

# ANÁLISE DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

SIARA MARRONI NIETIEDT  
Professora do Departamento de Ensino  
Faculdade de Educação/UFPel

O texto é objeto de investigação da lingüística textual.

A lingüística textual constitui um novo ramo da lingüística geral, que começou a desenvolver-se, na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha.

Seu objetivo particular de investigação não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Baseados na competência lingüística ou competência frasal, escrita por CHOMSKY (1965) em sua gramática gerativo-transformacional, os alemães denominam competência textual a possibilidade de compreensão e produção de um texto.

Vão além em sua teoria. Afirmam que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente lingüística - em sentido amplo. Acrescentam, ainda, que qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumir-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou de produzir um texto a partir de um título dado. São essas habilidades do usuário da língua que justificam a criação de uma gramática textual.

Entre os vários modelos de gramáticas textuais, destaca-se o de Petöfi, que iniciou seu trabalho em Budapeste, na Hungria, na década de 70, mais especificamente no ano de 1973, a seguir transferiu-se para a Suécia e atualmente está estabelecido em Bielefeld, na Alemanha.

No Brasil, nós temos duas precursoras da lingüística textual, que são Hakira Osakabe e Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi, da UNICAMP, que se dedicam à análise do discurso.

O que vem a ser texto?

Em sentido lato, refere-se a qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos, quer se trate de um gesto, de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.

Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, que é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos - em sentido estrito.

Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo,

independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade desentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (contextura = ligação entre as partes de um todo, encadeamento).

Ratificando a justificativa dos defensores da lingüística textual ao se referirem à competência textual, a nossa criança chega à escola demonstrando enorme capacidade para produzir textos, orais, é lógico.

Segundo o professor CAGLIARI(1989), as crianças contam com bastantes condições de análise da linguagem oral, o que irão perder logo em seguida por serem, sufocadas pelo modo como se lhes ensina o Português, tomando-se a escrita ortográfica como base para tudo, valorizando-se a forma em detrimento do conteúdo, e por receberem, como modelo, "textos" de cartilhas que, via de regra, vêm reforçar a desvalorização do conteúdo comunicativo.

Vamos tentar fazer uma pequena análise em alguns textos de cartilhas utilizados para introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita.

O professor Sebastião Josué VOTRE(1987), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu artigo *Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura afirma que há razões discursivas que conferem a qualquer texto unidade significativa e relevância comunicativa, e que essas mesmas razões determinam a forma das orações e o modo de elas se vincularem entre si.*

Com o formato de parágrafos únicos, associados a ilustrações, os textos das cartilhas, na maioria das vezes, mais parecem listas de sentenças independentes, simples, afirmativas, no presente do indicativo.

*Totó é o cachorro do Fábio.  
Fábio joga uma banana.  
Totó pega a banana na boca e dá a Fábio.  
Fábio joga uma caneta.  
Totó pega a caneta.  
Fábio joga o coco.  
Totó não pega o coco.  
Ele fica em cacos.  
(Caminho Suave, p.20)*

Texto com um nível tão baixo de textualidade que serve para imbecilizar qualquer criança.

As crianças se pudessem alterá-lo para melhor, pro-

vavelmente introduziriam continuadores discursivos, próprios da sua linguagem, como: aí, daí, então, e depois, e evitariam, de alguma forma, a ambiguidade final: o que é que fica em cacós.

Vimos que o texto anterior não apresenta coesão textual.

O que é, então, coesão textual?

Coesão é o produto resultante da co-ocorrência de três tipos de continuidade: de tema, de ação e de tópico.

Tema: Falando a respeito dos filhos:

*Os filhos são três. } TÓPICO  
Aqui estão o Fábio e a Didi. }  
Didi tem só seis anos. } AÇÕES  
Ela está no pré-primário. }  
(Caminho Suave), p.14*

No texto acima podemos constatar um nível de textualidade sintática, com manifestação bastante equilibrada dos mecanismos coesivos.

*Um gatinho e um gato brincavam num portão da casa de Fábio.  
De repente o gatinho deu um arranhão no gato.  
Este pulou e deu um tapinha no gatinho.  
Tanto fizeram que derrubaram a lata do lixo.  
Fábio correu atrás deles com o vassourão da mamãe.  
Os dois correram e sumiram na escuridão.  
(Caminho Suave), p.56*

No texto anterior, sobre brincadeiras de dois gatos, há equilíbrio entre o modo de apresentar o fundo - o tópico - (o uso de pretérito imperfeito, na primeira oração) como contexto, ou cenário para a ação, e o modo de apresentar a figura (a própria seqüência de ações).

Entretanto, ainda há alguns pontos débeis nesse texto, quais sejam: ambigüidade na oração final quanto ao REFERENTE de OS DOIS e forte vinculação à ilustração para que se entenda a presença da lata de lixo no portão.

Outros exemplos de textos sem unidade textual.

*Este advogado não é ignorante.  
O pneumático é do administrador.  
Aquele substituto tem bom aspecto.  
Vou adquirir um objeto de bronze.  
(Sodré, p.93)*

*Roque é quieto?  
Roque comeu o queijo de Quirino.  
Roque jogou aqui no aquário.  
Roque queimou o leque.  
O leque era de Quitéria.  
Moleque, eu quero meu leque.  
(No reino da alegria, p.77)*

Paralelo a falta de unidade textual, os textos em determinadas cartilhas apresentam repetição de vocábulos, o que os torna extremamente infantis ou artificiais.

*Olhem o Mimi.  
Mimi mia, mia.  
- Miaul Miaul!  
(Davi, meu amiguinho, p.33)*

*O cadeado caiu...  
O dedo de Dida dóla, dóla...  
(No reino da alegria, p.41)*

*Zazá viu o menino na cama.  
Ela rezava, rezava e dizia:  
- Uma beleza! Uma beleza!  
Zazá levou para o menino uma roupa azulada.  
(No reino da alegria p.6)*

Textos com construção pouco provável na fala de crianças. Textos alheios aos interesses das crianças; não levam em consideração experiências delas em termos de expressão oral. São frases vazias de significado, na maioria das vezes.

Outra avaliação que se faz é que os autores das cartilhas não parecem levar em consideração as variações regionais ou sócio-culturais que a língua, inevitavelmente, apresenta.

É comum encontrarmos, nas cartilhas utilizadas aqui no sul do país, palavras totalmente estranhas aos hábitos lingüísticos de nossas crianças.

Palavras como cuíca, fubá, cajá, cajuada, maxixe, muxoxo, zoada são encontradas, por exemplo, no Mundo Mágico.

Além dos tipos de artificialidade já mencionados, existe o agravante de se abordar qualquer assunto, com a mesma linguagem, para crianças pertencentes às mais diversas camadas sociais. São as impropriedades socioeconômicas.

*A macaca come bolo.  
A vaca come coco.  
(Aprender é viver, p.45)*

*Fafá dá filé à foca.  
(Português Dinâmico)*

*Era a hora da merenda...  
Olavo quis tomar gemada.  
Moema pediu geléia com queijo.  
Diva comeu gelatina.  
(Pompom, meu gatinho, p.79)*

De acordo com o professor CACLIARI(1989), as crianças de 1ª série normalmente não produzem textos espontâneos. A relação que elas estabelecem com a escrita é, via de regra, extremamente artificial, porque se pressupõe

que, uma vez que ainda não dominam a convenção ortográfica, elas não são ainda capazes de desenvolver atividades significativas.

Ao mesmo tempo que faz essa constatação, o prof. CAGLIARI afirma que as crianças podem perfeitamente produzir textos, antes de dominarem a convenção ortográfica. E, aliás, somente a partir de uma relação natural com a escrita é que elas vão entender a sua convencionalidade.

Os textos espontâneos da 1ª série são evidência de um elaborado processo de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita por parte das crianças, aprendizes da escrita.

Por exemplo: Se conhecem a palavra SAPO, ele pode escrever PRAÇA (é uma hipótese fonética);

AZAR ----> CAZA ----> EZATO

Outro fenômeno comum que aparece nos textos espontâneos das crianças é o que diz respeito à juntura.

Por ter a criança o domínio da linguagem oral, o critério de segmentação no início de sua produção de textos espontâneos costuma ser o grupo tonal ou subpartes do grupo tonal.

É comum uma criança escrever

euquérocazá ----> eu quero casar;  
azcazazazulz ----> as casas azuis.

O professor entendendo que esses erros são normais no início da alfabetização, porque caracterizam uma fase da aprendizagem da escrita - passagem do nível alfabético para o ortográfico - ele precisa, urgentemente, mudar sua postura com relação à avaliação das produções escritas das crianças.

Para nos ajudar a refletir sobre a prática de avaliação de textos, analisaremos duas produções de alunos, extraídas do livro O texto na sala de aula, do prof. João Wanderlei GERALDI, da UNICAMP.

*I - A casa é bonita.  
A casa é do menino.  
A casa é do pai.  
A casa tem uma sala.  
A casa é amarela.*

*II - Era uma vez um pionho queroia ocabelo dai um emninopunheto dapasou um umenino lipo enei pionho al pasou um emnino pionheto dal omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da Todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionhop di até sofinho begoupionho.*

Ambos os textos são de crianças em seu 2º ano de experiência escolar.

O autor do 1º texto entendeu o JOGO DA ESCOLA: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma

tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível: ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Foi aprovado para a 2ª série.

O autor do 2º texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Na verdade, este aluno ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra. Foi reprovado e repete a 1ª série.

Sabemos que entre este texto, tal como produzido, e um texto na modalidade escrita padrão, há um caminho a percorrer.

É aqui nesse momento que vemos a grande contribuição da Lingüística Aplicada.

Um professor que detém certo conhecimento de lingüística receberia essa criança na 2ª série sem se apavorar e sem colocar a culpa no professor que o alfabetizou, porque ele tem claro certos princípios lingüísticos com implicações pedagógicas para o ensino da língua materna.

Como exemplo, podemos descrever algumas implicações pedagógicas ou procedimentos do professor ao se deparar com escritas das crianças da seguinte forma:

*A muié begou sofinho no colu.*

Considerando que a maioria dos professores ainda introduz a criança no mundo da leitura e da escrita a partir dos textos das cartilhas, podemos afirmar que de textos vazios de significado, sem conteúdo na 2ª série, o professor passa para uma leitura inadequada à faixa etária da criança, o que vem reforçar a prática da leitura mecânica.

Mesmo considerando a alfabetização no sentido lato, a criança é dada como alfabetizada sem saber ler e, por extensão, sem saber escrever.

Para exemplificar, vamos rapidamente analisar um texto de leitura, utilizado na 2ª série - A GIRAFA - extraído do livro Linguagem Vivenciada, de Janice Janet Persuhn, 2ª série.

*A Girafa  
A girafa | não vê tevê | mas isso não | lhe faz mal  
| pois anda sempre | bem-informada | e passa  
notícias | frescas | pra bicharada.*

*Com um pescoço | que é um colosso | num jeito  
estranho | de se informar, | fareja furos |  
sensacionais | e cria manchetes | pros maiores.*

*Apanha a notícia | e sai rebolando. | Mal avista  
| o bando, | a jornalista | vai informando | ligeira  
| e fofoqueira | conta o que viu | conta o que ouviu  
| e como no conto, | aumenta um ponto. Sucesso  
diário | o girafanoticiário.!*

Como já mencionamos, esse é um texto extraído de um livro de leitura destinado a alunos de 2ª série que se encontram, entre sete e nove anos.

De acordo com Piaget, nesta idade, inicia-se a fase do pensamento operatório concreto. Como o próprio nome evidencia, nessa fase a criança se encontra muito presa ao concreto, ao palpável, às coisas reais, lógicas. No que diz respeito à linguagem, ela manifesta dificuldade natural para a linguagem simbólica ou conotativa.

Conforme se pode constatar, as informações básicas do referido texto são veiculadas através da linguagem simbólica, conotativa. Observa-se, também, nesse texto, o emprego de palavras e expressões estranhas ao vocabulário infantil, como colosso, farejar, mal avista, entre outras. O texto, como um todo, é de difícil compreensão para a faixa etária a que se destina, o que vem confirmar nossa tese de que os alunos que são expostos a textos semelhantes a esse exercitam, em sua aprendizagem, apenas a prática da leitura mecânica.

Para concluir, gostaria de dizer que, no meu entendimento, é aqui que começa a causa de entregarmos tantos alunos ao vestibular, após 11 anos de escolaridade, sem que saibam usar sua própria língua, para produzirem um texto com coesão e coerência:

- modelos de textos a que as crianças são expostas desde a primeira série;
- preocupação excessiva dos professores alfabetizadores com a escrita ortográfica, queimando as etapas das hipóteses que a criança faz na sua escrita alfabética.

As crianças fazem hipóteses a respeito de suas escritas e são capazes, pela competência lingüística, de elaborar frases estruturalmente corretas. Isso vem comprovar que de língua as crianças entendem. O que se precisa desenvolver e estimular nelas é o pensamento sobre o que vão construir com sua linguagem, fazendo-a sujeito pensante de sua própria aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAGGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- GERRALDI, João Wanderlei. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSOESTE, 1985. p.121-124.
- KOCH, Ingedore V. & TRAVAGLIA, L.C. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MORAES, Euzi Rodrigues. *Leitura e Educação*. In: *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1987. p.109-117.
- ORLANDI, Eni L. P. *Significação, Leitura e Redação*.

In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/FUNCAMP, n.3, p.37-44, 1984.

TASCA, Maria. *A Linguagem dos Materiais de Alfabetização*. In: *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. p.119-133.

VOTRE, Sebastião Josué. *Discurso e Sintaxe nos Textos de Iniciação à Leitura*. In: *Lingüística Aplicada ao Ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p.111-125.

#### MANUAIS CITADOS:

1. Aprender é Viver (cartilha)
2. Caminho Suave (cartilha)
3. Davi, meu Amiguinho (cartilha)
4. Linguagem Vivenciada (livro de leitura-2ª série)
5. Mundo Mágico (cartilha)
6. No Reino da Alegria (cartilha)
7. Português Dinâmico (cartilha)
8. Sodré (cartilha)

**UNITERMOS:** Alfabetização; lingüística textual; texto; linguagem oral; linguagem escrita.