

**A PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO NA ESCOLA:  
INFLUÊNCIAS DA ORALIDADE OU  
MODALIDADE SINTÁTICA?**

*Alexandre José P. C. de Assis Jácome (UNISUAM)*

*Nataniel dos Santos Gomes (UNISUAM)*

**RESUMO**

Texto vem do latim *textum*, "tecido", "teia". Fazer tal cruzamento não é simples. Sabe-se também que não é fácil ensinar a produção de textos na escola. O artigo visa apresentar alguns problemas do texto narrativo e propostas para melhorar o seu rendimento a partir da experiência em sala de aula.

**Palavras-chave:** *lingüística textual, produção de texto, escola*

**INTRODUÇÃO**

Nas aulas de Língua Portuguesa, a produção textual dos alunos é um tema corrente nos planejamentos dos professores. Contudo, para que esta área do estudo da língua possa ser efetivamente trabalhada, é importante que o professor tenha uma concepção de linguagem condizente com seus objetivos.

Segundo Halliday (apud Azeredo, 2001: 122), “uma das funções da linguagem é proporcionar a interação entre as pessoas, permitindo as manifestações das condições sociais, atitudes individuais, avaliações, julgamentos...”

Partindo deste princípio, temos ainda questões particularmente relacionadas à linguagem escrita: diferindo-se da fala pelas condições de produção, a escrita é “menos dependente do contexto situacional, permite um planejamento verbal mais cuidadoso, é mais sujeita a convenções prescritivas, é um produto permanente” (Kato, 2002:31) sem contar, ainda, com as diferenças funcionais.

No contexto escolar, considerando que a aquisição da linguagem escrita é uma construção permanente, que não termina somente ao final da alfabetização, inicia-se a questão: como ocorre a interferência do professor na produção de seus alunos? A mera correção normativa, ortográfica, é subsídio suficiente para um aluno desenvolver sua escrita? Infelizmente, ainda existem professores que agem

dessa forma, e geralmente encontram-se intrigados pela influência oral na escrita, resultando num equivocado julgamento de que o aluno “não sabe a gramática”.

Muitas vezes, o que ocorre é que o professor desconhece que faz parte da aquisição da escrita uma transição, partindo da oralidade, o que torna a produção do aluno parcialmente incoerente, por utilizar diferentes mecanismos de coesão. Que mecanismos são esses? É o que nos propomos a averiguar neste trabalho. Para isto, foram analisados textos do gênero narrativo de alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental num colégio da Rede Pitágoras, na cidade de Teresópolis – RJ. Entre diversos motivos, o gênero narrativo foi o escolhido por representar uma “experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ele é o primeiro passo para a descentração e para o hipotético” (Kato, 2002:120) , equivalendo-se, neste ponto, a um processo que também ocorre na aquisição da fala.

#### A COESÃO NAS NARRATIVAS

Após a análise de alguns textos, pudemos verificar que a coesão textual, em vários aspectos, é afetada pela oralidade como, por exemplo, as repetições lexicais, a utilização de certos marcadores enunciativos, a construção de períodos demasiado longos e construções com rupturas, além do uso escasso de conectivos e pausas mal elaboradas. Porém, dentre todos esses elementos (em síntese, a coesão Referencial, Recorrencial e Seqüencial), nos deteremos a um: a coesão Seqüencial “strictu sensu” – “toda coesão é, num certo sentido, seqüencial” (Fávero, 2001:33). Do mesmo modo que a Recorrencial, a coesão Seqüencial faz progredir o texto, construindo um fluxo informacional, mas sem deter a retomada de itens (conforme a recor-rência).

Fávero subdivide, ainda, a coesão Seqüencial em Temporal e por Conexão. Na Temporal, analisaremos a questão da correlação dos temas verbais, utilizando, inclusive, as orientações de Weinrich (apud Koch, 1999). Na coesão Seqüencial por Conexão, observaremos a utilização dos operadores e os marcadores do discurso, incluindo também as pausas, ocasionadas pela pontuação.

A proposta dada para a produção dos alunos foi a construção

de um texto narrativo, baseado num texto literário sobre a “Princesa e o Sapo”, de modo que os alunos recontassem a história, inserindo-se como narrador-personagem. Esse texto, no momento da pesquisa, estava sendo utilizado pelo professor regente da turma como texto de apoio, em prosseguimento ao conteúdo programático da turma.

Texto 1 (Fragmento):

Eu estava passeando pela beira do rio como fazia todos os dias, de repente ouvi um “psiu”, estranhei, fiquei com medo, achei que era algum salteador, bom, nunca imaginava aquilo, mas era verdade que fez “psiu” para mim, era um sapo que falava, olhei para a cara da minha dama de companhia, para saber se só eu estava escutando aquilo, mas pela cara de espanto dela, percebi que ela também tinha ouvido, e o sapo falava assim:” (...)

Como se pode notar, o aluno utilizou um longo período para iniciar o seu texto, com mais de quinze orações, o que é um típico fator ligado à oralidade. Na escrita, isso torna a leitura mais trabalhosa e cansativa, podendo, inclusive, comprometer a coerência. É também um indicativo de pouco domínio dos elementos de coesão e estrutura textual, incluindo a pontuação, algo previsto em produções de alunos no Ensino Fundamental.

Assim, as encadeações ocorrem de vários modos. Observe-mos alguns itens relacionados à seqüenciação por conexão:

“...achei *que* era algum salteador...” – operador do tipo lógico (Fávero, 2001: 35), indicando complementação.

“...mas era verdade *que* fez...” – idem

“...era um sapo *que* falava...” – operador do tipo lógico, indicando delimitação.

“...percebi *que* ela também...” – operador do tipo lógico, indicando complementação.

Vemos, neste período, a demasiada utilização do conectivo *que*, indicando talvez um pouco manejo da escrita. Vejamos outros conectores utilizados:

“... da minha dama de companhia, *para* saber...” – operador do tipo lógico, indicando mediação.

“...estava escutando aquilo, *mas* pela cara de espanto dela...”  
– operador do discurso, indicando contração.

“...ela também tinha ouvido, *e* o sapo falava assim...” – operador do discurso, indicando conjunção.

Já no próximo exemplo, como no anterior, o parágrafo é constituído por um extenso período, o que, mais uma vez, gera consequências insatisfatórias no nível da coesão.

Texto 2 (fragmento):

(...) Peguei o sapinho, que seria meu príncipe encantado, e o levei a programas de tv, ele até gravou um filme, abri uma sala comercial, onde ele se apresentava todos os dias, falando sobre a sua vida, contando suas histórias, emocionando o público, mas como ele era só meu, nunca ninguém pode beija-lo, com medo de não ser um, lindo príncipe, então deixaram o sapinho como ele era, não tão bonito, mas inteligente e comunicativo, não tão feliz, por ser um sapo, mas alegre por ser tão famoso no mundo todo e muito rico também, ao meu lado, me divertindo, sem beijo, pois eu nunca beijaria um sapo, só fiquei com ele para ganhar dinheiro, me promover, fiquei famosa com um sapo falante e rica com todos os cachês do pobre e falante sapinho, coitadinho (..)

Observa-se, no trecho, que a relação entre as orações ocorreu principalmente através das Pausas que, enquanto elemento coesivo (cf. Fávero: 2001), é assinalado na escrita pelos sinais de pontuação. O que ocorre no exemplo, infelizmente, é a demasiada utilização de vírgulas para a progressão do texto.

Na conversação, não há diferenciação definida entre as pausas. No texto escrito, o ponto, a vírgula, os dois pontos, o ponto-e-vírgula, o ponto de exclamação, entre outros, constituem elementos coesivos que devem ser trabalhados com os alunos, não somente como itens gramaticais, e sim enquanto elementos necessários para a constituição do texto escrito. Contudo, é através da definição das condições de produção, por parte do professor, que o aluno abstrairá e encontrará uma função para os sinais de pontuação.

Que condições são essas? Temos a situação de enunciação, por exemplo. Oralmente, temos a entonação para afirmarmos, exclamarmos, interrogarmos ou iniciarmos algo novo. Na escrita, não há essa possibilidade, ou melhor, pode ocorrer com a demarcação de diferentes sinais de pontuação, e não somente com as vírgulas.

Analisemos mais um texto:

Texto 3 (fragmento):

A algum tempo atrás em uma cidade muito distante, havia uma bela casa na qual vivia uma bela família, e daí nasceu a pequena, bela donzela: Sara. E aí começo a história...

Fui contratada por aquela família para ser a babá de Sara, e estou com ela até hoje. Dede pequena passeamos pelo bosque todas as manhãs (...)

Neste trecho, a coesão se dá de forma mais satisfatória. A progressão não ocorre somente pela Conexão e pelas Pausas, mas também pela Ordenação Temporal.

Seguindo algumas características constitutivas do sistema temporal, elaborado por Weinrich e citado por Koch, temos, no exemplo: a *atitude comunicativa* de narração e comentário; a *perspectiva* de retrospectão e tempo zero; e o *relevo* de pano de fundo e 1º plano.

Essas características puderam ser observadas graças à correta correlação verbal: o *pretérito imperfeito* para a colocação do pano de fundo: "...*havia* uma bela casa...", "...*vivia* uma bela família..."; o *pretérito perfeito* para a perspectiva de retrospectão: "...*nasceu* uma pequena, bela donzela...", "...*fui* contratada...", e o presente para o tempo zero: "...*estou* com ela até hoje...". No primeiro parágrafo, temos a atitude comunicativa de Narração, devido os verbos já citados, e no segundo parágrafo, temos, também pelos verbos, a atitude de Comentário.

Neste exemplo, conclui-se, então, que o aluno soube utilizar, ao menos no trecho citado, os elementos de coesão Sequencial de forma coerente, deixando o seu texto claro e conciso.

### CONCLUSÃO PRELIMINAR

No decorrer das análises, como previsto no início do trabalho, detivemo-nos somente a alguns aspectos da coesão Sequencial, dividida, por Fávero, em *Temporal* em *por Conexão*, utilizando, inclusive, na análise da Coesão Temporal, os ensinamentos de Weinrich explicados por Koch.

As indagações iniciais, propulsoras desta pesquisa, nasceram da inconformação em culpar somente o desinteresse ou a falta de atenção dos alunos no momento de suas produções escritas e seus relativos “erros”, que, na realidade, fazem parte do processo de aquisição escrita que, repito, não acaba na classe de alfabetização.

Sabemos, contudo, que este é um assunto por demais amplo para se discutir em uma única comunicação. Falta englobar, ainda, outros aspectos desse mesmo nível de coesão aqui pesquisado (Sequencial), bem como a Referencial e a Recorrencial, além das implicações do nível da coerência, da pragmática, etc., elementos que ficam como sugestão para novas pesquisas.

Sendo assim, não é necessário explicar que esse trabalho não é único nem definitivo: as variáveis concepções de texto e de linguagem e os objetivos dos professores e dos alunos ainda são elementos instigantes para novas colocações, gerando sempre novos esforços, para uma busca constante: o ensino eficiente da língua materna.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2001.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.