESPONDEU: "EU ESTOU PROCURANDO UM PRÍNCIPE." ELE RESPONDEU: "MAS EU SOU UM PRÍNCIPE QUE VIROU SAPO." ELE COLOCOU UM OCULOS PARA FICAR MAIS BONITO.

ELA ACREDITOU E OS DOIS SE CASARAM E TIVERAM UM FILHO QUE O CHAMARAM "MALPO" E A MISTURA DE MALVINA E SAPO COM AQUELA CRIANÇA ELES TRÊS VIVERAM "FELIZES" PARA SEMPRE E O BEBÊ TAMBÉM.

*O texto de Bruno está de acordo com a proposta da professora?*

C) Análise da intervenção do professor

*O professor considerou que o texto de Bruno poderia ser utilizado para fazer um trabalho com a classe toda. Para isso, transcreveu-o com letras maiúsculas grandes, em papel pardo, para que toda a classe pudesse ver o original e acompanhar a revisão, comparando e decidindo as melhorias a serem feitas. Então relê para a classe a situação inicial apresentada e, em seguida, lê os dois primeiros parágrafos do texto de Bruno. Faz as seguintes perguntas para a classe:*

- \* *o que poderíamos acrescentar à frase “Ela andou, andou e encontrou...” para que tenha sentido completo?*
- \* *a repetição das palavras “andou, andou, andou” indica que Malvina andou muito ou pouco?*
- \* *quem estava chorando, Malvina ou o sapo?*
- \* *na frase “mas o sapo viu ela e pulou no cocoruto dela”, o que podemos fazer para evitar a repetição de “ela” e “dela”?*

*Ao analisar com a classe o início dado por Bruno a sua história, o professor revela preocupar-se mais com a linguagem escrita ou com a correção gramatical?*

A leitura da seqüência revela, como já mencionado, a preocupação em desenvolver práticas de produção menos artificiais: a professora lê o texto para os alunos, conversa com eles e até os ajuda a planejar sua continuação, discutindo pontos relevantes como personagens e o lugar onde se desenrola a história. Essa estratégia didática, que procura facilitar a atividade de escrita, não sobrecarregando o aluno com muitas tarefas, é comum nas séries iniciais. A questão lançada aos coordenadores, se a proposta e seu encaminhamento eram adequados, procura fazer com que reflitam sobre a necessidade de levar os alunos a escrever textos (sendo eles alfabetizados ou não) e de propor caminhos e estratégias como os apresentados. Observa-se, até aqui, que o texto (sua produção) longe de ser visto como o resultado de um momento de inspiração, é concebido como um processo, um trabalho que demanda planejamento, escolhas, (re)elaboração.

No entanto, como se pode observar no encaminhamento da professora, não há reflexões sobre as condições de produção do texto proposto (nem tampouco de sua recepção), isto é, os alunos não são levados a refletir sobre os objetivos da produção (continuar a narrativa para quê? é só uma tarefa escolar?), a quem se destina (só o professor? os colegas da classe? da rua?), o contexto onde vai circular (só na sala? na escola?), seu suporte (fará parte de um livro? do mural da escola?). Essa discussão é de fundamental importância, uma vez que os textos não se dissociam das esferas sociais nas quais circulam, mas refletem as condições e finalidades de cada

uma dessas esferas. Produzir um texto significa, portanto, não apenas escolher um tema (o que dizer), mas selecionar estratégias discursivas (o modo de dizer) levando em conta o *para quem se escreve, para quem se escreve* etc. Se esses fatores não são considerados, o texto acaba não cumprindo seu propósito comunicativo e pode mesmo gerar problemas de compreensão.

Quanto à análise do texto de Bruno, os coordenadores deveriam verificar sua adequação à proposta, observando se o texto dava prosseguimento à situação inicial apresentada, se articulava novos acontecimentos e personagens, se acrescentava complicação e desfecho. Percebe-se que o aluno faz tudo isso e ainda com muito bom humor!

Na terceira e última etapa, o texto é objeto de uma revisão conjunta. A professora faz então uma série de perguntas para a classe, em um trabalho que objetiva “melhorar o texto”. Antes de discutir as questões levantadas, é importante observar o que o texto revela sobre os conhecimentos lingüísticos de Bruno. Em primeiro lugar, a habilidade em operar com os recursos coesivos da língua. Observe-se que, ao contrário da autora do texto, que não faz qualquer remissão ao referente *bruxa* além da reiteração do mesmo item lexical (Malvina- Malvina- Malvina), Bruno já inicia seu texto retomando o referente por um pronome anafórico – *ela*. Em seguida emprega outros elos coesivos, dentre eles, *aquele, ela, dela, ele, minha jovem, os dois, o* (retomando “um filho”), *aquela criança, eles três, o bebê*.

Além dos anafóricos e das expressões definidas, o texto apresenta outros elos coesivos, que articulam frases e parágrafos. Há três ocorrências do conector *mas* (Ela foi devagarinho, **mas**, aquele sapo fugiu. / **Mas** o sapo viu ela (...)/ **Mas** eu sou um príncipe que virou sapo), sendo que a primeira e a última estabelecem uma relação semântica de contraste, de oposição entre duas vozes, dois pontos de vista. No caso da primeira, pode-se dizer que contribui para tecer o conflito da história uma vez que a fuga do sapo (o primeiro que aparece) faz a bruxinha continuar sua busca.

A repetição de *andou, andou e andou* confere ao texto um efeito expressivo, enfatizando a persistência de Malvina e também representando, na própria materialidade do texto, o longo caminho percorrido pela bruxinha (não é nada fácil encontrar um príncipe!). A idéia de que repetições devem ser evitadas na escrita, tão presente em alguns manuais de “escrever bem”,



parece, felizmente, estar sendo descartada (é o que mostra a pergunta da professora aos alunos: *a repetição das palavras “andou, andou, andou” indica que Malvina andou muito ou pouco?*).

O texto também mostra que Bruno sabe “orquestrar” as diferentes vozes que mobiliza para construir sua história, a do narrador e a das personagens, indicando para o leitor quando se trata de um ou outro. Isso é feito por meio dos sinais de pontuação (dois pontos, aspas) e também pelo uso de verbos *dicendi* como *disse* e *respondeu*.

Outro recurso que aparece no texto: a caracterização do sapo não se restringe a conferir a ele uma aparência diferente, ele também “fala” diferente de forma a impressionar/convencer a bruxinha de que seria mesmo um príncipe disfarçado. Para veicular a fala do príncipe-sapo, Bruno usa uma outra variedade linguística (*Por que estais chorando minha jovem?*), mostrando que sabe que determinadas situações/contextos exigem um nível mais formal de linguagem.

Percebe-se, portanto, que Bruno estrutura seu texto de forma bastante apropriada, uma vez que já manipula uma série de recursos expressivos. Isso não significa que seu texto está *pronto*, que não deva ser objeto de uma revisão no sentido de enriquecê-lo: esse trabalho deve ser feito a fim de ampliar o conjunto de recursos de que dispõe para construir/compreender textos. A professora, como a seqüência acima mostra, propõe-se a fazer esse trabalho. Mas como o direciona?

A não-explicitude dos termos (referentes) a que se referem alguns dos anafóricos que aparecem no texto de Bruno é o que parece incomodar mais a professora. Assim, as questões (*o que poderíamos acrescentar à frase “Ela andou, andou e encontrou...” para que tenha sentido completo? e quem estava chorando, Malvina ou o sapo?*) buscam preencher os espaços em branco, as informações que não apareceram, por terem sido avaliadas como conhecidas do leitor do texto (a professora, os colegas da classe). Na primeira questão, a informação seria aquela que todos o que leram a proposta não teriam problemas em saber: encontrou um (outro) sapo. Além disso, o uso do *aquela* no enunciado anterior permite que o leitor infira (preencha o espaço em branco) que não se trata do primeiro candidato a príncipe com quem se depara a bruxinha. Na segunda questão, mesmo um leitor que não tenha conhecimento sobre as condições de produção da proposta (alunos e professora) pode facilmente ligar à Malvina o enunciado *já caindo*

*lágrimas*: o que aparece explicitado no texto (as informações sobre sua busca – até ali infrutífera – e o enunciado posterior – *um sapo chegou*) permite que a inferência seja feita.

Como apontado anteriormente, a concepção de texto como processo implica pensar a coesão e a coerência como fenômenos, muitas vezes, interligados: para que determinadas pistas presentes no texto (os elos coesivos do texto de Bruno) façam sentido, isto é, para que o leitor chegue aos referentes dessas pistas (coerência) é preciso que se faça algum tipo de cálculo (os sentidos não estão prontos, precisam ser construídos na interação autor-texto leitor).

A professora também procura eliminar determinadas repetições não-produtivas como *ela* e *dela*. É interessante observar como essa orientação parece deslocada em relação às outras. Isso porque o próprio texto escolhido não serve como “modelo” para mostrar aos alunos a importância de, por exemplo, trabalhar a caracterização de personagens por meio da escolha de outras formas para (re)ativar o referente, além da simples reiteração (Malvina). Além disso, a professora deixa de observar como em outros lugares do texto aparecem expressões que retomam o nome Malvina, como *minha jovem*, que oferecem ao leitor informações/avaliações importantes para a construção dos sentidos. Nesse sentido, o texto de Bruno é mais sofisticado que o texto-base, “aposta” que o leitor não terá problemas em ligar o nome à expressão que faz remissão a ele.

As orientações presentes no processo de revisão revelam uma concepção de texto como *produto*, porque não levam em conta a dimensão pragmático-enunciativa da linguagem. Pode-se dizer que um trabalho que discutisse/explicitasse as condições de produção/recepção do texto, que tomasse o texto como um *processo*, levaria os alunos a, progressivamente, selecionar os recursos necessários para construir seu *dizer*, porque, como ressalta Franchi (*op. cit.*):

Dentre os inúmeros recursos de que dispõe o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo [escrevo]? Para quem eu falo [escrevo]? Com que propósitos e intenções? O que eu posso pressupor e implicar? etc. (p.50).

#### 4. Considerações finais

Levando em consideração o que foi discutido, pode-se dizer que o trabalho com textos de alunos aponta para uma concepção de texto “heterogênea”: como *processo*, quando se abre espaço para etapas como o planejamento e a revisão, e como *produto*, quando a preocupação recai sobre aspectos ligados apenas à forma do texto, descartando a situação interlocutiva. Quando ocorrem intervenções como a que foi apresentada, o professor perde a oportunidade de enriquecer os conhecimentos lingüístico-discursivos dos alunos, suas estratégias de dizer, perde a oportunidade de assumir a posição de um interlocutor privilegiado.

### **Bibliografia**

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo Gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. G. V., TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

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

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MENDONÇA, Marina Célia. *Coesão e coerência textuais escolarizadas: políticas de fechamento*. Artigo apresentado ao programa de doutorado em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp como requisito para obtenção de Qualificação na área de **Lingüística Textual**, IEL, 2003.

POSSENTI, Sírio. Uma redação. In: *Mal Comportadas Línguas*. Curitiba: Criar edições, 2000.