

**A RECORRÊNCIA DOS ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE NO
PROCESSO DE LETRAMENTO POÉTICO DE ALUNOS DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Leomar Alves de Sousa (UFT)

ramoe105@gmail.com

Antônio Carlos Dias Mendonça (UFT)

carlosdias07@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, na tentativa de explicitar os fatores de textualidade empregados ou não por estes alunos na construção de seus poemas, que trazem como temática a mulher. Ressaltamos ainda que os textos foram produzidos com o objetivo de integrar a coletânea *Poetas na Escola*, idealizada e desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO. Para empreender essa análise adotamos como referencial teórico alguns conceitos da linguística textual, apresentados por Ingedore Vilaça Koch (2011-2012) e Luiz Antônio Marcuschi (2008), que apresentam importantes reflexões acerca das práticas de produção textual, tendo como foco os elementos de textualidade que o sujeito deve acionar na escrita, como forma de manutenção dos sentidos do texto. O que percebemos é que o professor tem um papel fundamental como mediador desse momento de escrita, auxiliando e orientando o aluno nas escolas do repertório linguístico a ser utilizado em seus textos, independente de qual gênero esteja produzindo.

Palavras-chave:

Alunos. Poesias. Linguística textual. Elementos de textualidade. Produção de textos.

1. Introdução

A Linguística Textual, como anuncia o nome, tem como objeto de investigação o texto concebido sob diferentes perspectivas dado o momento histórico e a abordagem de investigação de cada corrente linguística. Desse modo, em um percurso histórico é possível destacar três fases da Linguística Textual: Estruturalismo, Pragmática e Virada Cognitiva.

No Estruturalismo (década de 60), a concepção de texto é condicionada aos elementos sintáticos constituintes da frase, oração e período, formando uma estrutura linguística maior, o texto. Na década seguinte, os estudos pragmáticos se ocupam da análise dos efeitos que o texto pode produzir sobre o sujeito nos processos de comunicação, e a partir da década de 80 os estudos cognitivos passam a considerar fatores cognitivos que o falante aci-

ona na construção e compreensão textual nas interações em sociedade.

Conforme as diferentes correntes teóricas, a concepção de texto não é algo fixo e imutável, visto que as interações sociais em cada período da história demandam novas abordagens na perspectiva de ampliar as possibilidades de análises acerca do texto e seus sentidos.

No contexto escolar e na perspectiva de levar o aluno a ampliar seu repertório comunicativo por meio da escrita de textos, consideramos relevante que a atuação do professor de língua portuguesa seja a de mediador nesse processo de aquisição das habilidades, pois como salienta a pesquisadora francesa Michele Petit “[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado, por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. (PETIT, 2009, p. 166). Então, mais do que ofertar as condições de produção de textos, o papel do professor nesse processo é de extrema importância para que o aluno seja capaz de acionar os elementos de textualidade no ato da produção textual.

Desse modo, este trabalho analisa duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, na tentativa de explicitar os fatores de textualidade empregados ou não por estes alunos na construção de seus poemas, que trazem como temática a mulher. Ressaltamos ainda que os textos foram produzidos com o objetivo de integrar a coletânea *Poetas na Escola*, idealizada e desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO.

As referidas produções poéticas foram realizadas como atividade de produção textual previstas no Projeto Poetas na Escola, que tem como objetivo geral promover o letramento literário dos educandos da unidade escolar onde o projeto se desenrola. O projeto prevê ainda a publicação bial de um livro intitulado *Poetas na Escola*.

Dado o contexto de produção de poemas nesta escola pública, tendo como participantes alunos do ensino fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos), consideramos relevante empreender a presente análise a fim de verificar como os alunos foram capazes (ou não) de acionar os sete fatores de textualidades definidos na Linguística Textual a partir das contribuições de Marcuschi (2008) e Koch (2011, 2012).

2. Considerações teóricas

Para que a textualidade seja caracterizada há os fatores semântico-formais: coesão e coerência; e os fatores pragmáticos: intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade. Contudo, não é regra geral que todos estes fatores estejam presentes no texto concomitantemente.

A textualidade pode ser entendida como os elementos linguísticos que o produtor de um texto utiliza para que esse texto seja compreensível a seus interlocutores. Então, a textualidade está condicionada à presença dos fatores semânticos- formais e pragmáticos que o falante ou produtor de textos aciona na construção dos sentidos do texto.

Quanto ao fator coesão, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 104) considera que “[...] embora seja tida como um princípio constitutivo do texto, a coesão superficial não é nem suficiente nem necessária para a textualidade [...]”. Desse modo, podemos entender que os elementos coesivos presentes em um texto não são garantia de que este texto fornece todos os requisitos necessários para que seja bem compreendido por parte do leitor.

Ainda Marcuschi (2008, p. 121) nos alerta sobre o fator coerência na constituição textual: “De todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código, apenas”. Assim, o fator coerência é um constituinte do texto ligado aos aspectos cognitivos que o falante aciona no momento de construção desse texto, assim como seu interlocutor deve também acioná-los para a compreensão dos sentidos do texto, no momento da leitura.

Ainda a respeito da coerência, Koch (2012, p. 192) também nos afirma que “[...] a coerência não é uma característica do texto, nem fator de boa formação que serve como critério para a classificação de textos x não-textos, mas se constrói na interação autor-texto-leitor [...]”. Sendo assim, podemos compreender que a coerência textual está também relacionada com a capacidade de compreensão que o leitor possui acerca de determinado texto. E essa compreensão se dar pela interação autor-texto-leitor.

Ao explicitar essas considerações teóricas a respeito dos fatores semântico-formais de textualidade (coesão e coerência), chamamos a atenção para a forma como a escola procede ao ensino de produção textual com os alunos, quase sempre dando ênfase à coerência e à coesão textual e às vezes até mesmo desconsiderando os fatores pragmáticos (intencionalidade, situ-

acionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade), que também são importantes caracterizadores da textualidade nas produções escritas dos alunos.

Nessa perspectiva, embora a intencionalidade esteja relacionada às intenções do produtor do texto ao produzir seu texto, pois não há produção textual sem intenção, nem sempre a escola esclarece aos alunos as intenções no momento que solicita a eles que escrevam. Sendo um fator que está essencialmente centrado no produtor do texto, a intencionalidade é indispensável à construção do texto.

A situacionalidade se refere às diversas situações que envolvem o momento de produção do texto assim como as possibilidades de interpretação desse texto. Assim, situações sociais, culturais, ambientais, entre outras devem ser consideradas no processo de produção e interpretação textual.

Texto é informação. E para que essa informação seja mantida no texto, o sujeito aciona o fator informatividade na produção e compreensão de textos. A informatividade está relacionada ao repertório de informações que o sujeito possui acerca do assunto sobre o qual fala ou escreve. Assim, a informatividade está relacionada a outro fator de textualidade: a coerência.

A aceitabilidade do texto está associada ao receptor do texto, quando este aciona seus conhecimentos no processo de compreensão do texto que está lendo. Portanto, a coesão e a coerência são bastantes utilizadas para que o texto tenha aceitabilidade.

Quando um texto faz referência clara a outro texto já existente no universo textual, ocorre a intertextualidade, que é um fator importante na manutenção dos sentidos do texto por parte do leitor. A intertextualidade pode ser concebida e entendida como um entrelaçamento de textos, como forma de ampliação dos sentidos do texto que estar em processo de produção oral e/ ou escrita.

Reiteramos que os fatores de textualidade nem sempre irão ser acionados pelo produtor de texto de forma simultânea. Porém, o que é válido salientar é que a presença destes fatores é importante para os sentidos do texto. E que devido a essa importância nos propomos a analisar como o aluno é capaz ou não de empregar estes fatores no processo de produção textual no contexto escolar.

3. Análise linguística e produção textual na escola

As competências e habilidades referentes à produção de textos escritos, é possivelmente um grande desafio vivenciado por professores e alunos, no contexto escolar. Percebemos que a produção de textos escritos na escola, é uma oportunidade de desenvolvimento de atividades mais produtivas, visto que envolve situações destinadas para um trabalho com diferentes gêneros textuais, o que se apresenta como altamente satisfatório. Todavia, por vezes, as atividades propostas em sala de aula, distanciam-se de tais aspectos.

Nos PCN, as atividades de produção de textos devem possibilitar ao aluno, entre outras coisas que “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção”. Além disso, deve considerar os objetivos estabelecidos e o leitor a que se destina seu texto, ampliando, dessa forma, sua competência comunicativa (BRASIL, 1998, p. 52).

Ao observarmos as atividades desenvolvidas pelos alunos para este artigo, percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical que não envolve a realidade social do aluno em sua prática. As práticas voltam-se, quase sempre, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (MARCUSCHI, 2003).

As atividades de leitura e escrita quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar o texto, com isso perde-se uma grande oportunidade em explorar aspectos que poderiam demonstrar práticas de linguagem, leitura e produção de textos que a escola deixa de contemplar em benefício de manter a tradição de valorizar a norma culta da língua.

O que é mais perceptível são textos que representam a variedade padrão da língua escrita, sem espaço para a diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas.

Tagliani (2011) nos diz que especificamente com relação à produção de textos, também os aspectos relacionados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglosia são deixados de lado. Não há trabalho voltado para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos e pouca reflexão sobre a situação em que a produção de textos dos alunos ocorrerá. O foco continua na língua padrão (TAGLIANI, 2011, p. 139).

Como foi dito anteriormente, a prioridade em produzir um texto é o respeito à norma padrão, sem analisar a produção como um processo, porque para se analisar um texto, não há como menosprezar os fatores sociais (realidade social do sujeito) e fatores cognitivos (conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto).

Vemos que mais que produzir um texto, faz-se necessário pela escola voltar-se para esse processo entender que “pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro (REINALDO, 2005, p. 95). Isso significa dizer que o educando precisa ter condições de apropriar-se de habilidades de estruturação do texto, isto é, a necessidade de se criar condições do sujeito apropriar-se de habilidades de estruturação do texto.

A língua padrão faz parte desse processo, mas não deve ser o fator preponderante de toda a ação, há situações que precisam ser valorizadas na escola. Nessa perspectiva, o texto poético se caracteriza pela “liberdade” de usos da língua, onde nem sempre o aluno produtor de textos deverá optar pela norma culta da língua, visto que em virtude de dar mais expressividade à poesia, ele poderá utilizar uma linguagem mais informal, até mesmo com traços de elementos da oralidade.

Nesse sentido, cabe ao professor enquanto mediador desse momento de escrita textual, orientar os alunos na escolha e uso da linguagem mais adequada a cada situação comunicativa. Do contrário, o aluno corre o risco de priorizar e prestigiar uma variedade da língua em detrimento de outra.

4. *Análise de poemas*

No contexto escolar de ensino e aprendizagem de produção textual é papel da escola desenvolver em seus alunos a competência de produzir textos com eficiência, considerando as especificidades do gênero textual solicitado.

O ensino de língua portuguesa na educação básica está pautado na abordagem do texto a partir da perspectiva dos gêneros. Considerando a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, a escola seleciona e limita os gêneros que os alunos deverão ler e escrever em seu percurso escolar. Sendo assim, muitas vezes o gênero poema, apesar de sua riqueza

de expressividade e possibilidades de abordagens, nem sempre é incluído no currículo escolar.

Mesmo diante dessa realidade, evidenciamos a abordagem do gênero poema na perspectiva do letramento literário, em uma escola pública na cidade de Araguaína, região norte do Tocantins. A escola, que atende alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio modalidade EJA, realiza o Projeto Poetas na Escola com atividades de leitura e escrita de poemas, com publicação bial da coletânea também intitulada Poetas na Escola.

Nesta resenha analisamos duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, chamando a atenção para os modos que os alunos mobilizaram ou não, os fatores de textualidades em seus poemas. Observemos os poemas:

POEMA 1

Mulheres adoráveis

Pensem nas mulheres
Naquelas rosas adoráveis
Naquele tipo de ser
Que é tão respeitável

Pensem nas mulheres
Cuidado pra não as magoar
Porque quando elas se magoam
É difícil a reconquistar

Mulher é bicho besta
Gosta de falar besteira
Mas pisa no pé dela
Que ela vira uma fera.
Aluna de 13 anos.

POEMA 2

Pensem nas mulheres

Pensem nas mulheres,
Pensem em seus direitos,
Pensem em respeitá-las,
Como um homem verdadeiro.

Mulher precisa de respeito,
Mulher precisa de amor,
Mulher precisa de carinho,
Porque elas são como flor.

Não despreze as mulheres,
Não *lhe* faça feridas,
As feridas da vida podem sarar,
Mas as cicatrizes ficam por toda a vida.
Aluno de 12 anos.

Quanto às condições de produção, os poemas foram escritos no ambiente de sala de aula, a partir de situações de leitura e escrita propostas pelo professor. Sendo assim, o professor empreendeu uma sequência didática, que teve como atividade inicial a leitura de poemas e letras de canções de autores diversos, finalizando com a produção textual dos alunos.

As práticas de leitura ocorreram inicialmente de modo silencioso, e

posteriormente de modo vocalizado, alternando com momentos de discussões orais sobre os poemas lidos. Nessas discussões, geralmente foram ressaltadas observações relativas à temática dos textos, impressões que estes textos provocaram nos alunos, bem como os modos como os alunos se expressaram no momento da leitura oral.

Quanto ao momento de produção dos textos, o professor adotou como estratégia a seguinte dinâmica: selecionou alguns poemas dentre os que foram lidos pelos alunos, separando seus versos em tirinhas de papel e distribuindo aleatoriamente entre os alunos. Posteriormente solicitou que cada aluno fizesse a leitura vocalizada do verso que recebeu. Logo em seguida, foram orientados a escrever seus poemas a partir do verso que recebeu do professor.

Consideramos que ao adotar a estratégia metodológica descrita acima, o professor proporcionou aos alunos o desenvolvimento da intertextualidade, visto que os poemas a serem inscritos pelos alunos deveriam remeter às temáticas presentes nos poemas que foram lidos inicialmente e que seus versos foram distribuídos aos alunos em tirinhas.

Desse modo, podemos verificar que tanto a autora do poema 1 como o autor do poema 2, utilizou o verso *Pensem nas mulheres*, que foi retirado do poema-canção de Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes. Nessa perspectiva os autores dos dois poemas mantiveram a temática do poema-canção abordado nas aulas anteriores pelo professor e desenvolveram seus poemas discorrendo sobre a figura da mulher e a necessidade do respeito a ela na sociedade atual.

É importante ressaltar que a intertextualidade empreendida pelos alunos produtores de textos não se caracteriza apenas pela presença do verso *Pensem nas mulheres*, mas sim pela manutenção e ampliação da temática do poema-canção original, que se refere a milhares de vítimas dos bombardeios (sobretudo, mulheres e crianças) na cidade de Hiroshima, durante a segunda Guerra Mundial. Dessa forma, consideramos que os alunos foram capazes de atualizar essa temática, contextualizando o papel da mulher nas sociedades contemporâneas: “*Pensem nas mulheres/ Naquelas rosas adoráveis/ Naquele tipo de ser/ Que é tão respeitável*” (versos de 1 a 4, primeira estrofe, poema 1) e “*Pensem nas mulheres,/ Pensem em seus direitos, / Pensem em respeitá-las,*” (versos 1, 2, 3, primeira estrofe, poema 2).

O nível de informatividade presente nos dois poemas nos permite entender que o desejo de respeito às mulheres, manifesto pelos alunos,

parece ser construído a partir de uma visão pautada nos discursos correntes sobre o papel da mulher como sujeito que tem participação ativa nos diversos setores sociais. Isso está mais presente no poema 2, nos versos *Pensem nas mulheres./ Pensem em seus direitos*, (primeiro e segundo verso da primeira estrofe) e *Mulher precisa de respeito*, (primeiro verso da segunda estrofe).

Ao se referir a interlocutores imaginários usando os verbos pensar, desprezar e fazer no imperativo, o eu lírico busca a aceitabilidade destes interlocutores, ressaltando em seguida as características da mulher e os elementos de eu ela necessita para ser valorizada na sociedade.

No verso “*Cuidado pra não as magoar*”, na segunda estrofe do poema 1, a autora suprimiu o elemento coesivo para, dando ao verso uma característica de linguagem coloquial e oralidade. Essa supressão da preposição não comprometeu a mensagem transmitida ao longo do texto.

Em “*Não lhe faça feridas*,” (segundo verso da terceira estrofe, do poema 2, o aluno foi capaz de fazer um processo de referenciação através do pronome lhe, que não foi flexionado no plural, discordando do referente *mulheres*. Podemos analisar essa falta de flexão como um equívoco cometido pelo autor do poema.

Também é importante ressaltar que no poema 2, na primeira estrofe, o eu lírico se dirige a interlocutores de forma ampla e genérica quando apresenta a forma verbal *Pensemno* imperativo plural. Já na última estrofe a forma verbal é alterada para o imperativo negativo singular “*Não despreze as mulheres/ Não lhe faça feridas*” (primeiro e segundo verbos da terceira estrofe, poema 2).

Essa mudança de forma verbal nos parece uma tentativa do eu lírico de intensificar sua mensagem particularizando o interlocutor, como se estivesse se dirigindo a alguém específico, não mais genérico como ocorre na primeira estrofe por meio da forma imperativa plural *Pensem*.

Barbisan (1995, p. 55) defende que “A relação texto-contexto é dialética. O texto cria o contexto e o contexto cria o texto. Da relação entre os dois surge o significado”. Nessa perspectiva, os poemas aqui analisados que foram produzidos por alunos adolescentes no contexto de sala de aula, nos apresentam uma reflexão em torno da necessidade da valorização da mulher no mundo contemporâneo. Desse modo, os alunos ao serem solicitados a escreverem estes poemas estabeleceram sentidos à temática escolhida.

5. Considerações finais

Considerando que o poema 1 e 2 foram escritos por alunos de uma mesma turma e numa mesma sequência didática, podemos observar que ambos abordam o mesmo tema, ou seja, falam sobre a mulher; ainda que sob perspectivas diferentes.

Ao empreender esta análise com foco nos elementos de textualidade, podemos verificar que os alunos foram capazes de acionar tais elementos na construção de seus poemas.

A recorrência do uso dos elementos de textualidade por parte dos alunos, possibilitou a construção dos sentidos dos poemas, sobretudo no poema 2, em que o aluno demonstrou capacidade de discutir suas ideias de modo mais claro e objetivo, levando o leitor à reflexão.

Vimos que durante o processo de produção de textos, os educandos apresentaram um resultado satisfatório por propiciar a eles condições para que de fato o texto pudesse fruir, isto é, contexto, reescrita dos textos. Todos esses fatores contribuem para que o aluno perceba que o texto corresponde a um processo e que as etapas precisam ser respeitadas para termos o produto concluído, a saber, o texto escrito.

Percebemos também que nem sempre a escola contribui para que isso aconteça, devido a situações como carga horária da disciplina e organização curricular. Assim, a disciplina de língua portuguesa não é contemplada com espaço suficiente para que o seu trabalho possa ser desenvolvido, de fato.

Por fim chamamos a atenção para o papel da escola e do professor, quanto à necessidade de adoção de estratégias metodológicas que favoreçam a criticidade do aluno nos processos de leitura e produção textual. Somente a partir de aulas com metodologias diversificadas e inovadoras é que o aluno estará efetivamente inserido nas práticas de letramento poético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBISAN, Leci Borges. Texto e contexto. In: *Organon 23* – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Volume 9, número 25, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curricula-*

res Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.107 p. didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC.2007.150 pp

KOCH, Ingedore Villaça; Vanda Maria Elias. *Ler e compreender os sentidos do texto.* 3. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REINALDO, M.A.M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 89-101

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva/* Michele Petit. Trad. de de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 pp

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino–aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-48, 2011.