



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

JONAS PEREIRA DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO ENTRE IMAGEM E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA
(IN)COERÊNCIA TEXTUAL NOS 1º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DOURADOS – MS

2016

JONAS PEREIRA DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO ENTRE IMAGEM E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA
(IN)COERÊNCIA TEXTUAL NOS 1º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação,
Artes e Letras – FACALE – da Universidade Federal
da Grande Dourados como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e
Transculturalidade (Linguística Aplicada).
Orientadora: Profa. Dra. **Edilaine Buin**.

DOURADOS – MS

2016

JONAS PEREIRA DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO ENTRE IMAGEM E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA
(IN)COERÊNCIA TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º E 5º ANOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Letras, da Universidade Federal da
Grande Dourados – UFGD, como partes das
exigências para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Dourados – MS, 02 de maio de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Edilaine Buin – Presidente

Profª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti – Membro titular externo

Profª. Dra. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti – Membro titular

Profª. Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Membro suplente

DEDICATÓRIA

À minha família e a todas as pessoas importantes que amo, em especial, à minha querida Mãe, a “imagem” do amor mais puro e coerente que conheço, dedico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus Pai, pela minha vida e pela paz nos momentos em que me encontrei “incapaz” de prosseguir.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Edilaine Buin, pela dedicação, paciência e eficiência ao orientar-me na realização deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Alexandra Santos Pinheiro, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti que, desde o exame de qualificação, gentilmente, aceitaram participar deste trabalho e muito contribuíram para com o seu amadurecimento.

Aos demais professores do Programa de Pós - Graduação em Letras, por todo o conhecimento compartilhado nas disciplinas e à secretária Suzana C. Marques, pelo relevante serviço prestado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos de Mestrado.

À direção, coordenação, professores e alunos da Escola Estadual Antônio João Ribeiro de Itaporã – MS, pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Aos amados **familiares, noiva e amigos**, pelo incentivo e compreensão pelas vezes em que foi necessário ausentar-me.

Aos colegas mestrandos, ao grupo de estudos GEDFOR e ao amigo Paulo César pelas valiosas discussões acerca da ciência linguística.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

(Emília Ferreiro, 1981, p. 41)

Resumo: Esta pesquisa pretende, a partir de uma análise linguística voltada para a macroestrutura textual, mais especificamente para questões relacionadas à coerência textual, investigar como sujeitos dos 1º e 5º anos do Ensino Fundamental I, em fase de aquisição de escrita, relacionam a imagem e a escrita para construir a coerência textual. A fim de atingirmos o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos: (i) identificar os elementos extralinguísticos acionados pelo aluno no momento em que escreve a partir de uma imagem, atentos às inferências produzidas; (ii) capturar episódios de escrita singulares que revelem diferentes relações entre imagem e escrita estabelecidas pelos alunos ao longo dos anos escolares entre a imagem e a escrita; e (iii) relacionar tais elementos com as práticas de letramento da comunidade escolar. O trabalho poderá contribuir para que profissionais alfabetizadores compreendam os diversos processos envolvidos na aquisição da escrita e voltem o olhar, acostumado a focar a aquisição da ortografia e o normativismo da tradição gramatical, para o desenvolvimento de outras competências linguísticas e, dessa forma, entender como se estabelece a construção da (in)coerência textual, a partir da relação existente entre imagem e escrita. Dessa forma, almejamos sugerir e/ou inspirar caminhos mais eficientes para conduzir o ensino de escrita nas séries iniciais e deslocar os conceitos de coerência propostos pela linguística textual para as práticas de letramento dos estudantes investigados. Para a formação do *corpus*, solicitamos aos diferentes grupos de estudantes (23 alunos, do 1º ano, e 32 alunos, do 5º ano) a mesma proposta: escrever um texto a partir da observação de uma cena que envolve a personagem Magali, de Mauricio de Souza. Após a geração do corpus, selecionamos qualitativamente os dados e, por meio do Paradigma Indiciário (metodologia de pesquisa inspirado no historiador Carlo Ginzburg (1999), buscamos compreender as singularidades reveladas em alguns dados selecionados. Os resultados indicam que, de diferentes modos, os alunos do 1º ano insistem em produzir algo que remeta à construção de um significado para a cena, embora sejam orientados a escrever palavras isoladas, chamando a atenção apenas para a escrita alfabética e ignorando o contexto global dado pelo desenho. Em relação aos alunos do 5º ano, parte deles apresenta textos cujos sentidos extrapolam a proposta apresentada, diferentemente da maioria dos alunos do 1º ano que se limitam à concretude da cena. Em relação às produções dos alunos do 5º ano, percebemos que, pelo menos, 20% estão em um nível semelhante ao das crianças do 1º ano, o que reforça a necessidade das reflexões que este trabalho propõe.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Aquisição da Escrita, Coerência Textual, Letramento.

Resumen: Esta encuesta pretende, a partir de un análisis lingüística voltada para la macroestructura textual, más específicamente para cuestiones relacionadas a la coherencia textual, investigar como sujetos del 1º y 5º años de la Enseñanza Fundamental I, en fase de adquisición de escrita, relacionan la imagen y la escrita para construir la coherencia textual. Con la finalidad de atingirnos el objetivo general, trallamos três objetivos específicos: (i) identificar los elementos extralingüísticos acionados por el alumno en el momento en que escribe a partir de una imagen, atentos a las inferencias produzidas; (ii) capturar episodios de escrita singulares que revelem distintas relaciones que los alumnos establecem a lo largo de los años escolares entre la imagen y la escrita; y (iii) relacionar tales elementos con las prácticas de letramientos de la comunidad escolar. El trabajo podrá contribuir para que profesionales alfabetizadores comprendan los distintos procesos involucrados en la adquisición de la escrita y vuelvan la mirada, acostumbrada a enfocar la adquisición de la ortografía de la lengua y el normativismo de la tradición gramatical, para el desarrollo de otras competências lingüísticas y, de esa manera, entender como se establece la construcción de la (in)coherencia textual a partir de la relación existente entre imagen y escrita. Así, almejamos sugerir y/o inspirar caminos más eficientes para conducir el ensino de escrita en los años iniciales, y desplazar los conceptos de coherencia, propuestos por la lingüística textual para las prácticas de letramientos de los estudiantes investigados. Para la formación del *corpus*, solicitamos a los distintos grupos de estudiantes (23 alumnos del 1º y 32 alumnos del 5º año) la misma propuesta: escribir un texto a partir de la observación de una escena que envuelve el personaje Magali, de Mauricio de Souza. Después de la geración del corpus, seleccionamos cualitativamente los datos y por medio del Paradigma Indiciário (metodología de encuesta inspirado en el historiador Carlo Ginzburg), buscamos comprender las singularidades reveladas en algunos datos seleccionados. Los resultados indican que, de distintos modos, los alumnos del 1º año insistem en producir algo que remeta a la construcción de un significado para la escena, aunque sepan orientados a escribir palabras isoladas, llamando atención apenas para la escrita alfabética e ignorando el contexto global dado por el dibujo. En relación a los alumnos del 5º año, parte de ellos presentan textos cuyos sentidos extrapolan la propuesta presentada, distintamente la mayoría de los alumnos del 1º año que se limitan a la concretude de la escena. En relación a las producciones de los alumnos del 5º año, percibimos que por lo menos 20% están en un nivel semejante a de los niños del 1º año, lo que refuerza la necesidad de las reflexiones que este trabajo propone.

PALABRAS CLAVE: lingüística Aplicada ; Adquisición de la Escrita; Coherencia Textual; Letramientos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Imagem externa da Escola Estadual Antônio João Ribeiro.....	18
Figura 02- Proposta de produção textual.....	20
Figura 03 – Pesquisador e informante do 1º ano – Transcrição do texto.....	21
Figura 04 - Pesquisador e informantes do 5º ano – Geração dos dados.....	21
Figura 05 – Os quatro níveis de categorizações textuais.....	23
Figura 06 - Exemplo de escrita garatuja.....	76
Figura 07 - O texto de Rafael (06 anos - 1º ano).....	77
Figura 08 - O texto de Bruna (06 anos - 1º ano).....	78
Figura 09 - O texto de Gustavo (06 anos - 1º ano).....	80
Figura 10 - O texto de Guilherme (06 anos - 1º ano).....	83
Figura 11 - Os textos de Roberta, Jaqueline e Gabriel (06 anos - 1º ano).....	86
Figura 12 - O texto de Aline (10 anos – 5º ano).....	92
Figura 13 - O texto de Luís (12 anos – 5º ano).....	99
Figura 14 - O texto de Gilson (11 anos – 5º ano).....	102

LISTA DE GRÁFICOS

01 - Gráfico representativo do <i>corpus</i> gerados no 1º e 5º anos.....	95
02 - Gráfico representativo dos dados gerados do 5º ano.....	96

SUMÁRIO

Lista de figuras	
Lista de gráficos	
Introdução.....	12
CAPÍTULO 1 – BASES METODOLÓGICAS: O ALICERCE DA PESQUISA.....	15
1.1 A comunidade escolar – A escola participante da pesquisa.....	16
1.2 Geração dos dados	20
1.3 O Paradigma Indiciário, o Método Abduativo e o Dado Singular.....	24
CAPÍTULO 2- BASES TEÓRICAS: A CONSISTÊNCIA DA PESQUISA.....	30
2.1 Concepções de linguagem.....	30
2.2 Texto e contexto.....	35
2.3 A relação “imagem/escrita” no Ensino Fundamental I.....	39
3. Coerência e Coesão textual.....	43
3.1 Textos (in)coerentes e as Inferências textuais.....	47
4. Concepções de Letramento.....	53
4.1 A (in)coerência vinculada às questões de letramento.....	58
5. A importância da leitura para a formação do aluno.....	60
5.1 Dificuldades relacionadas à leitura na Educação Básica.....	63
5.2 A contribuição da leitura literária para a formação linguística do aluno.....	67
6. A Aquisição da escrita - reflexão sócio-histórica: O olhar de Ferreiro e Teberosky.....	70
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
3.1 O texto de Gustavo – 1º ano. Exemplo de um dado que manteve a concretude da cena.....	80

3.1.2 O texto de Guilherme – 1º ano. Exemplo de um dado que ampliou a proposta solicitada.....	83
3.1.3 Os textos de Roberta, Jaqueline e Gabriel – 1º ano. Exemplos de dados que reduziram a proposta apresentada.....	86
3.1.4 O texto de Aline – 5º ano. Exemplo de um dado que ampliou a proposta apresentada.....	91
3.2 Primeiro e quinto anos: o que os dados revelam.....	94
3.3 As singularidades dos dados.....	97
3.3.1 O texto de Luís – 5º ano.....	98
3.3.2 O texto de Gilson – 5º ano.....	102
Considerações Finais.....	107
Referências	110
Anexos	

INTRODUÇÃO

As primeiras escritas das crianças, em fase de aquisição iniciam na forma de garatujas e de desenhos. Por imagens, as crianças constroem sentidos. Muitas vezes, em fase pouco mais avançada da aquisição da escrita, buscam na própria imagem recurso para construir a coerência textual, principalmente porque, até então, não dominam os recursos da escrita. Ainda que assim se inicie a aprendizagem da escrita, 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.

Observamos, na experiência como professor, coordenador e pesquisador de Língua Portuguesa/Linguística, que em produção textual, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, têm-se negligenciado as relações existentes entre a imagem e a escrita. Isso é lamentável, uma vez que as gravuras fazem parte do processo de aquisição da escrita; além disso, é mais fácil para os estudantes, inicialmente, expressarem-se por meio de desenhos.

Assim, a interpretação das imagens, a construção de sentido por imagens, o agrupamento letras e desenho na produção de sentidos, por sua vez, remetem-nos a um conjunto de conhecimento que as crianças adquirem, muitas vezes, fora do ambiente escolar, ou seja, às práticas de letramento extraescolares, às vezes não consideradas no período inicial de alfabetização. Nesse sentido, estudos realizados sobre a coerência textual que analisam dados empíricos (BUIN, 2006, 2015) envolvendo crianças de diferentes fases escolares chamaram a atenção para o fato de que, para analisar a construção da coerência textual pelos sujeitos, o conceito de coerência, objeto da Linguística Textual, desloca-se para questões relacionadas às práticas de letramento.

As ideias propostas por Corrêa (2004) auxiliam-nos nesse deslocamento. Para o autor, tanto a escrita quanto a imagem, ambas de caráter simbólico, no exercício dialógico da linguagem, nas enunciações, recuperam “ecos” de suas funções nas práxis social.

Partindo dessa possibilidade, procuramos analisar a construção da coerência textual por sujeitos em fase de aquisição da escrita (Ensino Fundamental I) na relação que se estabelece entre imagem e escrita. Para isso, aplicamos uma proposta de produção de textos em que alunos dos 1º e 5º anos devessem escrever um texto

narrativo a partir da observação de uma tira do Mauricio de Souza, envolvendo a personagem Magali. Escolhemos tais anos por representarem o início e o fim de uma fase escolar primordial para a relação que o sujeito vai estabelecer com a linguagem ao longo de sua vida escolar. Contamos com a participação de vinte e três alunos, do 1º ano, e trinta e dois alunos, do 5º ano, do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio João Ribeiro, de Itaporã/MS, e de suas respectivas professoras, que se dispuseram a contribuir com a aplicação da proposta.

É importante mencionar que videogravamos o momento da produção dos estudantes e, em relação à escrita dos alunos do 1º ano, assim que terminaram suas produções, anotamos a verbalização oral da história para melhor compreendermos o que escreveram. Após o período de constituição do *corpus*, quantificamos os dados em relação ao tipo de integração entre imagem e escrita e criamos quatro níveis de categorizações para que pudéssemos sistematizar os conjuntos de textos produzidos por nossos informantes.

Para as análises, fizemos um recorte de oito produções (mescladas dos 1º e 5º anos) das quais analisamos as representatividades do que ocorreu nas séries em foco, sem perder a atenção para as possíveis singularidades nos textos dos informantes.

Desse modo, definimos o objetivo geral da pesquisa investigar como os sujeitos, em fase de aquisição da modalidade escrita da linguagem, relacionam imagem e escrita para construir a coerência textual. Para chegarmos a um panorama geral, traçamos três objetivos específicos: (i) identificar os elementos extralinguísticos acionados pelo aluno no momento em que escreve a partir de uma imagem, atentos às inferências produzidas; (ii) capturar episódios de escrita singulares que revelem diferentes relações entre a imagem e a escrita estabelecidas pelos alunos ao longo dos anos escolares; e (iii) relacionar tais elementos com as práticas de letramento da comunidade escolar.

Diante do exposto, para evidenciar todos os objetivos e relatar o trabalho realizado, dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, abordamos as bases metodológicas adotadas para a realização da pesquisa e teorizamos a abordagem qualitativa e o Paradigma Indiciário, metodologia de pesquisa inspirada no historiador Carlo Ginzburg. Também recorreremos às informações que dizem respeito ao ambiente em que estão inseridos nossos estudantes. No segundo capítulo, conceituamos a concepção de leitura, texto, contexto, coerência e coesão textual, dentre outros, e fazemos uma reflexão teórica acerca da importância das práticas de letramento, das quais participam cotidianamente na comunidade escolar professores e alunos. No

terceiro capítulo, analisamos os dados, à luz das hipóteses formuladas, que respondam às indagações. Por último, apresentamos as considerações finais e indicamos, nas referências bibliográficas, as fontes da pesquisa.

A nossa¹ pretensão para a realização desta pesquisa surgiu após a implantação de um projeto do governo do Estado de Mato Grosso do Sul (doravante, MS), por meio da Secretaria Estadual de Educação – SED/MS – intitulado “Além das palavras”. Analisando os dados do Sistema de Avaliação Educacional de MS/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, percebemos que um considerável número de escolas/ municípios apresentava baixos índices de desempenho e esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas dos 1º ao 5º anos do ensino fundamental. Ao verificar esses dados, a SED/MS em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”. No entanto, para que o projeto obtivesse êxito, foi necessário investir na formação continuada dos educadores, com o intuito de redimensionar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, constituíram-se os cargos de Coordenadores de Área de Língua Portuguesa e Matemática, já que o projeto atenderia esses dois componentes curriculares, pelo fato de os estudantes apresentarem uma aprendizagem deficiente nestas duas áreas.

Nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Itaporã, que oferecem 1º a 5º anos do ensino fundamental, o projeto foi implantado em 2010 e, então, fui contratado para exercer a função de Coordenador de Área de Língua Portuguesa. A exigência para a contratação era de que o profissional fosse formado em Letras, pois teria facilidade para trabalhar com questões inerentes à formação linguístico-textual já que na Pedagogia, os estudos sobre linguagem não se aprofundam.

Esse foi o meu primeiro contato direto com a alfabetização, pois acompanhei sistematicamente todo o trabalho dos professores, bem como dos estudantes em todos os níveis do ensino fundamental I, pois tinha como função assessorar e subsidiar os docentes, apresentando-lhes alternativas que os ajudassem a desenvolver as habilidades linguísticas de seus estudantes.

No que se refere à aquisição da escrita, a maioria dos professores (principalmente dos anos iniciais de alfabetização - 1º ao 3º ano) levam textos não verbais para que seus alunos produzissem pequenos textos verbais, o que chamava a

¹ Neste tópico, a voz do discurso em 1ª pessoa do singular refere-se especificamente a minha trajetória profissional. Já o discurso na 1ª pessoa do plural são reflexões e diálogos conjuntos entre minha orientadora e eu.

atenção dos discentes, pois as imagens eram bonitas e coloridas. Diante disso um fato me intrigava: por que algumas produções fugiam da temática original, embora a maior preocupação dos docentes fosse corrigir e desenvolver a escrita ortográfica dos alunos?

Apesar de o projeto da SED ser “inovador”, com método e materiais específicos para o ensino fundamental I, foi “extinto”, no final de 2013, por “retenção de gastos públicos”. Entretanto, continuei trabalhando na referida escola, não mais como coordenador de língua portuguesa, mas como professor do Ensino Fundamental II, uma vez que assumi um concurso público, em maio de 2014.

Concebo como importante detalhar toda essa trajetória, uma vez que participo ativamente da comunidade investigada. Antes de explicitar como os dados foram gerados, vamos caracterizar a comunidade em foco.

1.1 - A COMUNIDADE ESCOLAR – A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

No movimento abdução desta pesquisa, precisamos recorrer a alguns traços etnográficos que nos interessavam para compreendermos o processo de escrita dos alunos. Nossa experiência leva-nos a comungar com os dizeres de Queiroz (2006, p.94):

O linguista aplicado, ao se engajar na pesquisa de campo em uma dada realidade, às vezes necessita lidar com o trabalho etnográfico, para que possa entender valores e significados que são atribuídos, pelo homem, à linguagem, dentro do contexto social/cultural específico de determinada realidade.

Além disso, tomamos como referência o pensamento de Demo (2001), quando afirma que o pesquisador, numa investigação qualitativa com características etnográficas, deve observar tudo o que é ou não falado ou escrito, pois, muitas vezes, os gestos, o balançar da cabeça, a expressão corporal e facial dos informantes, o choro, o vaivém das mãos e tudo que ocorre no campo durante uma pesquisa pode estar imbuído de sentido e expressão.

Todavia, quando nos propusemos a realizar este trabalho, observando os traços etnográficos, nos confrontamos com a necessidade de utilizar outros aspectos inerentes ao dia a dia dos informantes. Esses “outros aspectos” foram necessários, pois apenas

submetermos nossos alunos a produção escrita para gerarmos o *corpus*, não nos revelariam outros elementos que interagem no processo de aprendizagem da língua escrita e nos impossibilitaria de fortalecermos o processo de análise e, conseqüentemente, a qualidade e a profundidade da investigação.

André (2005, p. 41) afirma que “a pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” Embora, neste caso, o contato tenha sido rotineiro trata-se de um ambiente familiar, de uma realidade com a qual estamos habituados. Porém, tomamos o cuidado de não nos enganar, pois nem tudo que nos parece íntimo é verdadeiramente conhecido.

De um lado, o trabalho com traços etnográficos busca proporcionar uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, entre pesquisador e o dia a dia daqueles que observa e investiga. Por outro lado, ele deve ser pensado como um processo de estranhamento da realidade, de “desnaturalização” desta.

Não temos a pretensão de aprofundarmos nossa discussão sobre a contribuição etnográfica, no entanto, devemos reconhecer a diversidade existente no espaço pesquisado, pois por mais que façamos parte cotidianamente da comunidade escolar - como professor de língua portuguesa - seria ilusão acreditar que fatores peculiares não ocorram aos estudantes, influenciando, desse modo, positiva ou negativamente seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, contextualizaremos a seguir a escola, bem como os alunos que nela estudam, a fim de identificarmos possíveis respostas aos dados vindouros que serão analisados.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual Antônio João Ribeiro foi fundada em 14 de julho de 1954, no governo de Fernando Corrêa da Costa², sendo a primeira escola criada em Itaporã. Está localizada no centro da cidade e atualmente atende em torno de 950 estudantes oriundos dos bairros vizinhos, zona rural e reserva indígena³. O público atendido divide-se nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que no período diurno a escola recebe estudantes do Ensino Fundamental I e II, e no período noturno, estudantes jovens e adultos na modalidade (EJA), que cursam o Ensino Fundamental e/ou Médio.

²Fernando Corrêa da Costa nasceu em Cuiabá, no dia 29 de agosto de 1903, e faleceu em Campo Grande, no dia 02 de dezembro de 1987. Foi um médico e político brasileiro, que ocupou o cargo de prefeito de Campo Grande, senador e governador de Mato Grosso por dois mandatos.

³ Embora muitos pais tenham em suas aldeias escolas públicas optam por matricularem seus filhos na escola urbana, influenciados hegemonicamente pela valorização da cultura do não índio.

Figura 01 - Imagem externa da Escola Estadual Antônio João Ribeiro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos que fazem parte de nossa pesquisa (1° ao 5° anos) estudam no período diurno dos turnos matutino e vespertino e se enquadram no contexto familiar típico da nova família brasileira⁴, já que muitos têm a presença de apenas um dos pais, geralmente a mãe, e convivem com padrastos e/ou madrasta, ou também com os avós. A maioria dos pais e/ou responsáveis pelos nossos alunos possui escolaridade inferior à dos “filhos”, o que limita sua condição de compreender os desafios da escola e de ajudá-los em muitas tarefas escolares.

Outra variável que tem grande impacto na vida escolar dos estudantes é a condição socioeconômica que “influi” em diversos aspectos da vida acadêmica. Podemos dizer que, em curto prazo, a condição socioeconômica está fortemente associada com outros fatores importantes para a vida escolar: um deles é o estado de nutrição e saúde. Normalmente há uma enorme relação entre maior nível econômico e melhor condição de nutrição e saúde e estas circunstâncias refletem diretamente no desempenho dos estudantes. Um dos informantes dessa pesquisa, por exemplo, oriundo da reserva indígena, passou mal durante as aulas por não ter almoçado. A causa só foi

⁴Para aprofundar esse assunto, sugerimos a leitura dos dados do último censo demográfico divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) e disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/a-nova-familia-brasileira-ibge/>. Acesso em 23/01/2016.

descoberta após o “desmaio” do garoto. A introspecção é inerente à cultura indígena e, em nenhum momento, o estudante reclamou estar com fome.

Outro aspecto importante são as expectativas das famílias e dos membros da casa em relação aos estudos, à escola e às necessidades da educação. Algumas famílias depositam-lhes alto valor; outras não lhes dão qualquer importância, apenas prezam pela frequência dos filhos na escola, para não perderem benefícios sociais como Vale Renda⁵ e Bolsa Família⁶ dos programas dos Governos Estadual e Federal, respectivamente.

O contexto sociocultural também interfere na formação de conceitos “práticos” sobre o funcionamento do mundo e da sociedade. Alguns estudantes chegam à escola afirmando não saber escrever, que nunca aprenderão determinado conteúdo por conta de sua dificuldade e que não conseguirão escrever textos com “sentido”. Como exemplo, podemos recuperar por meio de nossa videogravação, um estudante do 1º ano que chorou copiosamente “por não conseguir escrever”. Essas visões do mundo ou explicações não científicas ou ilógicas que os alunos desenvolvem provêm em grande parte da convivência familiar e precisam ser discutidas de forma cuidadosa na escola, que, tipicamente, adota e valoriza os critérios racionais, lógicos e científicos para explicar o mundo e o seu funcionamento.

Da mesma forma, os valores das famílias nem sempre coincidem com os valores da escola e, por vezes, são até conflitantes. Obviamente há uma “heterogeneidade” entre os discentes, mas fatores, como os citados acima, fazem parte da comunidade investigada.

1.2 – GERAÇÃO DOS DADOS

Primeiramente, enquanto pesquisador, nosso contato inicial com a escola deu-se no início do ano letivo de 2014, quando comunicamos e pedimos autorização para a realização da pesquisa à direção, coordenação, professores, bem como aos pais dos

⁵O Vale Renda é um programa da Superintendência de Benefícios Sociais, da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS), que tem o objetivo de desenvolver ações voltadas para as famílias sul-mato-grossenses em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

⁶O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza do País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação brasileiros que possuem renda per capita de R\$ 77,01 a R\$ 154,00 reais mensais.

alunos participantes e lhes apresentamos a necessidade de aplicar uma proposta textual com estudantes do ensino fundamental I, alvo da pesquisa, a fim de verificar em que nível os alunos se encontravam no que concerne à escrita e à coerência textual.

Em um segundo momento, para geração dos dados, foi feita a observação de algumas aulas para entendermos de que forma o ensino de língua materna era trabalhado com os alunos. Na ocasião, foi possível refletir sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

No terceiro momento, após nos atentarmos às observações, aplicamos a proposta⁷ de produção textual para a geração dos dados, conforme explicita a figura 02.

Figura 02 - Proposta de produção textual



Fonte: Projeto Ensino da escrita e letramento linguístico.

É importante mencionar também que videogravamos o momento de algumas aplicações das produções aos informantes e, em relação à escrita dos alunos do 1º ano, assim que terminavam suas produções, transcrevemos a verbalização oral da história para melhor compreendermos o “texto” das crianças, já que muitos não dominavam totalmente a técnica da escrita, ou seja, alguns ainda não eram alfabetizados. Julgamos necessário realizar as gravações, pois também pudemos observar e comparar como os alunos reagem diante de diferentes situações (na sala de aula com todos os colegas e, em particular, com o pesquisador).

As figuras a seguir ilustram dois momentos da geração dos dados citados acima. Na figura 03, um aluno do 1º ano verbaliza oralmente seu texto para a transcrição do

⁷Para a geração dos dados, aproveitamos a mesma tirinha utilizada no Projeto 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, o qual se propõe a fazer um diagnóstico da escrita ortográfica dos alunos do Ensino Fundamental. Tem como responsável a Prof.^a Dr.^a Rute I. S. Conceição, à qual agradecemos por nos disponibilizar tal proposta e, principalmente, pela possibilidade do diálogo.

pesquisador, a partir da adoção de uma concepção interacionista (dialógica) de leitura e escrita.

Figura 03 – Pesquisador e informante do 1º ano – Transcrição do texto.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 04, pesquisador e alunos do 5º ano desenvolvendo coletivamente a atividade solicitada.

Figura 04 - Pesquisador e informantes do 5º ano – Geração dos dados.



Fonte: Arquivo pessoal.

Formado o *corpus*, partimos para a seleção qualitativa dos dados. Queiroz (2006, p.02) afirma que “pensar em pesquisa qualitativa significa, acima de tudo, pensar em

uma corrente que apresenta uma visão idealista, subjetiva e paradigmática que têm conduzido a pesquisa científica ao longo de sua história”. Tal corrente se caracteriza por uma visão central que tem alicerçado as definições metodológicas da pesquisa na área de ciências humanas nos últimos tempos.

Nas palavras de Demo (2001, p. 17):

As pesquisas com aprofundamento qualitativo não se contentam com a dimensão extensa, buscando, acima de tudo, a intensa. Precisam, portanto, considerar a subjetividade, o inesperado e o imprevisível, não sendo possível acreditar em recorrências com as quais sempre se poderia contar e do mesmo jeito, bem regulares.

Por isso, optamos por esse método, pois lidamos com ações e fatos relacionados ao comportamento que envolve a prática humana, ou seja, a linguagem e tantos outros fatores carregados de simbolismo e interpretados de forma particular, de acordo com a especificidade de cada pessoa e/ou contexto.

Refletindo sobre essas questões, Fabrício (2006, *apud* Moita Lopes, 2006) destaca que “é indispensável localizar a Linguística Aplicada (doravante LA), em meio à pesquisa qualitativa. A própria LA apresenta possibilidades teórico-metodológicas bastante variadas, não permitindo a definição de uma única metodologia competente a si.” Desse modo, vimos à necessidade de quantificarmos os dados em relação ao tipo de integração entre escrita e imagem e criamos uma categorização (apresentada a seguir), em que pudemos sistematizar os conjuntos de textos produzidos pelos estudantes. O esquema abaixo demonstrará nas análises e, posteriormente, nos gráficos, como os conhecimentos linguísticos e as produções dos alunos diferem em relação à proposta apresentada.

Figura 05 – Os quatro níveis de categorizações textuais



É importante mencionar também que, para quantificar os dados, nos pautamos na ideia defendida por André (2005, p. 22), o qual afirma que

[...] reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, pois se em um determinado momento foi até interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao quantitativo (positivista), esse momento parece estar superado.

De acordo com a autora, o fato de utilizarmos números percentuais em pesquisa não a torna quantitativa, pois

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações, é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como, por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária” do que afirmar genericamente que “alguns professores consideraram a proposta autoritária”. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2005, p. 21).

A partir das ideias defendidas pela autora, tivemos mais convicção de que deveríamos, de fato, apresentar os dados percentuais dos informantes para compreender, num âmbito geral, os resultados das análises. Desse modo, selecionamos os dados

representativos de cada categoria. Tendo como parâmetro essas categorias, ficamos atentos, no contexto de cada uma delas, aos dados singulares, buscando, através dos indícios, explicações para a forma como se estabelece a relação imagem/escrita no processo de aquisição da escrita. Abordaremos estes assuntos, no tópico seguinte.

1.3 – O PARADIGMA INDICIÁRIO, O MÉTODO ABDUTIVO E O DADO SINGULAR

O paradigma indiciário é definido por Ginzburg (1999, p. 09) como “o conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um estudo centrado no detalhe dos dados tomados enquanto pistas, indícios, sinais ou vestígios”. Pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa, por isso, a seguir, mostramos as razões pelas quais ele pode ser considerado como adequado no tratamento de dados da pesquisa no campo da LA, exibindo, inclusive, o modo de como pode ser empregado nessas pesquisas.

Lüdke e André (1986, *apud* Suassuna, 2008, p. 363), discutindo estratégias de investigação qualitativa, destacam a importância de “atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente corriqueiro pode ser essencial para uma melhor compreensão do tema da pesquisa”, ou seja, certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em elementos importantes na resolução das questões levantadas no e pelo estudo em andamento.

No nosso trabalho, nos preocupamos em compreender uma instância ou manifestação singular de determinados fenômenos na aquisição da escrita; não descartamos aspectos contextuais que envolvam os sujeitos historicamente situados, pois estes poderão nos auxiliar no processo de análise.

É possível, conforme Suassuna (2008, p. 363), “que alguns dados de pesquisa contenham aspectos, observações, comentários e características únicas, mas extremamente relevantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado.” Diante dessa possibilidade, a autora põe em destaque a importância do método adotado, em consonância com o aparato teórico, a subjetividade e a intuição do pesquisador.

É desse pensamento que surge o paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Ele partiu da ideia de que a História tradicional ocultou, deixou de lado ou simplesmente ignorou uma série de detalhes que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos. Nesse sentido, Ginzburg tentou valorizar as ideias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais diante dos acontecimentos históricos (GINZBURG, 1999).

Ginzburg (1999, p. 11) ressalta a pertinência de trabalhar em História com um novo método interpretativo centrado nos “resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. Para o autor, o historiador poderia atuar com pistas, sintomas e indícios, e não somente com fatos óbvios.” Essas pistas possibilitariam captar traços da realidade inatingíveis por meio de formas tradicionais de investigação.

O paradigma indiciário despontou nas Ciências Humanas no século XIX, mas suas raízes, 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 Suassuna (2008, p. 364), “apesar do vasto território e do valor inegável do saber conjectural, o paradigma indiciário permaneceu desprestigiado diante dos modelos clássicos de conhecimento.” Assim, várias disciplinas indiciárias ficaram fora dos critérios de cientificidade estabelecidos pelo paradigma galileano⁸. Segundo a autora, essas disciplinas são particularmente qualitativas e tomam por objeto casos, situações, documentos individuais e particulares e que, justamente por isso, conduzem a resultados dotados de um alto grau de casualidade. Isso era considerado um ponto delicado das

⁸O paradigma galileano é quantitativo. Estando assim relacionada a repetições. Estudos como o da física, matemática e astronomia, encaixam-se perfeitamente neste paradigma, por envolverem números, fórmulas e figuras. O antiantropocentrismo das ciências naturais também é uma de suas características, pois o resultado não será influenciado pelo que o indivíduo pense ou queira. Por exemplo, uma pessoa pode fazer uso de cálculos para tentar provar uma de suas teorias, porém o resultado obtido pode não corresponder às perspectivas, sendo assim não possui relação com as vontades humanas. Apesar de o paradigma galileano estar relacionado à repetição, isso não implica afirmar que não haja mudança; elas existem, mas exigem muito tempo e pesquisa para que ocorra. Este paradigma está mais relacionado às ciências exatas em geral. Disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/qdy2w/pdf/germano-9788578791209.pdf>. Acesso em 22/01/2016.

disciplinas indiciárias, dessa maneira, elas passaram a seguir a mesma tendência antiantropocêntrica e antiantropomórfica das Ciências Naturais, isso porque, dentro do paradigma galileano, quanto mais os traços peculiares e individuais eram considerados pertinentes, menor seria a possibilidade de elaboração de um conhecimento exigente e rigoroso (SUASSUNA, 2008).

Duarte (2008, p. 58) ressalta que Ginzburg cita a Filologia e a Crítica Textual, que foram operando, progressivamente, “uma drástica redução de certos elementos pertinentes ao objeto de estudo: o texto foi se desmaterializando, depurando-se de suas referências sensíveis como a oralidade, a gestualidade e o próprio caráter físico da escrita”.

De modo oposto, o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais.

Ginzburg (1999, *apud* Suassuna 2008, p. 365) usa a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou pré - existentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. No caso da História, esse paradigma funcionaria como uma “sonda” para “investigar” um conjunto de fatos inacessíveis aos instrumentos usuais do conhecimento histórico.

Em nosso trabalho, vemos no paradigma indiciário a possibilidade de investigar sobre como se processa a relação imagem/escrita no momento da produção textual na escola. Por isso, partimos da hipótese de que elementos constitutivos da experiência anterior dos nossos alunos com a linguagem são reconstruídos nos textos que eles escrevem. Ou seja, os detalhes, indícios, elementos aparentemente residuais, poderão revelar aspectos importantes da trajetória dos alunos, de práticas de letramento extraescolares, que poderão esclarecer aspectos da relação imagem/escrita na construção da (in)coerência textual.

Suassuna (2008, p. 365) destaca que, no paradigma indiciário, “o indício se constitui como um dado à luz de hipóteses iniciais, e o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados.” Dessa maneira, ao articularmos o paradigma indiciário com uma concepção discursiva de linguagem, poderemos encontrar explicações consistentes e coerentes presentes nas diferentes produções textuais escritas por nossos estudantes.

Em referência à singularidade de certas ocorrências situadas em eventos que se investiga a relação entre o sujeito e a linguagem no interior da escola, ressalta Duarte (1998, p. 62):

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, estranho. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dele. Para isso, é importante que [...] a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista.

Abaurre *et al* (1997) evidenciam que, pelo fato de darem maior transparência a alguns aspectos desse progresso, os dados idiossincráticos e singulares são capazes de contribuir para uma discussão mais minuciosa da relação entre sujeito e linguagem no contexto da própria teoria da linguagem:

Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição [...] (ABAURRE *et al*, 1997, p. 21).

Nas análises específicas sobre a aquisição da escrita por crianças Abaurre *et al* (1997), evidencia que “os equívocos cometidos pelos estudantes são, na verdade, importantes indícios de um movimento em curso de aprendizagem da representação escrita da linguagem”. A autora critica as práticas e os estudos pedagógicos que desprezavam esse fato, referindo-se a um estágio denominado de "surdas batalhas" entre, de um lado, docentes que, muitas vezes sem sucesso, corrigiam esses erros e, de outro lado, os estudantes que tentavam ver sentido em orientações didáticas, por vezes, conflituosas com suas hipóteses.

No que se refere à abdução, devemos entendê-la como o ato de procurar um traço ou característica num fenômeno e, a partir daí, sugerir uma hipótese explicativa. Podemos também considerar a teoria abdutiva como uma inferência provável. Por exemplo, neste trabalho, as prováveis inferências referem-se às práticas de letramento que podem se relacionar com a formulação de uma hipótese já que esse método consiste

em estudar fatos e repensar as teorias já existentes, na busca de uma explicação condizente.

Suassuna (2008, p. 366) salienta que “a abdução decorre da observação atenta dos dados e deverá ser seguida de uma seleção das melhores hipóteses dentre as várias que se tomam como possíveis explicações para o que foi observado”. É possível, ainda, que a consideração dos próprios fatos sugira uma hipótese explicativa, num trabalho de realização de novas checagens dos dados a cada hipótese levantada.

Nesse tipo de abordagem, segundo a autora, o pesquisador não há de esperar a repetição de certas ocorrências, mas deve interpretá-las no que elas têm de relevante ou significativo para explicar aquilo que se quer compreender.

Truzzi (1983, p. 32) explica que a abdução é o processo para formar hipóteses explicativas. A dedução prova algo que deve ser; a indução mostra algo que atualmente é operatório. Já a abdução faz uma mera sugestão de algo que pode ser; persegue uma teoria enquanto a indução persegue fatos.

A abdução se inicia a partir dos fatos, sem que, nesse começo, haja qualquer teoria particular em vista, embora seja motivada pelo sentimento de que a teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. A indução se inicia de uma hipótese, que parece a recomendar-se a si própria, sem que, nesse começo, haja quaisquer fatos em particular à vista, embora sinta necessidade de fatos para sustentar a teoria. A abdução persegue uma teoria, a indução persegue fatos. Na abdução, a consideração dos fatos sugere a hipótese. Na indução, o estudo das hipóteses sugere a experimentação que traz a luz os próprios fatos, para os quais a hipótese havia apontado (TRUZZI, 1983, p. 32).

Em nosso trabalho, o método abduutivo “persegue” alguns pressupostos relacionados à construção da coerência no âmbito da linguística textual, para explicar os casos “inexplicáveis” que ocorrem nos textos dos estudantes, tendo em vista que não há na literatura científica um estudo que aponte a relação entre imagem e escrita na construção da (in)coerência textual e as práticas de letramento dos produtores de texto.

Para Peirce (1975), a abdução ou hipótese ocorre quando deparamos com uma circunstância curiosa, capaz de ser explicada pela suposição de que se trata de caso particular de certa regra geral, adotando-se, em função disso, a suposição. Por isso, o raciocínio abduutivo está ligado às hipóteses que formulamos antes da confirmação (ou negação) do caso. A abdução possibilita alterações nas hipóteses explicativas, à medida que novas observações vão sendo feitas.

Podemos dizer que o famoso personagem da literatura britânica, Sherlock Holmes, também se utilizava da teoria abdutiva, ao desvendar os crimes. Gardner (1976, *apud* DUARTE, 1998, p. 45) analisa o método de Sherlock da seguinte maneira: “como cientista tentando resolver um mistério da natureza, Sherlock, em primeiro lugar, reúne todas as evidências que pode e que são relevantes para seu problema. A cada tanto, ele executa experimentos para obter novos dados”.

Ele, então, inspeciona as evidências como um todo à luz de seu vasto conhecimento sobre crime e/ou ciências relevantes para o crime, até chegar à hipótese mais provável. Para Duarte (1998, p. 45), “Deduções são feitas a partir da hipótese; então, a teoria é posteriormente testada em contraponto com nova evidência, revista, se necessário, até que, finalmente, a verdade emerge, com grande probabilidade de certeza”. Forma-se, deste modo, uma verdadeira cadeia com o seguinte raciocínio: suposição – teste – suposição.

No trabalho da polícia, o objetivo é retroceder de um evento específico até sua causa específica, enquanto no trabalho científico o objetivo é encontrar uma lei teórica fundamental de aplicação geral ou, mais frequentemente, adequar um fato anômalo à aplicabilidade de uma lei fundamental por meio do reajustamento de leis “intermediárias”.

Umberto Eco (2003) afirma que a abdução é um caso de inferência sintética em que encontramos alguma circunstância muito curiosa que pode ser explicada pela suposição de que ela seja o caso específico de uma regra geral e, por isso, adotamos os procedimentos abdutivos de investigação em nosso trabalho, pois está diretamente relacionado ao Paradigma Indiciário.

Os dados singulares e o método abduutivo, na busca de explicações para entender a relação imagem/escrita na construção da (in)coerência textual, encaminharam-nos a hipóteses relacionadas às práticas de letramento dos sujeitos analisados. Os dados singulares foram destaques nas análises. Antes, porém, de explicitarmos nas análises, a lógica de nossa seleção, apresentamos a base teórica do trabalho.

CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS: A CONSISTÊNCIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é expor as concepções teóricas que fundamentam nosso trabalho. Em um primeiro momento, conceituamos a concepção de linguagem adotada. O segundo momento será dedicado à concepção de texto e sua relação com a imagem. Na sequência, abordamos outros conceitos da linguística textual, tais como coerência, coesão e a relação estabelecida com as inferências textuais, pois, em seguida, norteamos as concepções de letramento e leitura. Por fim, refletimos sobre os processos que envolvem a aquisição da escrita.

2.1 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Sabemos que, enquanto atividade humana, a linguagem tem uma dimensão histórica e social que atribui a ela diferentes funções e, por ser este trabalho relacionado aos estudos que investem no processo da aquisição e desenvolvimento de sua modalidade escrita, faz-se imperioso a conceituarmos. Trabalhamos nesta pesquisa justamente com as manifestações da linguagem verbal (fala e escrita) e a não verbal (imagens). Também, considerando o fato de que, para aprender a ler e escrever textos coesos e coerentes, os alunos e alguns professores precisam entender que é pela linguagem que os homens interagem entre si, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura, ou seja, é pela linguagem que as relações humanas vão materializando-se e permitindo que os homens sejam capazes de se constituírem enquanto sujeitos.

É oportuno lembrar três modos de se ver a linguagem que vêm permeando a história dos estudos linguísticos. Um desses modos vê a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção pressupõe que há uma forma correta de falar e escrever, estabelecida a partir de regras a serem seguidas. São estas regras “que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional.” (TRAVAGLIA, 1996, p.21).

Um segundo modo vê a linguagem como instrumento de comunicação: esta concepção, muito presente nos manuais didáticos, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Koch (2002) esclarece que a linguagem vista enquanto um código, objetivando apenas a transmissão de informações, ou seja, o código a língua é visto como algo objetivo e externo à consciência individual, isto é, há uma limitação ao estudo do funcionamento interno da língua e desconsidera-se o uso desta em contextos sociais mais amplos.

O terceiro modo, o qual adotamos em nosso trabalho, vê a linguagem como processo de interação, pois não acreditamos que exista uma relação rígida entre a linguagem e o mundo. Segundo Travaglia (1996), nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, como poderíamos imaginar no primeiro e segundo modos de conceber a linguagem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Dessa maneira, nessa concepção, a linguagem, seja ela escrita ou oral, processa-se por meio de enunciados que se materializam em diversas interações, como esclarece Bakhtin (1981, p. 112):

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...). 'Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado' (...) a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Nesse sentido, a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se às visões sistemáticas da língua, que a tem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social. Não enfatizar esses aspectos, para os interacionistas, não é condizente com o contexto e práticas sociais na qual nos inserimos.

Os princípios que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais (daqui para frente, PCN) também foram baseados na concepção de linguagem como interação, como podemos conferir a seguir nos PCN (2005):

[...] O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Em resumo, defendemos que é pela linguagem que expressamos ideias, pensamentos e intenções, que estabelecemos relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciados o outro, modificando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. Essa concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o local em que se constituem as relações sociais, pois se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são os sujeitos que ocupam esses lugares sociais.

Geraldi (2000) ressalta que a linguagem é uma forma de interação humana, pois é através dela que o sujeito pratica ações. Com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Para os autores do círculo de Bakhtin⁹, a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno da interação verbal. Assim, os autores defendem que, na prática, a base de toda a eficácia do ensino da língua está na familiarização do sujeito com cada forma de linguagem inserida em um contexto e em uma situação, ambos concretos. (Bakhtin/Voloshinov, 1996).

Dessa forma, compreendemos que os falantes são constituídos como sujeitos históricos e psíquicos através de sua inserção na dinâmica das relações sócio-verbais. E, se somos constituídos por uma complexa rede de relações, não podemos aceitar que os alunos sejam tratados e compreendidos como simples aplicadores de regras, ou

⁹Utiliza-se a expressão “Círculo de Bakhtin” porque, para além do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais russos, como, por exemplo, Volochinov (1895-1936), Medvedev (1892-1938), Kanaev (1893-1983), Kagan (1889-1934), Pumpianskii (1891-1940), Yudina (1899-1970), Vaguinov (1899-1934), Sollertinski (1902-1944), Zubakin (1894-1937). Para aprofundar esse estudo, ver o artigo “O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 12/01/2016.

reprodutores de expressões feitas e cristalizadas. Da mesma maneira, não podemos concebê-los como simples usuários de um instrumento dado e acabado.

Consequentemente, o ensino de línguas não pode deixar de oferecer aos alunos a oportunidade de melhorar e expandir o conhecimento que já possuem das práticas sociais da linguagem, desenvolvendo sua experiência com a língua materna e os variados tipos de linguagens estéticos e/ou comunicacionais em que estão envolvidos. Por isso, e principalmente no caso do ensino de língua portuguesa para os estudantes em fase inicial de alfabetização, devemos considerá-los não como iniciantes no mundo da escrita, ou seja, não saíram de um ponto zero, pois já possuem uma rica experiência linguística, social e cultural.

Por isso, seria importante refletir sobre as práticas de linguagem desenvolvidas nos espaços educativos, redimensionando os padrões de interação na sala de aula e rompendo com a repetição da palavra, no sentido de fazê-las mais significativas às práticas pedagógicas.

De acordo com BUIN (2002, p.15) “a linguagem é dinâmica e se transforma constantemente e, ao mesmo tempo tem a capacidade de transformar, modifica os que a utilizam e, simultaneamente modificada por eles”. A linguagem é vista como espaço interativo em que tanto o sujeito quanto o outro que com ele interage são completamente ativos. A autora destaca ainda que para se falar em processo de aquisição não há outra opção senão considerar a linguagem como construída nesse processo, pelo sujeito que também está se constituindo e pelo outro visto como co-partícipe.

Bakhtin/Volochinov (1996, p. 98), questionando as grandes correntes teóricas da linguística contemporânea, que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), afirmam que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Segundo os autores, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada

através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas). O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores.

Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Nesse sentido, entendemos que o princípio dialógico bakhtiniano deve ser entendido de forma expandida: a dialogia é própria da linguagem. Aquilo que cada um de nós dizemos é um já-dito por alguém, em algum tempo, e atualizado sob novas circunstâncias, com novos propósitos.

Desse modo, podemos considerar a linguagem como atividade que tanto o emissor quanto o outro que com ele interage são sujeitos completamente ativos. Por isso, o ensino de língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. É a funcionalidade da língua que somente ocorre entre as pessoas, com finalidade, dentro de um determinado contexto.

Cabe à escola orientar que o trabalho com a linguagem demanda uma atividade reflexiva com e sobre a língua “que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências” (FRANCHI, 1992). E é esse trabalho que deveria interessar à escola, ou seja, fazer linguagem e refletir sobre ela. É esse trabalho que deveria acontecer em sala de aula, dando visibilidade às ações do aprendiz para que se possam analisar os processos de significação verbais e não verbais – e as relações entre eles – de modo a intervir no processo de aquisição da escrita, quando for oportuno (COUDRY, 1988).

O modo como o professor trabalha a produção de texto em sala de aula está diretamente relacionado ao modo como ele concebe a linguagem e, conseqüentemente, àquilo que entende por texto. Por isso, abordamos a noção de texto e contexto no tópico seguinte.

2.2 –TEXTO E CONTEXTO

Para se trabalhar com o ensino de produção textual, é necessário ter em mente uma ideia clara do que seja texto. Tal elucidação deve ser habitual a qualquer pessoa ligada à prática escolar e aparecer frequentemente no cotidiano do estudante, tanto no interior da escola como fora de suas fronteiras, já que não são estranhas a ninguém expressões como as que seguem: “produza um texto”, “texto bem estruturado”, “o texto não está coerente”.

É devido a esta frequência de uso que todo docente deva ter uma noção clara de seu significado. Segundo Koch & Travaglia (1990, p.10), pode-se definir texto como

Uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independentemente de sua extensão.

Os autores definem texto considerando apenas a unidade escrita, pois quando se fala em texto, normalmente se pensa em linguagens verbais, ou seja, naquela capacidade ligada ao pensamento que se concretiza numa determinada língua e se manifesta por palavras (*verbum*, em latim).

No entanto, além dessa, há outras formas de linguagens e, por meio delas, o homem também personifica o mundo, exprime seu modo de pensar, comunica-se e influencia os outros. Tanto os textos verbais quanto os não verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos, com a diferença de que, nos primeiros, os signos são constituídos fonética, morfológica e sintagmaticamente (através dos sons, morfemas e sintagmas), ao passo que nos outros se exploram outros signos, como as formas, as cores, os gestos (fisionomia, semblante), as sonoridades musicais, etc.

De acordo com Santos (2006), “o texto não-verbal pode, em princípio, ser considerado predominantemente descritivo, pois representa uma realidade singular e concreta, num ponto estático do tempo”. Uma foto, por exemplo, de um homem de capa preta e chapéu, com a mão na maçaneta de uma porta é descritiva, pois capta um estado isolado.

Com a reorganização de uma sequência de textos não verbais em progressão, relata-se uma transformação de estados que se sucedem e configura-se a narração. Essa disposição de imagens em movimento constitui recurso básico das histórias em quadrinhos, fotonovelas, cinema, etc. Portanto, também são considerados textos, já que manifestam um todo significativo.

Platão & Fiorin (2005, p. 11) sugerem que “o texto não é um aglomerado de frases”. Desse modo, não se pode isolar frase alguma e tentar conferir-lhe o seu significado. Isso nos leva à conclusão de que, para entender qualquer passagem de um texto, é necessário confrontá-la com as demais partes que o compõem, sob pena de dar-lhe um significado oposto ao que ela de fato representa para o leitor. Nesse sentido, o texto não verbal contribuirá com essa significação ampla, pois utilizará outros códigos que não sejam apenas a palavra, como, a cor, a forma, o movimento, a organização. Desta maneira qualquer pessoa será capaz de ler essas mensagens, de ler, enfim, o mundo. Em outros termos, é necessário considerar que, em um texto, deve-se sempre levar em conta o contexto em que está inserida a passagem, “imagem” a ser lida.

Para Bakhtin (1986, p. 162; *apud* KOCH, 2012, p. 137) “o texto só ganha vida em contato com outro texto. Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior [...]”. Dessa forma, o que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta considerando os seus aspectos sociais como constitutivos e determinados como fenômeno sociodiscursivo, o que lhe permite ser vinculado às condições reais e concretas da vida, ou seja, aos contextos.

Entendemos por contexto uma unidade linguística maior, que se encaixará com outras unidades linguísticas menores. Mas uma observação importante a fazer é que nem sempre o contexto vem explicitado linguisticamente. O texto mais amplo dentro do qual se encaixa uma passagem menor pode vir implícito: em que os elementos da situação em que o produz podem dispensar maiores esclarecimentos e dar ênfase ao contexto situacional (Platão & Fiorin, 2005, p.12).

Podemos distinguir diversos tipos de contexto, como o cultural, o situacional, a modalidade, o verbal e o pessoal. O contexto cultural é a base do entendimento. Os esquemas culturais específicos ajudam a compreender os escritos de cada cultura, fornecendo o conhecimento necessário para a produção de sentido. Também o contexto situacional fornece pistas indispensáveis para os processos de compreensão de texto.

A modalidade (oral e escrita) tem reflexos importantes no processamento contextual: especifica diferenças de memória (é provável que a estocagem através de uma das modalidades seja mais persistente que através da outra); no controle do processamento (o leitor é possivelmente mais livre na busca de informações que o ouvinte, em termos de tempo para compreensão, voltas e reanálises); de atenção (o leitor deve ignorar estímulos visuais e auditivos do contexto).

Já o contexto verbal está intimamente relacionado à propriedade linguística do texto, por exemplo, a referência pronominal, lexical, marcadores de tópicos, conectores, etc., que influenciam na compreensão do texto. Uma sequência desordenada de enunciados pode causar dificuldades na compreensão e recordação do texto.

O contexto pessoal, por seu turno, inclui conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais dos interlocutores, exercendo influência decisiva no processo de compreensão.

Norteando ainda mais o assunto, podemos nos servir da ideia de Costa Val (1991, p.03), ao ressaltar que “pode-se entender texto [...] como ocorrência linguística (verbal e/ou não verbal), de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Comungamos do princípio abordado pela autora e entendemos que, uma produção textual será bem compreendida quando avaliado sob, pelo menos, três aspectos distintos:

- a) O pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa, incluindo elementos como a relação entre os interlocutores (as intenções do produtor, o “jogo de imagens” que se estabelece entre locutor e interlocutor) e o contexto sociocultural (os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa);
- b) O semântico-conceitual, que implica que uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida como um todo significativo, o que está relacionado à noção de coerência textual;
- c) O formal, que diz respeito à integração dos constituintes linguísticos de modo a constituir um todo coeso e integrado.

Como é possível perceber, a elaboração de um texto não envolve apenas os mecanismos da língua, de que nos servimos quando falamos ou escrevemos, mas também a análise de outros elementos que subjazem à fala ou à escrita do indivíduo, elementos estes pertencentes às condições de produção de um texto - os interlocutores,

as relações entre eles e a situação tanto no sentido mais estrito (a situação imediata de comunicação) como no seu sentido mais amplo (o contexto social, histórico, ideológico) (Costa Val, 1991, p. 07).

Nesse sentido, podemos afirmar que a elaboração e a compreensão de um texto envolvem elementos exteriores à sua produção.

Bakhtin (1981) esclarece que o texto verbal e o não verbal 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 e é através dele que o homem exterioriza suas ideias e sentimentos. Por isso, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por recobrir “um só fenômeno concreto”.

Segundo Bakhtin (1981), o texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular, ou seja, autor e leitor mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados).

Para refletirmos sobre os diferentes enunciados de que dispomos (verbais e não verbais), necessitamos presumir que eles existem para que possamos interagir socialmente, pois imagem e escrita são determinados por caráter simbólico, isto é, por caráter produzido por convenção dos grupos aos quais os sujeitos se filiam de maneira consciente ou inconsciente.

Palavra escrita e imagem são textos e, portanto, manifestações da linguagem, mas não se limitam nem é um feito da situação imediata. Há no enunciado verbal escrito, “imagens”, isto é, “representações” sócio-historicamente convencionadas, logo, simbolicamente estabelecidas: escrever é representar visualmente o dizer da situação interlocutiva.

Há no enunciado verbal “imagens” sócio-historicamente estabelecidas que representam as práticas sociais letradas ou orais dos grupos; há, por sua vez, nos textos não verbais “palavras” por meio das quais o sujeito procura (re) estabelecer, no trabalho interpretativo com o outro, concordância sócio-histórica sobre o modo de conceber o que é visto/lido no mundo.

Dessa forma, a análise dos textos verbais articulados com o não verbal suscita um questionamento: o significado do texto não verbal depende da mensagem escrita ou ele por si só comporta sentido?

Na visão de Corrêa (2004), há pontos de distanciamento e de aproximação entre os enunciados verbais e não verbais, pois o autor considera que há diferença formal no

que se refere ao tipo de suporte utilizado por um ou por outro: no caso do enunciado verbal falado, o suporte seria o som; no do verbal escrito, o traço, mas ambos são muito variados. Concordamos com as ideias de Corrêa e acrescentamos que, de fato, estamos diante de duas percepções diferentes (verbal e não verbal), sendo que a primeira se organiza com base na linguagem articulada (falada ou escrita), que ganha “vida” na língua, e a segunda vale-se de várias imagens sensoriais, como visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas.

Desse modo, nos aproximamos das ideias de Aguiar (2004) quando afirma que o texto verbal é objetivo, definidor, cerebral, lógico e analítico, ou seja, voltado para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação, embora tenhamos os textos literários, crônicas jornalísticas etc., que muitas vezes necessitam da subjetividade para melhor entendê-los. Já o não verbal é muito mais difícil de definir seu norte interpretativo já que, normalmente, permite maior quantidade de interpretações, porque está relacionado às imagens, às metáforas e aos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem minuciosamente.

Desse modo, defendemos que “texto” é a conjunção entre imagem e/ou escrita que se constitui num todo dotado de significação e, muitas vezes, será impossível separá-los, pois, em muitos casos, o uso simultâneo da escrita e imagem colaborará para o entendimento global do enunciado. Um texto, composto de imagem e escrita, ou só de um ou outro, bem mais do que refletir a realidade, cria uma realidade. Isso quer dizer que “o que é real e concreto existe porque nós o construímos, e o mesmo enunciado pode ter sentidos diversos para pessoas diferentes” (AGUIAR, 2004, p. 28).

2.3- A RELAÇÃO “IMAGEM/ESCRITA” NO ENSINO FUNDAMENTAL I¹⁰

Os aspectos de interdependência entre texto escrito e imagético devem ser considerados para garantirmos um enunciado coerente. Vale dizer que da equivalência entre escrita e imagem decorre uma relação de complementaridade, mas, muitas vezes, ainda nos deparamos com a seguinte indagação: será que o texto não verbal é

¹⁰Em nosso trabalho, defendemos que texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido, porém, no decorrer deste tópico, encontraremos autores que entendem a noção de texto como sendo apenas sinônimo de escrita verbal.

simplesmente uma duplicata de certas informações que o texto verbal contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto escrito acrescenta novas informações ao imagético ou vice-versa?

Kalverkämper (1993, *apud* SANTAELLA e NÖTH, 2012, p. 54) tenta responder a essa questão observando, no mínimo, 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.

Os aspectos da autonomia como também da interdependência entre escrita e imagem devem ser levados em consideração. Por isso, Barthes (1964, p. 38; *apud* SANTAELLA e NÖTH, 2012, p. 57) afirma que há duas formas principais de referência recíproca entre texto¹¹ e imagem que ele denomina ancoragem e relais: no caso da ancoragem, “o texto dirige o leitor através dos significados da imagem e o leva a considerar alguns deles e a deixar de lado outros”. A imagem dirige o leitor a um significado escolhido antecipadamente. Na relação de relais, “o texto e a imagem se encontram numa relação complementar. As palavras, bem como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado”, ou seja, a atenção do observador é dirigida, evidentemente na mesma medida, da imagem à palavra e da palavra à imagem. Desse modo, Santaella e Nöth (2012, p. 58) afirmam que “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”.

Da perspectiva de Kress & Leeuwen (1996), a língua falada ou escrita compõe “conjunto com outros modos de representação que participam da mensagem”, o que implica dizer que a escrita, por exemplo, seria apenas um dos modos de representação, “culturalmente determinados e constantemente redefinidos em grupos sociais nos quais

¹¹ Há situações em que o autor utiliza *texto* com o sentido de *escrita verbal*. Em outras, o autor utiliza o termo *palavra* como sinônimo de *texto*, o que para nós é *escrita verbal*.

significam”. Na concepção de Kress e Leeuwen (1996, *apud* FONTE; CAIADO, 2014, P. 477) “[...] a linguagem visual possui uma sintaxe própria, uma vez que seus elementos estão organizados entre si para expressar significados coerentes”. Para os autores, “image hasn’t word or syntax and speech or writing grammar’s; where writing or speech has words the image has significations”.¹² KRESS e LEEUWEN (1996, p.56-57).

Já Aumont (2001, p.131) atesta que:

A imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação a uma organização simbólica; mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas.

Desse modo, é preciso entender as relações existentes no processo construtivo entre a imagem e a escrita, de onde nascem os enunciados produzidos pelos alunos e por vezes considerados (in) coerentes, do ponto de vista do professor, uma vez que, segundo o próprio autor, “os recursos da imagem são distintos da fala e da escrita” e é evidente que, ao produzir e/ou interpretar um texto verbal e não verbal ou (misto), o aluno recorrerá ao seu ambiente sociocultural e a sua prática de letramento¹³ refletirá notoriamente no seu falar ou no próprio texto escrito.

É oportuno fazermos essa reflexão, pois é muito comum professores dos anos iniciais do ensino fundamental I oferecerem como recurso didático, para seus alunos, imagens como as retiradas de Histórias em Quadrinhos (doravante HQ), por exemplo, e sugerirem proposta de escrita. Por isso, sempre que o tema é abordado, a primeira ideia que nos vem à mente são as sucessões das imagens [com personagens] e seus respectivos diálogos, formando uma sequência narrativa. A proposta por nós apresentada - para a geração dos dados - foi semelhante às utilizadas pelos professores alfabetizadores. Também a escolha foi realizada em função de dialogarmos com outros projetos de pesquisa em desenvolvimento, conforme vimos no capítulo 1.

No que se refere ao ensino de HQ, Vergueiro (2006, p.31) instrui que ela constitui um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o “visual e o verbal”. É essa constância do texto visual com o verbal – ambos

¹²Tradução nossa: “imagem não ‘tem’ palavras, nem sintaxe e gramática da fala ou escrita, onde a escrita ou a fala tem palavras, a imagem tem significações”.

¹³ Discorreremos sobre esse assunto no tópico 4 deste trabalho.

complementando-se mutuamente – que possibilita ao aluno a construção de um texto criativo (ou não), do ponto de vista do seu receptor.

Ramos (2009, p.89) esclarece que as imagens dos quadrinhos apresentam-se “como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento”, e acrescenta que neles “agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo; essa delimitação deixa entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado” – é o coração das HQ, o que nos permite falar 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 narrativamente pelo produtor do texto.

Obviamente, não consideraremos que os alunos de 1º ao 5º anos, ao escreverem o texto a partir de uma imagem (tirinha), partiriam das mesmas considerações tópicas que nós partiríamos. Nosso desafio está em analisar justamente como se deu esta construção, observando como surgem as inferências no decorrer dos anos escolares e a relação disso com as práticas de letramento da comunidade escolar em que estão inseridos, além de observarmos/descrevermos o impacto entre a sugestão da cena (e o que o professor espera) e o texto que o aluno constrói a partir dela.

Fundamentados, pois, numa perspectiva interacionista, propusemos oferecer textos oriundos do processo de criação em contexto escolar. Conforme já mencionado, esses temas (textos verbais e/ou não verbais) são muito valorizados pelos professores alfabetizadores quando o assunto é produção escrita. Segundo uma das professoras¹⁴, colaboradora neste trabalho, “as imagens chamam a atenção dos alunos, porque eles já estão acostumados com os desenhos que assistem em casa e isso facilita na hora de produzirem seus textos porque às vezes já conhecem o personagem”.

Desse modo, a afirmação da professora elucida o fato de as imagens acionarem elementos extratextuais, que fazem parte das práticas de letramento extraescolares dos estudantes, ou seja, o docente parte de uma práxis comum e familiar – no caso o desenho – para o aluno desenvolver o que ainda não domina, os recursos da escrita alfabética.

¹⁴Preservaremos a identidade da professora para, assim, assegurarmos a ética desta pesquisa.

Ainda podemos acrescentar que, de algum modo, por serem familiares e integrantes da rotina do aluno, as imagens podem contribuir para que os estudantes se sintam à vontade para utilizar do mesmo recurso para se expressar, principalmente porque ainda não dominam a escrita.

No início do processo de aquisição, é necessário que não haja empecilhos para o desenvolvimento do aluno na prática de produção textual. Que sejam os desenhos, portanto, os precursores desse processo!

As garatujas e, posteriormente, as gravuras são as primeiras manifestações do início do processo de aquisição da escrita. Na fase escolar da alfabetização, a nosso ver, seria improdutivo tentar isolar as imagens ou valorizar a escrita em detrimento das imagens, pois acreditamos que são importantes para a própria construção da coerência textual, assunto sobre o qual discorreremos a seguir.

3- COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL

Compreendemos que o estabelecimento de sentido de um texto depende muitas vezes do amplo conhecimento de mundo ou enciclopédico dos seus usuários, o qual vai permitir a realização de processos primordiais para a compreensão do mesmo. Para Koch (1999, p. 60),

é o conhecimento de mundo que propicia ao usuário do texto a construção de um mundo textual, ao qual se ligam crenças sobre mundos possíveis e que passa pelo modo como o receptor vê o texto, como se referindo ao mundo real ou ficcional e que vai influenciar decisivamente se o leitor vai considerar o texto como coerente ou não.

Dessa forma, torna-se importante refletirmos sobre o que vem a ser coerência. Subsidiados por Koch e Travaglia (1990, p. 21), definimos coerência como

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.

Desse modo, fica evidente que a coerência se estabelece 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. Sobre esta temática, orientam Koch e Travaglia (2003, p.47-48) 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.

Esses fatores se relacionam com outros que auxiliarão a interpretação, a construção do mundo textual e a sua adequação aos modelos de mundo do produtor e do receptor do texto, mesmo que essa construção dependa de inferências que o interlocutor faz ao ler e entender os diferentes significados do texto.

No nível semântico, o conhecimento de mundo está relacionado ao estabelecimento de uma continuidade de sentido, além da informatividade, no que diz respeito à previsão e à imprevisão da informação no mundo textual.

O contexto situacional se relaciona tanto com o nível semântico como com o conhecimento de mundo e só se pode identificar ao ato da fala por meio do enunciado. Além disso, em textos orais, elementos extralinguísticos atuam no estabelecimento da coerência: como o olhar, o movimento do corpo, a expressão facial e outros que podem dar sentido ou modificar o que se enuncia, afetando, pois, a coerência textual, como enfatizam Koch e Travaglia (2003, p.12):

A coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto. Essa conexão não é apenas de tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de fatores interpessoais, como as formas de influência do falante na situação de fala, as intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, tudo o que se possa ligar a uma dimensão pragmática da coerência. Os processos cognitivos

caracterizam a coerência à medida que possibilitam criar um mundo textual em face do conhecimento de mundo registrado na memória, o que levaria à compreensão do texto.

Quando se fala em produção textual, percebemos que algumas das elaborações textuais produzidas, entre os alunos, são consideradas “incoerentes” por não dominarem a variedade padrão da língua portuguesa. Vale ressaltar que a coerência é uma qualidade indispensável para qualquer tipo de texto.

Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se coadunam de maneira a complementar o sentido global do texto, de modo que não haja divergência nem contradição na mensagem a ser transmitida (KOCH, 2002). No texto coerente, não pode haver nenhuma parte que não se solidarize com as demais. Para que um texto faça sentido, muitas vezes, o emissor deve levar em consideração: a intenção comunicativa - objetivo, destinatário, regras socioculturais, usos dos recursos linguísticos, a própria imagem, dentre outros, lembrando que diferentes gêneros de textos contêm diferentes estruturas textuais.

Em um mesmo texto, pode haver uma estreita relação entre os fatores textuais de coerência, pois ela “é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas e de ponto de partida para o estabelecimento da coerência” (KOCK & TRAVAGLIA, 2003). Eis, então, sua importância para o entendimento do texto.

Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH, 2002) tratam de diversos tipos de coerência (sintática, estilística, pragmática e a semântica), que estão relacionados e se referem à relação entre os significados dos elementos das frases em sequência em um texto ou entre os elementos do texto como um todo.

Segundo os autores, um texto “incoerente” é aquele em que o receptor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discordância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo. Por outro lado, o texto “coerente” é o que faz sentido para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao seu estudo.

Platão & Fiorin (2005) enfatizam três níveis em que a coerência deve ser observada: figurativa, narrativa e argumentativa.

De acordo com os autores, podemos entender que coerência figurativa é a articulação harmônica entre a imagem e a escrita, com base na relação de significado

que mantêm entre si. As várias associações que ocorrem num texto devem se organizar de maneira coerente para constituir um único bloco temático. A ruptura dessa coerência pode produzir efeitos desconcertantes, já que todas as sistematizações que pertencem ao mesmo tema devem condizer ao mesmo universo de significado. Cabe a nós explicarmos a coerência figurativa, pois certamente ela aparecerá nas produções dos informantes desta pesquisa e trará pistas de como os estudantes constroem seus textos relacionando-os à linguagem não verbal.

Koch (2002) nos orienta que a coerência deve ser entendida como uma propriedade ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto e ainda salienta que coesão é a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Dessa forma, podemos conceituar a coesão como fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos, ou seja, “a coesão é a ligação, a relação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto e manifesta-se por meio de elementos formais, que assinalam a conexão entre as suas partes”(KOCH E TRAVAGLIA,1990).

É oportuno afirmar que a coesão e a coerência precisam caminhar juntas no interior de um mesmo texto, para que este tenha sentido e clareza, embora ambas sejam distintas. Para Beaugrande & Dressler (1981, *apud* KOCH, 2002, p. 16) “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual, isto é, as palavras e frases que compõem um texto se encontram conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”. Já a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, isto é, “os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície” são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração vinculadora de sentidos, seja global ou específico, do texto.

Koch (2002) destaca a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação), porém, nos atentaremos às produções textuais em que ocorrem a referenciação.

Sobre esse tipo de coesão Koch (2002, p.31) destaca que,

Coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referencia ou referente textual.

A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. São várias as formas remissivas e todas importantes na coesão textual. Quase todos os estudos sobre coesão referencial partem do pressuposto de que existe identidade de referência entre a forma remissiva e seu referente textual.

Além de enfatizarmos a importância da coesão nos preocupamos também com o uso dos recursos imagéticos, com enfoque na construção da coerência. No caso das escritas iniciais, as linguagens não verbais funcionam como recurso importante para a construção do sentido global de um texto, dessa maneira, a criança pode usar a imagem para complementar o que não consegue revelar com os recursos coesivos e lexicais, por exemplo. Além disso, nos atentamos aos significados produzidos, ou seja, a coerência construída a partir das imagens e a relação desta com o que propôs a criança.

3.1 – TEXTOS (IN)COERENTES E AS INFERÊNCIAS TEXTUAIS

No processo de produção textual, é muito comum professores considerarem os textos de seus alunos como incoerentes e/ou inadequados, quando não conseguem atribuir-lhes algum sentido no momento da leitura. Contudo, não convém rotular um texto de difícil compreensão como sendo incoerente, uma vez que, entender um texto não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido que se relaciona com as práticas sociais de seus produtores.

Pensando nisso, Koch & Travaglia (1990) afirmam que

A coerência é um princípio de interpretabilidade e nos leva à posição de que não existe texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, para dizer que um texto é incoerente temos que especificar as condições de incoerência.

Vejamos o caso do poema que serve de epígrafe ao capítulo 10 de *Lutar com palavras*, livro de Irandé Antunes, que trata da “coesão e coerência”. Eis a passagem:

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(Autor anônimo)

Após introduzir esse poema, a autora nos indaga, logo no início do capítulo: seria esse texto incoerente? É possível descobrir nele alguma ponta de sentido? Melhor dizendo, é possível recuperar alguma unidade de sentido ou de intenção? Serve para “dizer” alguma coisa? Se servir, como encarar o fato de as palavras estarem numa arrumação linear que resulta sem sentido? A porta sobe? Fechamos a escada? Tiramos as orações e recitamos os sapatos? Desligamos a cama e nos deitamos na luz?

Mas, trazendo esse texto para o âmbito do linguístico, da composição do texto propriamente, como fica a questão da coerência e de sua coesão?

À luz dos conhecimentos sobre coerência, não há dúvida de que o texto é coerente, sobretudo porque os dois últimos versos nos dão pistas que possibilitam acionar conhecimentos de mundo e melhor interpretá-lo. Vale acrescentar, no entanto, que esse texto é coerente não só porque, simplesmente, é um texto poético, mas também porque podemos recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção. Poderia não ser um texto poético, ainda assim, seria um texto coerente embora requisitasse uma leitura que ultrapassasse a mera recuperação dos sentidos isolados de cada palavra.

Nesse sentido, Koch & Travaglia (1990, p. 21) destacam que, “a coerência não depende apenas da forma como elementos linguísticos são utilizados, mas também do conhecimento de mundo apresentado pelos interlocutores”. A partir do conhecimento arquivado na memória do ouvinte/leitor, um texto, por exemplo, que não possui ligações sintáticas explícitas entre suas partes, pode apresentar uma unidade de sentido, tornando-se coerente para o receptor da mensagem que decide cooperar e aceitar a sequência de ideias como sendo um texto.

Ainda compatibilizando das propostas desses autores, a continuidade de ideias e de conhecimentos ativados pelos interlocutores que levam a formação de uma unidade de sentido no todo do texto são considerados a base da coerência, pois ativam conhecimentos através de expressões no texto. Essa continuidade de sentidos engloba

conceitos e relações subjacentes à superfície textual, estabelecendo a coerência do texto de forma cognitiva entre os usuários da língua.

Tais relações não são lineares, tornando a coerência uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada. Embora a continuidade seja um fator essencial para um texto ser considerado como coerente, nem sempre a descontinuidade representará uma incoerência, podendo ser utilizada como recurso de produção, dependendo da intenção do produtor do enunciado.

Ainda em conformidade com Koch & Travaglia (1990), a produção textual é uma atividade interacional, ou seja, dependente não só de aspectos linguísticos teóricos, mas também de uma situação comunicativa, a incoerência não dependerá apenas de sequências linguísticas, mas também de seus usuários, intenção e situação comunicativa. Um texto pode ser considerado incoerente em determinado momento, contudo pode fazer sentido em outro, dependendo das circunstâncias em que será aplicado, do conhecimento de mundo e compartilhamento desses conhecimentos entre os interlocutores e da aceitação ou não dos usuários, ratificando o conceito de interpretabilidade como princípio da coerência e levando a considerar que não existe um texto incoerente.

É preciso considerar que dependendo da intenção do produtor textual ou da estrutura do texto que se pretende trabalhar, os mecanismos linguísticos e cognitivos serão utilizados de formas diferentes, a fim de obter o resultado final esperado e alcançar o objetivo determinado previamente pelo enunciador.

Charoles (1987, *apud* Fávero, 2003 p. 60) colabora com a noção de (in)coerência textual, ao dizer que “não há regras de boa formação de textos (como há para as frases) que se aplicam a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, fizesse a unanimidade, isto é, levasse todos ao mesmo veredito: é um texto ou não é”. O autor atesta ainda que não há propriamente texto incoerente, uma vez que, o receptor do texto age como se este fosse sempre coerente e faz tudo para calcular seu sentido, e, nessa tarefa, é sempre possível encontrar uma situação em que a sequência de frases dada como incoerente se torne coerente, vindo a constituir um texto. Desse modo, a coerência é estreitamente dependente do interlocutor que recebe o texto e busca interpretá-lo, usando seus conhecimentos linguísticos e de mundo.

Para o autor, a coerência pode ser vista como um “princípio da interpretação do discurso” e das ações humanas de modo geral. Ela é o resultado de uma série de atos de

enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo. (CHAROLLES, 1987, APUD FÁVERO, 2003).

A coerência é, em boa parte, uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse ímpeto, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. 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.

Ao dialogar com esse pensamento, Buin (2012) ressalta que conceituar o texto de um aluno como coerente ou não tem gerado uma falsa impressão de que a coerência textual pode ser visualizada separadamente das situações às quais se relaciona, e que o texto, na situação de ensino, não pode se fechar em si mesmo. Devemos, então, nos atentar para outros fatores contextuais aos quais o texto se relaciona, antes de apontá-lo como (in)coerente ou não. Ainda, segundo Buin, os eventos de escrita dos alunos podem mostrar a forte e intrínseca relação entre a coerência e a intertextualidade, por isso, investir no aumento do repertório literário/linguístico, bem como fazer associações dos fatores extratextuais (facilmente encontrados nas tirinhas) contribuirá para o avanço, tanto na leitura, quanto na escrita dos estudantes.

Quanto mais previsível a informação contida no texto, menos informação nova ele proporcionará; a focalização¹⁵ ocorrerá quando o produtor e receptor concentrarem-se em apenas uma parte de seus conhecimentos, para que não haja problemas de compreensão e incoerência. Caso haja problemas de compreensão, a intertextualidade¹⁶ possibilitará aos leitores do texto recuperar ou recorrer ao conhecimento prévio de outros textos para alcançar seu objetivo e produzir efeitos esperados, e estabelecer a coerência do receptor que age cooperativamente para dar sentido ao que lhe foi exposto. Por fim, a consistência e a relevância exigirão que os enunciados de um texto não sejam contraditórios entre si mas que sejam interpretáveis como tratando de um mesmo assunto.

Por isso, acreditamos que “ao dizer que um texto é incoerente, temos que especificar as condições de incoerência” (KOCK & TRAVAGLIA, 2011, p.38), porque sempre alguém poderá projetar o texto em um contexto no qual ele não seja incoerente e

¹⁵ Para aprofundar os estudos sobre focalização, ver o artigo “*Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas*” de Carlos Alexandre Gonçalves - UFRJ.

¹⁶ Para aprofundar os estudos sobre intertextualidade, ver “*O texto e a construção dos sentidos*” de Ingedore Koch.

são estes fatos que têm grandes implicações no ensino de produção e compreensão de texto nas escolas.

Inúmeros são os fatores linguísticos e extralinguísticos que colaboram para a construção de sentido de um texto. Entre eles vimos: a inferência. Para interpretarmos diferentes gêneros, como a tirinha por nós utilizada nessa pesquisa, é necessário que o leitor faça inferências, a qual é entendida basicamente por aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto entre dois elementos desse texto.

Beaugrande e Dressler (1984, *apud* KOCK & TRAVAGLIA, 2003, p.70) “dizem que inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual”. Para eles, o inferenciamento busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

Sobre esse aspecto, Brown e Yule (1983, *apud* KOCK & TRAVAGLIA, 1990, p.71) destacam que:

[...] as inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que leem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular. A inferência é sempre vista como uma “assunção ligadora”, isto é, que estabelece uma relação entre duas ideias do discurso.

Marcuschi (2008, p. 06) afirma que “a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador, ou seja, informam e estabelecem a continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais; e as inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos.

Charolles (1987, *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 71) acrescenta que o processo de interpretação e reinterpretação é comandado pelo princípio da coerência, que leva aquele que interpreta o texto a construir relações que não estão expressas nos dados do texto. Isso posto, se o ouvinte/leitor não estabelecer as inferências desejadas pelo falante/escritor, ou, ao contrário, se aquele fizer inferências não intentadas por este,

ocorrerão enganos que levarão, então, o primeiro a uma reanálise da parte do texto que foi mal compreendida.

Koch (2014) afirma que a relação do mal-entendido está, em grande parte, ligada ao estabelecimento de inferências “não desejadas”. Além disso, quanto ao momento em que se fazem essas inferências, cabe mais uma vez ressaltar a importância da situação linguística ou sociocultural, para tentar entendê-las.

O contexto linguístico é questionado por Brown e Yule (1983, *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 73), já que, segundo os autores, “não dão base ao analista para determinar as inferências que realmente são feitas, porque a ação de inferir fica como um processo que é dependente do contexto específico do texto e localizado no leitor (ou ouvinte) individual”.

Já o sociocultural ajuda a compreender os textos de cada cultura, fornecendo pistas e conhecimentos necessários para a produção de sentido de um texto. Porém perante a dificuldade de limitação diante das inferências, poderia considerar ideal que se produzissem textos que exigissem poucas (ou nenhuma) inferências para seu entendimento.

Desse modo, é preciso lembrar que, frequentemente, o produtor do texto deseja que as inferências não sejam limitáveis, que o texto abra para possíveis inferências e colabore para a construção de representações coerentes dos fatos e eventos narrados.

Por fim, devemos entender que as inferências resultam de muitas compreensões específicas, como observa Marcuschi (2008, p. 08): ela “se dá como fruto de uma operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras”. Desta forma, elas dependem de uma ordenação e construção, mas também de conhecimentos e experiências pessoais individualizadas e/ou contextualizadas que, a nosso ver, estão ligados aos inúmeros letramentos aos quais o indivíduo está inserido.

O olhar para os dados de escrita infantil permite dizer que a construção da coerência textual relaciona-se, de alguma forma, com as práticas de letramento do sujeito que escreve. As próximas seções são dedicadas ao desenvolvimento dessa relação.

4- CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Uma das contribuições que a educação escolar pode oferecer às crianças, indubitavelmente, refere-se à aquisição da leitura, ao domínio da escrita de diversos gêneros discursivos¹⁷ e à capacidade interpretativa. Esses são pontos importantes que envolvem a prática do letramento dentro da sala de aula. Mas, afinal, o que é letramento?

Kleiman (2008, p.19) salienta que o conceito de letramento e/ou a preocupação com o mesmo surgiu desde o século XVI, quando houve uma expansão da escrita bem como outras séries de evoluções. No entanto, foi a partir dos anos 80 que o termo começou a ser usado nos meios acadêmicos. A autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Complementando o que diz Kleiman, Rojo (2009, p. 98) destaca que o termo letramento

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Ao aprender a ler, a criança adquire todos os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita, a partir daí, outros conhecimentos serão acrescentados, como a escrita ortográfica e os usos diferentes que a sociedade espera da fala e da escrita dessas pessoas e, dessa forma, a escola deve redobrar suas atenções, já que podemos classificá-la como a mais significativa “agência de letramento”, termo este que explicaremos a seguir.

Magda Soares destaca a dificuldade de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito. Segundo ela, letramento pode ser

¹⁷ A denominação de gênero discursivo é apresentada pela primeira vez pelo autor russo Mikhail Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1981, p. 279). Os gêneros de que os interlocutores sociais fazem uso nas interações verbais são tão diversos e heterogêneos quanto à diversidade de esferas de circulação social nas interações verbais e na diversidade da atividade humana. Para aprofundar esse assunto, sugerimos a leitura do livro “*Estética da criação verbal*” de Mikhail Bakhtin.

definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Assim, letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que reconhece os usos e as práticas de leitura e de escrita, além de como utilizá-las na sociedade, ou seja, para Soares, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Conforme Soares (2009, p. 58),

[...] em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados.

Já Kleiman (2008) orienta que o termo letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. O conceito da autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Nesse sentido, Kleiman se refere ao fato de que algumas escolas, diante da perspectiva do letramento, enfatizam apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita, desconsiderando, muitas vezes, que fora do ambiente escolar, outros usos e práticas inerentes à escrita são vivenciados.

Nessa perspectiva, Kleiman (2008, p. 20) orienta que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Dessa forma, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em situações específicas, que envolvem não só a linguagem verbal escrita,

mas também a não verbal. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria somente algumas práticas de letramento.

Street (2006) conceitua o termo letramento em dois tipos: Modelo Autônomo e Modelo Ideológico. Ao usar a expressão modelo autônomo de letramento, o autor concebe-o como letramento independente do ambiente social: uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade podem ser derivadas do seu caráter intrínseco. Dessa forma, a autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria completa em si mesma, ou seja, não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada. Entende-se, então, que modelo autônomo discrimina a linguagem oral, apresentando de forma subjacente a ideia de que a linguagem escrita é mais importante, e que quem domina a escrita é superior. O conservadorismo do modelo autônomo atribuía ao aluno o fracasso escolar, já que o considerava incapaz de desenvolver os conhecimentos necessários para obter o sucesso e a promoção. Nesse paradigma, práticas de leitura e escrita (aparentemente neutras) são trabalhadas desvinculadas do ambiente social, como algo independente, valorizando o ato cognitivo em si e as competências de ler e de escrever, reforçando a divisão das pessoas nelas envolvidas em dois grupos: letradas (superiores e dominadoras) e iletradas (inferiores e dominadas).

As práticas de uso da escrita da escola sustentam-se neste modelo de letramento, pois a escola sempre traçou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a escrever a língua materna, assimilar a normatividade do sistema de escrita para fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade.

Contrariando o modelo autônomo de letramento, Street (2006, p. 07) propõe o modelo ideológico, uma vez que considera que:

- a) A linguagem escrita é uma prática social marcada por relações de poder, portanto, ideológicas, e ligada a interesses políticos e econômicos;
- b) Os aspectos sociais ligados à classe, ao gênero social, à etnia, aos grupos etários em relações de poder e presentes nas práticas discursivas devem ser considerados e analisados criticamente;
- c) As práticas sociais de linguagem são mantidas pela ideologia a serviço da dominação dos grupos que detêm o poder.

Santos (2006) destaca que o modelo ideológico de letramento não separa a oralidade da escrita como faz o modelo autônomo. Trabalha com práticas de letramento

em um processo de socialização do indivíduo, no qual as práticas discursivas acontecem, não apenas na instituição escolar, mas em todo e qualquer situação sociocomunicativa no qual o indivíduo possa interagir; admite, ainda, a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção.

Rompendo definitivamente com a divisão entre o momento de aprender e o momento de fazer uso da aprendizagem, os estudos voltados para a aquisição da escrita propõem a articulação dinâmica e reversível entre descobrir a escrita (conhecimento de suas funções e de suas formas de manifestação); aprender a escrita (compreensão das regras e dos modos de funcionamento) e usar a escrita (cultivo de suas práticas, partindo de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). (SANTOS, 2006).

Street (2006) ressalta o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poderio em uma sociedade. Ao falar de práticas, no plural, já é estabelecido diferencial quanto ao Modelo Autônomo, que apresenta somente um tipo de letramento, o neutro.

O Modelo Ideológico não presume relação causal entre letramento, desenvolvimento, progresso ou civilização, pois, ao invés de estabelecer distinção entre oralidade e escrita, propõe-se a interface entre tais práticas. Street (2006) aponta a existência de práticas de letramento específicas de grupos considerados iletrados ou com baixo grau de letramento. As atividades de letramento são a um só tempo, a situação prática de uso da escrita e as concepções sociais sobre a escrita relacionadas a situações específicas.

Contrapondo-se à concepção autônoma da escrita, o modelo ideológico de letramento “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 2006 *APUD* ROJO, 2009, p. 99).

Desta maneira, as práticas de letramento envolvem não apenas elementos culturais, mas estruturas sociais de poder. Assim, o paralelismo existente entre a evolução cognitiva e a aquisição da escrita é entendida no contexto social em que a escola se insere, ou seja, o poder de que se reveste a instituição escolar como uma das principais agências de letramento.

Já os novos estudos do letramento elucidam essas práticas letradas como os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas. Práticas de letramento ou práticas letradas são, pois, um conceito que

parte de uma visão socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

Rojo (2010) salienta que as práticas de letramento ganham corpo, materializando-se nos diversos “eventos de letramento”, dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente, os quais são como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescenta também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social.” (ROJO, 2010, p. 26)

E, como são diversos os contextos, as comunidades e as culturas bem como os eventos que neles circulam, deixa-se de falar em “letramento” e passa-se a usar o termo “letramentos” ou “multiletramentos” –, em que o prefixo “multi” nos leva para duas direções: múltiplos usos de linguagens e mídias nos textos modernos e contemporâneos, além da multiculturalidade e diversidade cultural.

Para Rojo (2010), a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, posto que diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem “diversidades” em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

O termo é facilmente entendido se considerarmos que a língua escrita pôde muito rapidamente, ao longo do tempo, “mesclar-se” com outras formas de linguagens constituindo-se, assim, em “letramento multimodal” como a mídia digital, vídeos, gráficos, fotografias e, principalmente, os textos não verbais que direcionarão o nosso trabalho.

Analisar essas relações entre imagem e escrita bem como sua relação com a coerência aparece é um desafio sobre o modo de ensinar a produzir textos na nova contemporaneidade, uma vez que há formas cristalizadas de ensiná-los que desconsideram a multiplicidade e a diversidades de práticas “multiletradas” nas sociedades urbanas contemporâneas.

4. 1– A (IN)COERÊNCIA VINCULADA ÀS QUESTÕES DO LETRAMENTO

A Linguística Textual tem abordado a coerência como resultado de um processo de construção de pistas e de decifração dos elementos primordiais para o entendimento de um texto. Os sentidos não vêm prontos, pré-formulados por quem fala/escreve, eles são constituídos também pelo ouvinte/leitor a partir de suas experiências socioculturais. Trata-se de um viés muito importante para o entendimento de certos processos do sujeito que ouve/lê.

Pensando em situações de ensino de escrita, Buin (2006), em sua tese de doutorado, afirma que “é importante somar a esse viés processos relacionados à interação social, já que, tanto para construir pistas quanto para decifrá-las, é preciso estar em interação”. 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 – e de suas experiências sócio-cognitivas, mas também a partir desse mesmo sujeito em relação ao texto e aos outros que com ele interagem numa dada situação.

Buin (2012, p. 21) reitera 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 a melhor compreensão dos processos de escrita escolar e pensar em formas possíveis de promover o desenvolvimento do aluno, uma vez que nem todo problema de coerência detectado no texto do estudante se explica ou se resolve na sua relação estrita com a escrita ou com o que está sendo produzido naquela situação, mas, conforme já mencionamos, é resultado de processos mais amplos a serem considerados pelo analista do texto, os (multi) letramentos.

Na atualidade, a sociedade está cada vez mais focadas no grafocentrismo, por isso ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder

adequadamente às demandas contemporâneas. É necessário ir além da aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, mas acima de tudo é preciso “letrar-se”, conforme nos orienta Soares (2004).

Para Santos (2006), esse “ir além” relaciona-se ao desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos tecnológicos da escrita desde o século XVI, com a emergência do Estado como uma política e a formação de identidades nacionais.

Nesse sentido, devemos considerar

[...] as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que incorporam às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a dominância e a padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Kleiman, 2004, p.16).

Essa teorização se faz necessário, uma vez que a escola, de modo particular os professores, sendo capazes de reconhecer as particularidades individuais que envolvem a escrita de seus alunos, estarão mais bem habilitados para avaliarem os textos como (in)coerentes ou não e, principalmente, instrumentalizar os educando para escrever com proficiência.

Preocupado com essa temática, Street (2006, p.02) já havia criticado a maneira isolada e descontextualizada com que a escola trabalha as atividades de linguagem. Para ele, “a escrita é antes de tudo, prática social; assim nessa concepção as atividades de escrita não são conhecimentos adquiridos de modo solitário e individual, pois é o produto social de determinada cultura”.

Buin (2015, p. 105) afirma que devemos

[...] considerar as práticas sociais de produção de textos (orais ou escritos) e colocar a lente que permite ver a escrita dos alunos como ponto cristalizado de um processo. A construção da coerência relaciona-se com fatores da interação, da linguagem em fluxo, portanto, 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.

Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do

letramento, considerar que leitura e escrita só constituem sentido se imersas nas práticas socioculturais. Desse modo, o professor, ao receber o texto de seu aluno, deverá interpretá-lo usando, além de seus conhecimentos linguísticos, os letramentos a que estão submetidos esses estudantes, a fim de considerá-los textos (in)coerentes ou não.

Todas essas colocações sobre a (in)coerência textual e as práticas de letramento terão profundas implicações no trabalho pedagógico no que concerne à compreensão e produção de textos. Defendemos a “inexistência” de um texto incoerente em si, por isso o professor deverá trabalhar a produção e a compreensão de textos buscando sempre deixar claro em que situação discursiva o texto a ser produzido (como também o texto a ser compreendido) deve ser encaixado. Do contrário, por mais organizado que esteja o texto, do ponto de vista linguístico, se estiver desvinculado das práticas de letramento, ficará destituído de coerência.

Nesse sentido, a leitura ocupa lugar de destaque, por ser importante aliada no processo de letramento. Explicitamos então, a seguir, modos de como a leitura contribui de forma efetiva para o longo processo de letramento e formação linguística do estudante.

5 -A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas [...] é uma herança maior do que qualquer diploma (CAGLIARI, 1998, p. 148).

Kleiman (2004, p.09) afirma que a leitura é um processo cognitivo, porque considera que “a percepção, bem como a reflexão sobre um conjunto complexo de componentes mentais da compreensão contribuirá em primeira instância, à formação do leitor e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos do ato de ler”. Mas a leitura é também um processo histórico, cultural e social de produção e isso significa dizer que o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo; ao ler, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentido e, ao compreender o texto como um todo coerente, o

leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Conceber a leitura desse modo muda a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não basta dizer ao aluno: “Leia porque encontrará a resposta no texto”, muito menos pedir para que abra o livro didático e copie o texto. Isso não é aula de leitura, dado que, ao contrário do que pode pensar alguns professores, a leitura é uma atividade de extrema importância e é tarefa da escola levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, proporcionando-lhe o contato com as várias maneiras de como ela é veiculada na sociedade seja ele leitor assíduo ou não, pois, como observa Andrade (1999, p.15)

Os livros, de modo geral, expressam a forma pelas quais seus autores veem o mundo, para entendê-los é indispensável não só penetrar em seu conteúdo básico, mas também ter sensibilidade, espírito de busca, para identificar em cada texto lido vários níveis de significação, várias interpretações de ideias expostas por seus autores.

Nesse sentido, o aprendizado da leitura não é uma tarefa fácil, requer habilidades e exerce um importante papel nos trabalhos intelectuais do aluno, principalmente se a considerarmos não apenas como transmissora de informação, mas como transformadora da realidade sociocultural do aluno. Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que o processo de leitura não pode ter apenas um papel de mera decodificação, mas, principalmente, o da compreensão da comunicação humana como uma forma de interação entre os membros de uma determinada comunidade linguística. Desse modo, deve ser trabalhada de forma prática, engajada e num processo contínuo, não apenas em sala de aula mas também fora dos muros escolares, isto é, na família e na comunidade, em geral.

A esse respeito, Geraldi (2002, p.82) orienta que

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se

face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

Devemos entender “contrapalavra” como lugar de construção das compreensões realizadas pelo leitor. Logo é necessário que ele dialogue com o texto, trazendo as palavras próprias e que esteja disposto a receber novas palavras e a se modificar face a elas. Desse modo, é importante que a escola privilegie, estimule e ressignifique o ler dos estudantes, oferecendo a eles um repertório variado: livros diversos, revistas, jornais, cartazes, rótulos. Contatos com os diferentes suportes de textos podem levar a criança a formular hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Nesse sentido, destacamos que a leitura deve ir além da simples decodificação dos signos linguísticos. Com ela buscamos informações que estão subentendidas no texto e que apenas um leitor atento e letrado saberá identificá-las e decodificá-las. Muitas vezes, o aluno consegue decifrar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não entendeu, não estabeleceu relações.

Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. E ela é importante, pois dá subsídios e ascensão intelectual, para esta sociedade que cada vez mais se faz exigente e que busca cidadãos críticos e providos de conhecimentos diferenciados, além de que esse tipo de atividade conduz à aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita. Diante disso, o livro, em suas várias formas físicas, reforça uma de suas funções: a de informar e transformar o leitor em um cidadão consciente do seu papel e da sociedade em que está inserido.

Por outro lado, a leitura constitui uma demanda social que precisa ser (re) significada e aprendida pela escola, já que o ato de estudar implica sempre o de ler. Para Freire (2015, p. 17), “Leitura é uma operação inteligente, difícil, desafiadora, persistente, e gratificante. Ler é procurar brincar, criar a compreensão do lido, mas acima de tudo é adquirir conhecimento e um espírito de criticidade”. A capacidade imaginária e a criatividade verdadeira é o que há de individual em cada ser humano e a leitura é uma prática que auxilia no desenvolvimento desses processos cognitivos.

Diante do exposto, consideramos que a leitura é imprescindível e o aluno precisa de estímulos, visto que não há leitura qualitativa no leitor de um livro só. Devemos escolher caminhos que respeitem os passos dos alunos, permitindo a eles qualidade nas leituras realizadas; além do mais precisamos criar uma liberdade para aquilo que se quer ler, utilizando-se da vivência de cada um e das experiências de leituras anteriores, ao mesmo tempo, oferecer outras possibilidades que os alunos desconhecem. A situação da leitura deve dominar todo o processo imaginário que contribuirá para uma boa produção textual, sendo ela, portanto, um dos fatores determinantes de um trabalho/resultado final que é a escrita.

5.1 - DIFICULDADES RELACIONADAS À LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Há tempo a educação brasileira atravessa crises e o aluno acaba sendo parte do reflexo de tais situações. Não se entende o real objetivo do aprendizado da língua materna, que é o da transformação do educando num usuário competente nas diferentes modalidades da língua, seja falada ou escrita.

No ensino de língua, a questão fundamental que se destaca é a leitura, cuja aprendizagem é indispensável para a compreensão daquilo que se lê, visto que, ao ler, o aluno deixa a “passividade” e se transforma em agente em busca do sentido do texto. Dados do penúltimo relatório do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA¹⁸), divulgado no dia 15/09/2011, no site da revista Época¹⁹, revelaram que, dentre 65 países que participaram da pesquisa, 37% dos entrevistados não gostam de ler. Embora os estudantes brasileiros tenham ocupado a 16ª posição nesse questionamento, ficando inclusive à frente de países ricos, como Alemanha, Canadá e Japão, os resultados do PISA mostraram que a afirmação dos nossos estudantes não condiz com o

¹⁸ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como de países parceiros. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A avaliação iniciou-se no ano 2000 e sua aplicação acontece trienalmente. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

¹⁹ www.revistaepoca.globo.com

resultado do ranking, pois, no índice referente à medição da habilidade de leitura, ficaram em 49º lugar entre os 65 países. Ou seja, a maioria dos estudantes brasileiros diz gostar de ler, mas os resultados indicam que poucos, de fato, desfrutam da habilidade de leitura.

O desempenho dos estudantes brasileiros só tem se agravado. O resultado da última avaliação do PISA, divulgado no dia 03/12/2013 em diversos sites²⁰, comprovou que o desempenho dos estudantes em leitura piorou em relação à última avaliação. Com isso, o país ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo os resultados minuciosos do programa, quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançam o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Diante desses resultados, alguns alunos da educação básica, entrevistados pela revista *Época* afirmaram que repudiam a leitura porque a associam às tarefas repetitivas e maçantes. Sem dúvida, tal fato se deve à maneira pela qual a leitura é trabalhada em sala de aula, pois parece que há uma distorção no trabalho com textos na escola, por conseguinte ela forma “ledores”, não leitores críticos e conscientes do seu papel enquanto falantes de uma dada língua.

Por outro lado, esses mesmos alunos concordam que a leitura traz benefícios, principalmente, ao proporcionar novos conhecimentos, melhora a comunicação oral e verbal, ainda que considerem as atividades de leitura desestimulantes. Conforme atestado pelos últimos dados do PISA, acreditamos que isso acontece porque, muitas vezes, eles não são capazes de atribuir um significado ao texto lido e veem a leitura como um jogo de adivinhações, como observa Lajolo (1998, p.59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Souza & Carvalho (1995) enfatizam que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula “enfadam” os alunos, porque são mecânicas e desprezam a sua

²⁰www.educacao.uol.com.br (acesso em: 18/08/2015).

participação crítica e prática. O que ocorre na escola é uma descaracterização do texto como elemento comunicativo, pois o aluno não sabe por que leu, desconhece quem escreveu, não tem ideia da finalidade da leitura e não percebe sua importância como coautor do texto, ou seja, inexistente a interação texto-leitor, imprescindível ao entendimento da mensagem escrita. O desinteresse dos alunos diante do livro acontece também devido à automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas presentes nas avaliações. Como exemplo, temos as chamadas “fichas de leitura”, que acompanham os livros paradidáticos e são definidas por editoras e alguns professores como guias ou roteiros.

Em pleno século XXI, é comum os livros didáticos serem praticamente o único instrumento de trabalho do professor trazendo as matérias das disciplinas constantes dos programas escolares, usados em grande parte nas escolas brasileiras. Alguns desses livros consideram o processo de aprendizagem vivido pelos alunos, outros apenas oferecem diretrizes para a prática de ensino do professor, em sala de aula. Conforme dados divulgados, no dia 27/02/2013, na página do Jornal Último Segundo (ultimosegundo.ig.com.br), 98% dos professores de escolas públicas utilizam o livro didático. O levantamento foi baseado nas respostas ao questionário socioeconômico aplicado aos professores na Prova Brasil²¹.

Segundo Circe Fernandes Bittencourt, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coordenadora do Livres, site que reúne as obras escolares de 1810 a 2005, “o livro didático é, ainda hoje, a principal ferramenta de professores e alunos, e até então é o principal referencial educativo”. Ela esclarece que, ao longo do tempo, o Brasil teve grandes avanços, mas ainda assim, o livro é pensado para o professor e o aluno, como aqueles que ocupam o papel de um consumidor dependente. cremos que para se resolver tais questões, o professor de língua deve adotar uma metodologia de ensino que dê ênfase à leitura, compreensão e produção de textos (GERALDI, 2002). Essa metodologia deve ser aliada aos estudos em linguística textual, valorizando o contexto da enunciação e o processo de produção textual, pois da leitura dos textos, podem-se observar e analisar os elementos linguísticos e as relações

²¹A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos que devem ser respondidos por diretores, professores e estudantes das unidades escolares participantes. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br> (acesso em: 18/08/2015).

pragmáticas, o que faz o leitor se conscientizar do caráter interativo da comunicação linguística (SOUZA & CARVALHO, 1995).

Dessa maneira, as atividades de leitura dividem-se em pré-texto, texto e pós-texto, o que significa que a leitura começa antes do contato com o texto e vai além da última página. Tais atividades podem englobar título e capa (apresentação do livro), personagens, enredo, estrutura do texto e vocabulário, propostas de debates, dentre outras sugestões que, embora costumem aparecer em fichas de leitura, precisam receber um tratamento diferenciado. Partindo-se dessa postura, a leitura literária e não literária pode se tornar um instrumento positivo e significativo nas mãos do professor, para que os alunos sejam incentivados a ler e escrever, reler e reescrever, espontânea e criticamente (POSSENTI, 1996).

O que os estudantes devem ler sempre foi objeto de zelos, preocupações, debates, disputas e discordâncias. Uma das controvérsias em educação é saber se a didática eficaz é a que ensina a ler ou a que ensina o que ler .

Rildo Cosson (2006) reflete a respeito da importância em compreender que as práticas de leitura estão além da mera decodificação de códigos, “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (p.37), visto que, em uma leitura, atribuímos sentidos, completamos lacunas e estabelecemos interpretações com base em leituras prévias. O texto precisa de leitor, e é nessa interação que se fecunda o ato de ler.

Nesse sentido, o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Ensinar a ler pressupõe ações metodologicamente orientadas com os múltiplos textos que circulam socialmente. Então, nas aulas de leitura, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devemos começar pelos textos com estrutura sintática “mais simples”, com palavras conhecidas, ou apenas livros com imagens, desde que trabalhe com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos, embora haja autores que discordem dessa afirmativa, pois, ao falarem, as crianças não usam uma estrutura morfossintática e semanticamente simples.

Ângela Kleiman (2004, p.14) destaca que

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas

características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Isso quer dizer que, na visão atual de ensino-aprendizagem da leitura, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente e, nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente.

A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortográfica, morfológica e sintática) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, auxiliando também para que ele possa atuar efetivamente enquanto cidadão.

5.2 – A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DO ESTUDANTE

Como vimos, letramento implica a participação das pessoas em práticas sociais de leitura e escrita e, justamente por isso, ele pressupõe convivência com situações de leitura: um processo em que os envolvidos atuam verdadeiramente como sujeitos, compartilhando ideias e pontos de vista, aceitando os argumentos usados pelo autor ou deles discordando, produzindo sentido em relação ao texto.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos (multi) letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, é um tipo de letramento singular, isto é, ocupa um lugar único em relação à linguagem, torna o mundo compreensível, transformando a sua materialidade

em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2006 p. 17).

O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois amplia o conhecimento linguístico e cognitivo do estudante, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Partindo da concepção sociointeracionista de linguagem, a leitura deve ser entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor. Esse processo, muitas vezes, depende do uso de estratégias de leitura literária que o professor realiza dentro da sala de aula a fim de estimular o conhecimento e a criticidade de seus alunos.

No que se refere a essas estratégias, Cosson (2006) explicita três direções:

- 1^a A que ignora as discussões atuais e mantém o cânone ileso;
- 2^a A que defende a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar;
- 3^a A que defende as recomendações dos textos oficiais, apoiando a pluralidade dos autores, obras e gêneros.

No entanto, o autor orienta que essas direções não devem ser tomadas isoladamente, fazendo-as agir de maneira simultânea no letramento literário. Mas não basta apenas selecionar o livro, é necessário trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. O autor ainda relata que, diante da leitura entendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, podemos reunir as diversas teorias literárias em três grandes grupos: um, centrado no texto, outro que define o leitor como centro da leitura e um terceiro grupo de teorias (chamadas conciliatórias) que colocam o leitor tão importante quanto o texto, fazendo com que essa interação resulte na leitura.

Para entender estes três modos de compreensão da leitura, Cosson (2006) define três etapas do processo que guiam a proposta de letramento literário por ele descrita: (i) a antecipação que se refere às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito; (ii) a decifração – a entrada no texto através das letras e das palavras; (iii) a interpretação que é a criação do sentido do texto em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade.

O estudioso utiliza dessa estratégia para chamar a atenção para uma reflexão acerca dos usos da literatura em sala de aula, focando o letramento literário para a construção de uma comunidade de leitores. Para tanto, faz-se necessário que a literatura

seja uma prática viva no processo de ensino–aprendizagem, partindo do conhecido para o desconhecido. Seguindo esta trilha, o aluno conseguirá construir um sentido.

Ademais, o autor apresenta-nos duas formas sobre como desenvolver atividades leitoras tendo como objeto a literatura. Trata-se da sequência básica e sequência expandida.

A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o elemento fundamental do letramento literário e consiste em preparar o aluno para adentrar no texto. Segundo Cosson, o sucesso preliminar do encontro do leitor com a obra escrita depende de boa motivação.

A introdução é a apresentação do autor e da obra e, independentemente, da estratégia utilizada para inserir-se na obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos, principalmente, aos do ensino fundamental I.

Cosson ainda nos orienta que a leitura não pode perder de vista os objetivos, já que ela precisa de acompanhamento e direcionamento. É importante salientar os intervalos sugeridos no livro, pois é justamente nesses espaços de tempo que o educador terá a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura dos alunos.

A interpretação constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e sociedade. Para o autor, o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar e a escrita como produto final.

A sequência expandida possui em seu bojo, além dos quatro passos da sequência básica, mais cinco passos de aperfeiçoamento: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, e temática) a segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

A distinção de uma sequência para outra está na complexidade do trabalho a ser desenvolvido. A sequência básica está estreitamente relacionada aos alunos do ensino fundamental I - 1º ao 5º ano; já a expandida pode ser solicitada aos alunos do ensino fundamental II e médio, por isso, centramos nossa atenção a sequência básica, já que faz parte do nível de escolarização que estamos investigando.

Evidenciamos que o trabalho com o letramento literário deve ser realizado em um contexto que considere as práticas sociointerativas, promovendo-o como uma ação reflexiva e solidária para o desenvolvimento linguístico e social de determinada

comunidade escolar. Além disso, percebemos uma estreita e importante relação da leitura literária com o desenvolvimento da escrita, pois acreditamos que a diversidade textual, articulada com as práticas sociais dos estudantes, contribuirá para que ampliem suas experiências de leitura e desenvolvam habilidades que, certamente, auxiliarão no processo de escrita.

6 – A AQUISIÇÃO DA ESCRITA – REFLEXÃO SÓCIO-HISTÓRICA: O OLHAR DE FERREIRO E TEBEROSKY

A escrita acaba e não termina nunca, sobretudo porque ela não serve, porque o seu exercício exige daquele que escreve esse deslizamento da letra ao lixo, uma vez que é nesse deslizamento que o texto acabado é para o escritor rigoroso coisa a ser desposuída já que ela não é sua última palavra. (LAIA, 1997).

Sabemos que a técnica da escrita é uma significativa ferramenta, mas, ao contrário do que muitos pensam, não se limita apenas ao ato comunicativo, visto que trata de um acontecimento singular e seu surgimento se deve ao conhecimento desenvolvido e acumulado nas sociedades humanas no transcorrer de milhares de anos, sendo de fundamental importância para a conservação de registros, uma vez que garante a propagação de informações por gerações.

Para Cagliari (2009), a história da escrita vista no seu conjunto, sem seguir uma linha da evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. No período pré-histórico o ser humano se comunicava através de imagens feitas nas paredes das cavernas, as pinturas rupestres, por meio das quais trocavam informações, ideias e transmitiam seus anseios e necessidades.

A escrita pictórica, uma dos mais antigos e primitivos sistemas de escrita, passou a ser utilizada a partir da representação de desenhos e pictogramas para cada objeto. Este tipo de escrita não está associada a um som, mas à imagem do que se queria representar. Além de identificar objetos, também representavam sílabas da língua falada, assim era necessário o conhecimento da língua na qual o texto foi escrito para que pudesse compreendê-lo.

O desenvolvimento da escrita pictográfica evoluiu para a fase ideográfica que se caracterizava pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Nesta

época, ainda havia uma mistura de imagens e caracteres cuneiformes, os quais representavam fielmente os objetos através da escrita, mas esses foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos e se tornando mais abstratos, pois encontrou algumas dificuldades: por exemplo, como escrever os nomes das pessoas? “Não bastava fazer o desenho de um homem ou de uma mulher, então começaram a inventar combinações de caracteres.” (MASSINI-CAGLIARI, (1999, p.165).

Dessa forma, por volta de 2500 a. C. o sistema de escrita sumério e egípcio já era composto somente por caracteres, tornando-se uma simples convenção da escrita. Conseqüentemente, com os sistemas de escrita estabelecidos começaram a escrever os sons das palavras e não mais as ideias, mas esta ainda não era a solução ideal, então a maneira encontrada foi a de observar os sons da fala diretamente, ou seja, os símbolos que antes eram usados para representar objetos revelam agora às sílabas. (CAGLIARI, 2009).

A partir dessa evolução chegamos à fase alfabética que se caracteriza pelo uso das letras, assumindo uma nova função de escrita, ou seja, a representação puramente fonográfica. Conforme afirma Cagliari (2009), foram os gregos que inventaram o alfabeto, porque precisavam de caracteres que representassem as vogais, pois não entendiam uma escrita apenas consonantal. A finalidade do alfabeto era escrever as palavras pelos sons das consoantes e das vogais e isto era tido como uma tarefa simples, bastava observar os sons enquanto se falava, contudo o que mais interessava era a representação das palavras que poderiam ser lidas posteriormente, já que são elas que trazem os significados das linguagens, não apenas as vogais e consoantes.

Diante de todo esse processo evolutivo, percebemos que a escrita, seja qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva (religiosa, política, científica, artística e cultural) de um povo e, sem dúvida, foi uma das maiores invenções tecnológicas da humanidade.

Por isso é interessante refletirmos sobre a história da escrita para entendermos o processo de produção textual dos alunos, pois, num primeiro momento, a criança em fase inicial tenta escrever fazendo rabiscos, em geral pequenos, e misturando linhas retas e curvas. Para Cagliari (2009), ela nem sempre faz rabisco e depois interpreta; às vezes tenta escrever algo que pensou. O resultado é uma escrita cifrada cujo significado só o produtor conhece. Segundo o autor, é interessante perguntar à criança o que quer dizer seu escrito e anotar as respostas, para poder acompanhar o seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com Cagliari (2009), quando, ao dizer que está escrevendo, a criança desenha algumas letras agrupadas de forma aleatória, ela já possui uma ideia do que seja a escrita, ou seja, ela sabe que se escreve com determinados sinais, mesmo que não saiba que esses sinais possuem uma ordem de colocação e significação. O autor explica que,

Nessas tentativas de escrita, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita. Algumas crianças superam esta etapa antes de entrar para a escola, mas muitas só têm a possibilidade de vivenciá-la ao ingressarem no 2º ano. (CAGLIARI, 2009, p. 105).

Por isso é importante deixar que as crianças experimentem como é escrever as letras; dar tempo para que isso aconteça, apesar de a maioria das escolas não permitir que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. “Ela não tem liberdade para perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito ‘certinho’, desde o primeiro dia de aula” (CAGLIARI, 2009, p. 105). De acordo com o autor, alguns métodos são tão rígidos e engessados em suas atividades que não sobra tempo nem espaço para as crianças refletirem e desenvolverem hipóteses sobre a escrita.

Ao iniciar sua vida escolar, os estudantes já dominam a língua materna na sua modalidade oral; a dificuldade está simplesmente no fato de eles não conhecerem a forma ortográfica das palavras, mas, ao contrário, conseguem “ler e reproduzir” textos imagéticos assemelhando-se ao interacionismo das escritas pictóricas. Por fim, se a escola e o professor não refletirem sobre o processo histórico e evolutivo da escrita, não entenderão o porquê de o aluno, em fase inicial de escrita, se apropriar de textos não verbais para se expressar. Se essa etapa for negligenciada, “ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para as suas atividades futuras”. (CAGLIARI, 2009, p.106).

A condição elementar para o uso escrito da língua, que é a apropriação do modelo alfabético, envolve, da parte dos estudantes, aprendizagens muito peculiares, independente do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. Ao longo do desenvolvimento de aquisição da escrita, a criança passa por estágios de organização, hipóteses sobre o funcionamento da escrita e muitos outros conflitos que formam um papel decisivo no seu processo de alfabetização. Nesse sentido, entendemos que é impossível desconsiderar os saberes que as crianças trazem consigo antes de ler e escrever, pois a alfabetização não deve ser compreendida

apenas como o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e de habilidades sensório-motoras. Mais que isso, é um processo de resolução de problemas de natureza lógica, que tenta compreender de que forma a escrita representa a linguagem.

Sabemos que a escrita é uma representação da linguagem, todavia, ela não representa todos os seus aspectos. Segundo Massini-Cagliari & Cagliari (1999), a alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita. Somente através de reflexões linguísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização. Escrever é apenas uma decorrência do fato de uma pessoa saber ler, o contrário não funciona. Portanto, além da aprendizagem da leitura e escrita não ser considerada uma tarefa fácil, muitas considerações ainda são feitas sobre qual o tempo certo para que ela ocorra e o que seria necessário para tal aquisição.

Segundo Downing (*apud* FERREIRO, 2003) a maturidade para a leitura define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia, ou de ambas, cada criança, individualmente, pode aprender a ler com facilidade e proveito. Todavia a maturidade infantil pode se dar através de um processo interno, ou por meio de influência social, como pode também ser resultado de ambos os processos.

Para Ferreiro & Teberosky (1999), a prontidão para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em pleno contato com a língua escrita do que qualquer outro fator.

Vygotsky (1993) atesta que a linguagem surge como uma forma utilizada pela criança para se comunicar com os sujeitos de seu meio e, com o passar do tempo, ela é internalizada e começa a operar como organizadora do pensamento, transformadora de processos mentais. Em conformidade com essa hipótese, entendemos que a leitura e a escrita não devem ser vistas pelas simples atitudes mecanicistas e sim envolvidas por um sujeito cognoscente e autônomo inserido num meio que lhe proporcione conflitos para que possa construir seu desenvolvimento.

O período da alfabetização envolve fatores externos que podem variar de acordo com as habilidades e conhecimentos individuais, por isso, conforme já explicitado nesse trabalho, há diferença entre alfabetização e letramento uma vez que o primeiro diz respeito a aprender a ler e a escrever enquanto o segundo é mais abrangente e exige que o estudante alfabetizado saiba fazer uso das distintas práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a teoria de Piaget (1961), o sujeito cognoscente é aquele que tem autonomia no

processo de construção de seu conhecimento e procura ativamente compreender o mundo que o rodeia tratando de resolver as interrogações que ele provoca.

O autor argumenta que o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio em que convive. Já o desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento, pelas estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que será assimilado. Dessa forma, sabemos que a criança apropria-se da linguagem escrita antes mesmo de entrar para a escola, pois a língua escrita se constitui em objeto cultural e não somente escolar, por isso, as questões sociais também são determinantes para a construção do conhecimento.

As investigações realizadas por Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1999) organizaram a história do processo de alfabetização. Elas realizaram pesquisas científicas que elucidaram a ideia de que a criança reflete sobre a escrita e reconstrói o código linguístico. Isso posto, as autoras não propõem um novo método pedagógico para a alfabetização, mas suas investigações refletem sobre a construção do código linguístico, o que, segundo elas, ocorre não apenas pelo conhecimento das letras e das sílabas, mas pela compreensão do funcionamento do código. Suas contribuições são essenciais para que os educadores repensem todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, conhecendo os diferentes níveis conceituais linguísticos da criança, será possível criar atividades para que elas avancem no processo de construção da escrita alfabética.

Considerando o fato de que a criança reflete sobre a escrita e reconstrói o código linguístico, a eficiência da alfabetização com cartilhas²² passou a ser posta em dúvida no início da década de 90, em razão de apresentarem sentenças isoladas, isto é, sem significados, descontextualizadas, seguidas apenas de uma lista de palavras escolhidas em razão de uma simples montagem silábica. No entanto, ainda hoje, vemos muitos livros didáticos de alfabetização cuja proposta também é cartilhesca, ou seja, muda-se apenas o nome do “instrumento”.

Anteriormente à leitura da palavra, a criança lê o mundo da qual ela participa, quer sejam pelas imagens, olhares, gestos, expressões faciais e todos os outros cinco sentidos, ou seja, a partir das construções lógicas de significados sociais e individuais, através dos quais ela elabora suas hipóteses com base em sua experiência de vida.

²² Para aprofundar esse assunto, sugerimos a leitura do livro *“LOURENÇO FILHO E A ALFABETIZAÇÃO. UM ESTUDO DE CARTILHA DO POVO E DA CARTILHA UPA, CAVALINHO!”* Da autora Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

É importante a criança entender a escrita como uma representação “simbólica” da fala, mas, para que ela aprenda realmente a ler e a escrever, é necessário compreender não somente o que a escrita representa, mas também de que maneira ela representa, graficamente, a linguagem.

As crianças devem descobrir novas modalidades de linguagem e o desejo de ler e de dominar o código só será motivado se os textos apresentados tiverem alguma relação com a realidade sociocultural do aluno e se a função social do registro escrito estiver clara. É importante favorecer a junção da leitura da palavra com a leitura do mundo.

Ainda, segundo Ferreiro & Teberosky (1999), os adultos não podem decidir o momento e o lugar de se iniciar a alfabetização, pois a criança se alfabetizará de acordo com os estímulos e o meio em que estiver inserida. Elas devem ser confrontadas a condições materiais de processamento da escrita e escrever e tentar ler o próprio escrito representa bons desafios quando ainda não se sabe ler, pois ao escrever é preciso tomar decisões sobre quantas e quais letras utilizar. Ao tentar ler a própria escrita, é preciso justificar para si e para os outros as escolhas que foram feitas. Parece estranho, mas é isso que torna a alfabetização um processo de análise e reflexão tão específicas na modalidade escrita da linguagem.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), muito antes de iniciar no processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças constroem hipóteses sobre o objeto de conhecimento. As ideias que os alunos constroem sobre a escrita (hipóteses de escrita) são erros construtivos, necessários para que se aproximem cada vez mais da escrita convencional.

Embora os “erros” sejam considerados necessários, isto não quer dizer que o professor deva aceitá-los ou esperar que eles sejam superados espontaneamente. As hipóteses da escrita superam-se umas às outras, dependendo de como o educador organiza as situações didáticas. O mais importante nessa fase é planejar intencionalmente o trabalho pedagógico de forma a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

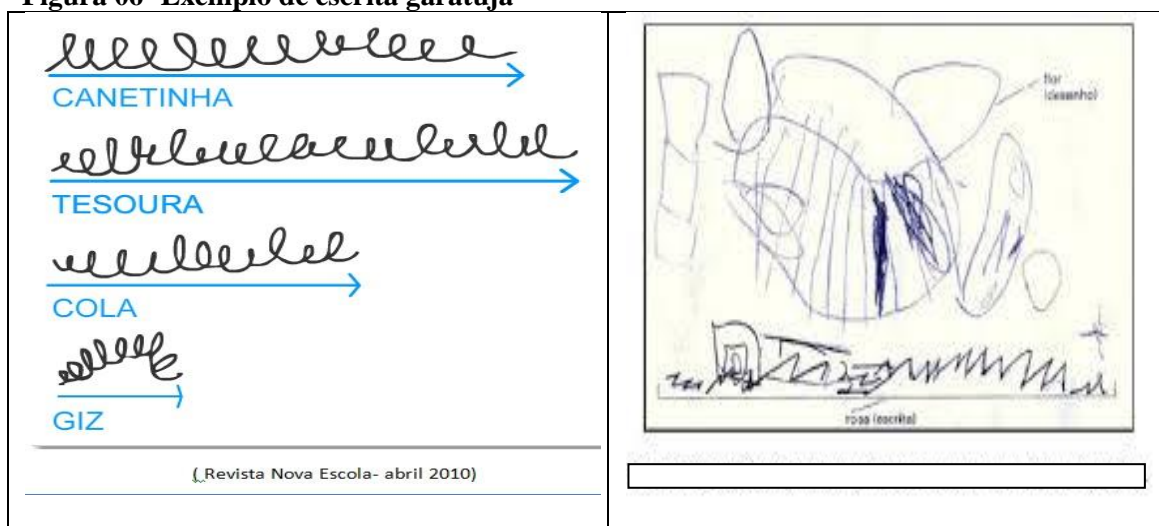
Sobre essas hipóteses iniciais, Ferreiro & Teberosky (1999) classificaram a construção da escrita das crianças, embasadas em resultados obtidos através de uma pesquisa fundamentada na exploração da escrita, em quatro níveis consecutivos. De acordo com as autoras, todas as crianças passam por diferentes etapas durante o seu processo de aquisição da língua escrita, criando hipóteses legítimas e regulares que

dependem do momento vivenciado por ela, evoluindo de uma etapa para outra sempre que a anterior for colocada em conflito.

Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos por meio dos quais a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo professor.

Para Ferreiro & Teberosky (1999), no primeiro nível denominado garatuja, a criança ainda não estabeleceu a função da escrita, ela é representada por riscos, desenhos e rabiscos, conforme podemos identificar no exemplo retirado da Revista Nova Escola:

Figura 06 -Exemplo de escrita garatuja



Fonte: Revista Nova Escola – abril 2010.

Evidenciamos que Ferreiro & Teberosky (1999) não desconsideram as garatujas/desenhos no processo de aquisição da escrita, portanto, podemos dizer que as autoras dão relevância à imagem, elemento isolado em alguns métodos tradicionais de alfabetização, justamente por considerar escrita e imagem como parte integrante de um todo em construção, já que, ao desenhar, o pensamento da criança se faz.

No segundo nível, denominado Pré-silábico, o estudante começa a reconhecer a função da escrita. No entanto, utiliza-se de números e letras aleatórias, muitas vezes empregando as do próprio nome; além disso não estabelece quantidade de letras e nem valor. A diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra é inexistente, uma vez que os traços são muito semelhantes entre si. Somente o autor da escrita pré-silábica é capaz de identificar o que fez.

O desenho se torna uma clara estratégia de remissão ao conteúdo registrado pela criança e a necessidade de explicitar o objeto requerido por meio de suas características garante o momento da leitura, como observamos no seguinte recorte de um dos nossos informantes:

Figura 07 - Rafael²³ – 06 anos (1º ano)

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

ESCOLA Antônio João Ribeiro ALUNO (A):

APURUPUIAMAGAI ETAVAQC

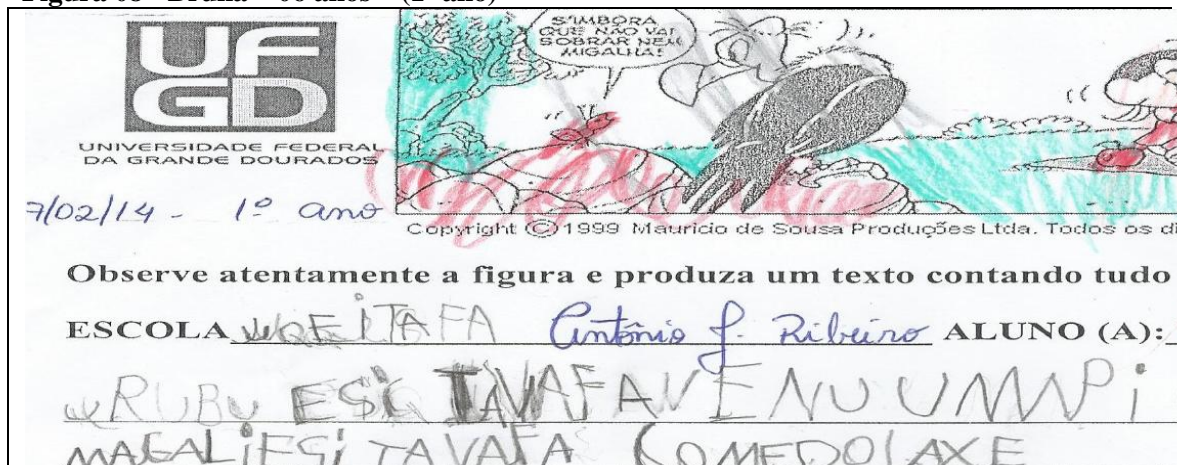
Fonte: Dados da pesquisa.

Observemos as condutas gráficas de Rafael. Numa primeira etapa, ele se expressa com uma quantidade qualquer de letras empregadas, aparentemente, de forma aleatória. No entanto, ao pedirmos para que lesse sua produção, ele reproduziu a seguinte frase “*O urubu e a Magali estavam no piquenique.*” Numa segunda etapa, ele ilustra sua frase através do desenho, ou seja, as personagens propostas na tirinha de mãos dadas no gramado do piquenique.

Já no nível silábico e silábico alfabético, a criança reconhece o valor sonoro, a função da escrita e estabelece uma conexão com o som das letras. Por exemplo:

²³Nome fictício, assim como todos os outros que aparecem ao longo das análises. Optamos por usar nomes fictícios para preservarmos a identidade dos informantes e, assim, assegurarmos a ética desta pesquisa.

Figura 08 - Bruna – 06 anos – (1º ano)



Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos no exemplo de Bruna algo que é comum a outras tantas produções gráficas do primeiro ano. De modo lento e progressivo, a aluna começa a fazer correspondências entre o fonema e a letra, colaborando, desse modo, para a progressão e compreensão da escrita. A partir de então, Bruna enfrenta um novo desafio, pois não se trata mais de colocar qualquer letra para representar a oralidade, mas apenas aquela que apresenta uma qualidade que lembra o som expresso.

De acordo com Seber (2009, p. 109), nessa fase “é como se cada sílaba emitida oralmente se transformasse provisoriamente num todo, o qual, para ser mais bem compreendido fosse decomposto em suas partes, ou melhor, numa de suas letras.” Para a autora, “à medida que tal decomposição torna-se sistemática, o traço de sonoridade aparece com frequência maior.”

Nesse nível, as crianças começam a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, além de começar a desvincular as formas gráficas das imagens, dos números e das letras soltas, muitas vezes “desvinculadas de sentido”, na visão do professor.

Suas produções apresentam progressos gráficos e construtivos em relação ao nível anterior, as letras começam a ser usadas com valores silábicos fixos e o conflito entre a nova fase e a fase anterior provoca na criança um amadurecimento educacional. Embora na transição para esta fase a criança ainda possa omitir letras e não separar todas as palavras na frase, ela é capaz de demonstrar que conhece o modo de construção da escrita e sabe que cada um dos caracteres corresponde a valores menores que a sílaba, além de conhecer também o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, sem haver problemas no que se refere ao conceito da escrita.

É nesta fase que a criança compreende que há uma relação entre a proposta solicitada pelo professor e o texto que produzirá – há o estabelecimento da coerência – na visão do professor, pois nesse momento a criança entende que a escrita tem uma função social mais valorizada que as garatujas e/ou desenhos, ou seja, percebe que há um reconhecimento dos usos e das funções da língua escrita na sociedade e é justamente isso que a escola espera que ela domine.

Com isso, percebemos que a aquisição da escrita é um processo que se inicia pelas garatujas, perpassa pelos desenhos das letras, até alcançar o nível em que há associação da imagem gráfica e seus significados. Por isso a relevância de trabalhar a relação imagem e escrita nas séries iniciais, uma vez que muitos educadores, presos à normatividade, têm negligenciado esse importante processo.

É importante sistematizarmos a grande contribuição de Ferreiro & Teberosky, mas reconhecemos que há crianças que não passam pelos níveis necessariamente na mesma ordem. Dessa maneira, apesar de considerarmos o enorme valor do trabalho das autoras, não nos detemos em enquadrar os dados de nossos alunos nos níveis por elas propostos. Atentaremos às singularidades, conforme evidenciamos no primeiro capítulo, nos trabalhos de Abaurre *et al* (1997); Buin (2002).

No capítulo seguinte, nos dedicamos às produções e às respectivas análises linguísticas dos textos dos alunos informantes da pesquisa, verificando a relação existente entre a imagem e escrita, bem como se realizam a construção da (in) coerência textual.

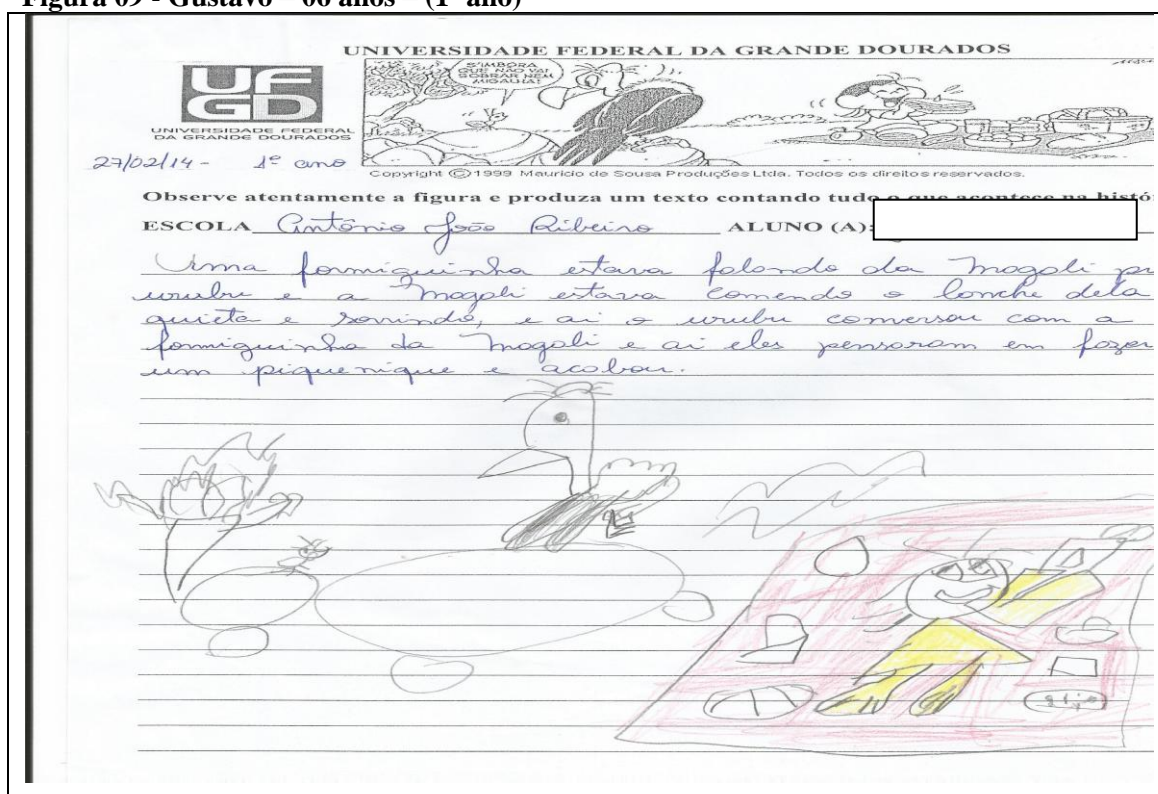
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem por finalidade apresentar algumas produções dos alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental I, bem como suas respectivas análises linguísticas representativas e singulares. É importante mencionar que dividimos as análises em duas categorias: as representativas, que exemplificam as categorizações mencionadas anteriormente, e as que apontam as singularidades reveladas no momento da geração dos dados. Por fim, deixaremos nossas considerações finais acerca do trabalho.

3.1 – O Texto de Gustavo - 1º ano. Exemplo de um dado que manteve a concretude da cena.

Ao solicitarmos para o referido aluno, juntamente com outros, para escrever, ele começou a chorar. Chorou muito ao justificar que ainda não sabia escrever. Então, para acalmá-lo, propusemos que viesse até outra sala. Quando ele estava mais tranquilo, pedimos que nos contasse oralmente a sua história (representado por meio dos desenhos) e o aluno assim o fez. É importante destacar que a produção escrita que aparece no texto do aluno é a transcrição do pesquisador.

Figura 09 - Gustavo – 06 anos – (1º ano)



Fonte: Dados da pesquisa.

Em um primeiro momento, a produção de Gustavo nos dá indícios que, de fato, o aluno ainda não domina a técnica da escrita alfabética, haja vista o choro e a maneira particular que encontrou para reproduzir sua atividade escolar através dos desenhos. Ao descrevermos o dado, percebemos que o aluno reproduziu as ações mostradas na tirinha, ou seja, ilustrou a cena do piquenique com as personagens Magali, urubu e formiga para cumprir com o que lhe foi solicitado.

Ainda observando o texto de Gustavo, percebemos que estamos diante de duas modalidades que fazem parte dessa produção, a imagem, representada pelo desenho que, em um processo gradual, dará lugar à escrita alfabética, e o verbal, representado pela oralidade do aluno e materializado pela transcrição do pesquisador.

Conforme mencionado anteriormente, Gustavo, aluno do 1º ano, chorou porque não sabia escrever. É evidente que o choro revela a aflição do aluno diante de uma tecnologia extremamente complexa e que exige determinado tempo até que seja dominada, a escrita.

De acordo com Fayol (2014), todas as crianças que aprendem a escrever, enfrentam alguns desafios. Primeiramente, têm que aprender um novo código (no caso, o alfabético) até conseguirem processá-lo de maneira automática em suas produções. Em segundo lugar, as crianças têm de descobrir novas modalidades de utilização da linguagem. E, em terceiro lugar, elas se veem diante de condições materiais de processamento da escrita que se diferem fortemente das condições da fala e, talvez por essa razão, a aflição do aluno diante da proposta solicitada.

Constatamos que o aluno tentou corresponder às expectativas do que ele imaginava acerca do trabalho que lhe foi proposto (escrever um texto a partir da observação de uma cena em que envolvia a personagem Magali), mas, como ainda não dominava a escrita alfabética, recorreu ao desenho e retratou as propriedades visuais dos objetos e personagens descritos na tirinha (Magali, urubu e formiga, a árvore, as pedras e os lanches do piquenique), ou seja, sabia que necessitava manter uma lógica em sua produção e o fez ao retratar, fielmente, através da oralidade e da sequência de imagens proposta na tirinha.

No momento em que o levamos para outra sala e solicitamos que nos contasse verbalmente o texto produzido, Gustavo já havia parado de chorar e aparentava estar mais tranquilo.

A postura dialógica adotada com o aluno o estimulou a verbalizar a sua produção, e, uma vez iniciada a “leitura” do texto produzido, percebíamos que o

semblante do aluno denotava satisfação em poder compartilhar com o pesquisador os significados representados em seu texto imagético. Percebemos que, ao narrar sua história, o aluno “avançou” no percurso linguístico, pois descrevera os fatos associando, inclusive, a relação estabelecida entre o diálogo do urubu e a formiga, “uma formiguinha estava falando da Magali pro urubu (...).” O fato mencionado é importante, visto que, ao desenhar a cena, o aluno parece ter “ignorado” o diálogo do balão, mas, na oralidade, demonstra que estava atento a essa situação, composta pelo balão com a escrita.

Nesse momento, percebemos que o desenho produzido por Gustavo começa a ganhar materialidade representativa manifestada através da linguagem oral que acompanha a sequência dos fatos, uma vez que a criança interpreta as ações encadeadas na tirinha apresentada.

Outro ponto importante que observamos foi o fato de que, na construção oral, o estudante não fez apenas uma soma ou sequência de frases isoladas, mas utilizou-se de elementos básicos para estabelecer a relação de coesão e coerência textuais. Por exemplo, estabeleceu a coesão referencial marcada pelo pronome “eles” que na oralidade se refere ao urubu e à formiga: “(...) e ai eles pensaram em fazer um piquenique”. Outro exemplo é a contração da preposição *de* + *pronome feminino* ela (dela) “(...) Magali estava comendo o lanche dela”.

Segundo a regra de uso da norma escrita padrão, o pronome substitui um nome já mencionado, mas na fala nem sempre o nome antecede o pronome, ou, às vezes, nem aparece. Segundo Buin (2002, p. 69), “o referente é objeto de discurso partilhado pelos interlocutores”. No entanto, o aluno manteve em sua produção oral a mesma exigência feita nos textos escritos, demonstrando estar inserido em práticas sociais que envolvem a escrita, embora não a domine ainda.

Outro exemplo importante é a repetição de “aí” – marcador discursivo da oralidade que se soma aos elementos provenientes da escrita determinando o entrecruzamento dessas duas práticas (orais e escritas): “ (...) e aí o urubu conversou com a formiguinha da Magali e aí eles pensaram...”

Na relação entre texto verbal (transcrito pelo pesquisador) e não verbal (desenho reproduzido pelo aluno), percebemos que houve uma interação entre os dois, porque, ao retornarmos à produção do aluno, verificamos que as imagens produzidas por ele foram coerentemente mantidas na produção transcrita pelo pesquisador, aproximando o texto imagético do oral.

Além disso, percebemos que o aluno está inserido em uma prática de letramento em que mantém contato com as personagens de Maurício de Souza, o que o permitiu nomear a personagem Magali, bem como o piquenique realizado por ela. Outro aspecto importante a ser observado no texto analisado diz respeito à categoria em que inserimos essa produção: o texto do aluno, ditado ao pesquisador, apresenta os elementos em que expressam as sequências de fatos sugeridas na tirinha, ou seja, seu texto manteve a concretude da cena dada. É uma produção que tem lógica e é coerente, pois percebemos que a unidade de sentido do texto imagético é perfeitamente recuperável na leitura, na interação entre produtor e pesquisador.

3.1.2 – O texto de Guilherme – 1º ano. Exemplo de um dado que ampliou a proposta solicitada.

O texto apresentado a seguir foi produzido pelo estudante Guilherme de seis anos, aluno do 1º ano, que dizia não saber ler. Ao pedirmos que nos contasse o que escrevera, o aluno narrou o texto transcrito pelo pesquisador ampliando suas possibilidades por meio da produção oral.

Figura 10 – Guilherme – 06 anos – (1º ano)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

UFGRD

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

27/02/14 1º ano

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

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

ESCOLA Antônio José Ribeiro. ALUNO (A)

SIMBORA QUE NÃO VAI SOBRAR NEM UM GALHAU!

— Professora eu não sei ler ainda.
 — Mas conta o que você escreveu!
 — Tá bom vou contar...

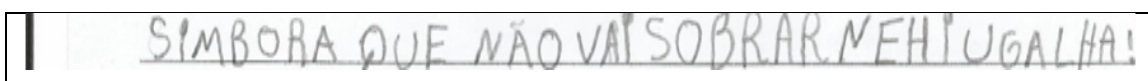
A Magali estava comendo um sanduíche, porque ela estava fazendo um piquenique, e daí a formiguinha estava falando assim: — Por que será que a Magali está comendo e não chamou nós? daí a formiguinha falou assim, ela é muito gulosa e o urubu só ficou pensando se ele ia comer junto com a Magali, porque ela já estava quase comendo tudo.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Seber (2009), durante o período inicial da alfabetização, por não dominarem a escrita alfabética, é comum muitas crianças se tornarem copistas, ou até mesmo “decifradoras” de textos, chegando ainda a ler e escrever palavras memorizadas. Tal reflexo deste mecanicismo pode ser observado na produção do aluno Guilherme, visto que ele copia, na primeira linha da folha de atividade, a conversa da formiga expressa no balão.

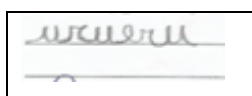
Durante a transcrição, ao apontarmos para o texto do aluno e pedirmos que lesse, ele logo se justificou dizendo que não sabia ler. Mas insistimos, mudando o comando, e lhe pedindo que nos contasse, então, o que escrevera. Ele aceitou.

Ao analisarmos a produção de Guilherme, recorremos novamente aos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), a fim de evidenciar a heterogeneidade existente entre os alunos de uma mesma turma e os seus respectivos níveis. Diferentemente da produção de Gustavo, Guilherme já tem uma percepção mais aguçada do que seja a escrita, encontra-se no nível silábico, em razão de copiar trechos da fala da formiga:



Com isso fica claro que, em uma mesma sala de 1º ano, encontramos crianças em diferenciados níveis processuais de escrita.

Ainda em relação à produção de Guilherme, um fato que chama a atenção é a escrita em letra cursiva da palavra “urubu”, na segunda linha da folha de atividade:



Recorrendo à videogravação, podemos observar que a professora regente, que acompanhava o processo de geração de dados, dizia a todo instante aos seus alunos que escrevessem os elementos que conheciam na tirinha, por exemplo, “urubu”. Ainda afirmava “que alguns alunos já tinham capacidade de escrever algumas palavras em letra cursiva”, pois já haviam estudado. E foi o que fez Guilherme: recorreu a sua memorização e escreveu a palavra *urubu*.

Isso demonstra que alguns alfabetizadores ainda estão acostumados a valorizar a aquisição da ortografia da língua e o normativismo da tradição gramatical, contribuindo para limitar a produção de seus alunos apenas à escrita de palavras isoladas.

Dessa forma, podemos afirmar que muitos docentes, embora inconscientemente, utilizam, no cotidiano escolar, o modelo autônomo de letramento “que discrimina a

linguagem oral, apresentando de forma subjacente a ideia de que a linguagem escrita é mais importante, e que, portanto, quem domina a escrita é superior” (Street, 2006 p. 07), ou seja, interessa-lhes mais a norma que o fato narrado, vivenciado ficcionalmente ou não.

Dessa maneira, se considerássemos apenas a escrita alfabética do aluno, provavelmente diríamos que o texto estaria incoerente, pois esta modalidade, ao contrário da oralidade, reduziu as informações da situação apresentada na tirinha. No entanto, quando oportunizamos ao aluno o se expressar oralmente, ele constrói um texto significativo, visto que consegue “fortalecer” e ampliar suas formas de manifestação não contempladas com a escrita, desenvolvendo, dessa forma, a progressão de sua produção verbal oral.

No que se refere aos elementos coesivos, destacamos a coesão referencial que tem forte presença no texto analisado: “ A Magali estava comendo um sanduíche porque **ela** estava fazendo um piquenique (...) ;“ Por quê será que a Magali não chamou **nós**?” “ (...) **ela** é muito gulosa”; “ (...) e o urubu só ficou pensando se **ele** ia comer junto com a Magali porque **ela** já estava quase comendo tudo”.

Para Halliday & Hasan (1976, *apud* FÁVERO, 2002), a substituição de um item por outro ou, até mesmo, de uma oração inteira é perfeitamente aceitável. Assim, é possível substituir uma palavra por um pronome, por um advérbio, ou por outra palavra que lhe seja semântica ou textualmente equivalente. Comungando dessas ideias, é importante lembrar que as ocorrências dos recursos coesivos no texto denominam “laços” ou elos coesivos reveladores da importância do conhecimento linguístico do aluno para a produção de seu texto oral e sua compreensão, contribuidores para o estabelecimento da clareza e objetividade do texto escrito.

Para o estabelecimento da coerência, o sentido é estabelecido pela produção oral de Guilherme. Se observássemos apenas a produção escrita do aluno, a tirinha não seria o suficientemente explicada, o que levaria à falsa ideia de redução e incoerência textual. Neste caso, fica evidente que a mensagem imagética depende da linguagem verbal para constituir-se de sentido.

Abaurre (1995, p.15) afirma que

se a escola propiciasse a emergência do texto escrito desde o início do processo de aquisição da escrita, se soubesse ser “escriva” e “leitora” para seus alunos no estágio inicial desse processo, quando as crianças, embora não conheçam e não dominem ainda os instrumentos de escrita e leitura, mas já manifestam suas próprias “intenções de escrita” e “intenções de leitura”, aí

sim estaria permitindo que os aprendizes de escrita e de leitura se apropriassem de fato ao ato de escrever e de ler.

Em outros termos, por esse procedimento dialógico compartilhado com o pesquisador, o aluno foi se inserindo na atividade de produção, construindo e compreendendo melhor o papel da escrita. E não se importou que seu texto apresentasse desvios da norma escrita/ortográfica padrão como, muitas vezes, nós professores cobramos e avaliamos de nossos alunos. O que fica claro, nesta análise, é que qualquer texto, na sua simplicidade, é um ato singular de criação e deve ser valorizado.

3.1.3 – Os textos de Roberta, Jaqueline e Gabriel – 1º ano. Exemplos de dados que reduziram a proposta apresentada.

Os textos dos estudantes Roberta, Jaqueline e Gabriel, todos com seis anos de idade e matriculados no 1º ano, apresentam algo em comum: reduziram a proposta solicitada por meio da escrita de palavras isoladas as quais desconsideram o contexto global da tirinha apresentada. Por serem dados representativos do que ocorreu no momento em que aplicávamos a produção textual, optamos por analisá-los coletivamente, a fim de explicarmos como vem sendo trabalhada a produção escrita nos anos iniciais da alfabetização.

Figura 11 – Os textos de Roberta, Jaqueline e Gabriel – 06 anos – (1º ano)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

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 Antônio João Ribeiro ALUNO (A):

mônica urubu piquenique formiga bolo
amônica torracarina Bolo F X

A mônica, o urubu, piquenique, formiga e bolo.
A mônica tava comendo bolo, só isso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

27/02/14 - 1º ano

Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 654

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

ESCOLA Antônio João Ribeiro ALUNO (A):

PITNI, M GOT VLBO BOLO
piquenique, mangarida, urubu e bolo e só.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

27/02/14 - 1º ano

Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 654

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

ESCOLA Antônio João Ribeiro ALUNO (A):

urubu
magal

A formiga tava conversando com um urubu daí eu desenhiei as arvo re 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.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados contribuem de forma significativa para uma discussão mais valiosa de como se processa a construção da incoerência textual no âmbito escolar.

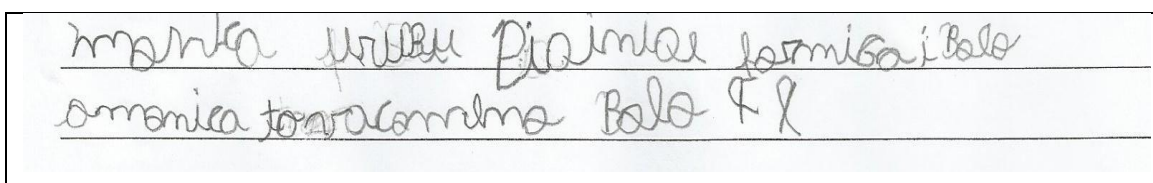
Procuramos formular hipóteses explicativas sobre os dados apresentados acima, dessa maneira, ao observarmos os textos de Roberta, Jaqueline e Gabriel, percebemos que os três têm algo em comum: ignoram o ambiente global dado pela relação da imagem e escrita mediante a produção de palavras isoladas.

Desse modo, voltaremos ao modelo de Letramento autônomo proposto por Street (2006, p. 05). Ele destaca que o professor trabalha as práticas de leitura e escrita (aparentemente neutras) desvinculadas do contexto social, como algo independente,

valorizando o ato cognitivo em si e as competências de ler e de escrever, reforçando a divisão das pessoas nelas envolvidas em dois grupos: letradas e iletradas.

Como pesquisadores e observadores desse processo de aquisição de escrita, pudemos entender a preocupação da professora em trabalhar com uma turma constituída heterogeneamente e com níveis de aquisição de escrita também heterogêneos: fazer com que seus alunos lessem e escrevessem a qualquer custo.

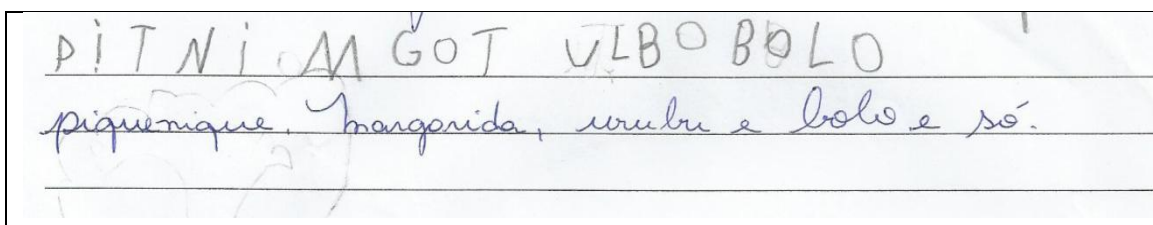
Percebíamos que durante a geração de nossos dados, os alunos Roberta, Jaqueline e Gabriel eram mais “prestigiados” pela professora, dado ao fato de ela lhes dizer que já sabiam escrever e então pedia para que escrevessem o nome dos objetos e/ou personagens que viam na cena. Ou seja, ela os conduzia a escrever palavras isoladas, chamando a atenção apenas para a escrita ortográfica e ignorando o contexto global dado pelo texto imagético, conforme podemos conferir no recorte do texto a seguir da aluna Roberta:



Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores têm grande influência sobre os alunos: quando fomos conversar e transcrever o texto das crianças, Roberta apenas leu exatamente o que escreveu e, embora insistíssemos para que nos contasse sua história, na expectativa de que fosse desenvolvê-la, ampliá-la, por meio da oralidade, ela somente repetia as palavras escritas, tal qual a expectativa da professora.

O mesmo aconteceu com o exemplo do seguinte recorte do texto de Jaqueline:



Fonte: Dados da pesquisa.

Está claro que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), esta aluna se encontra no nível silábico alfabético, já que reconheceu o valor sonoro, a função da escrita e estabeleceu uma conexão com o som das letras, uma vez que, numa certa etapa

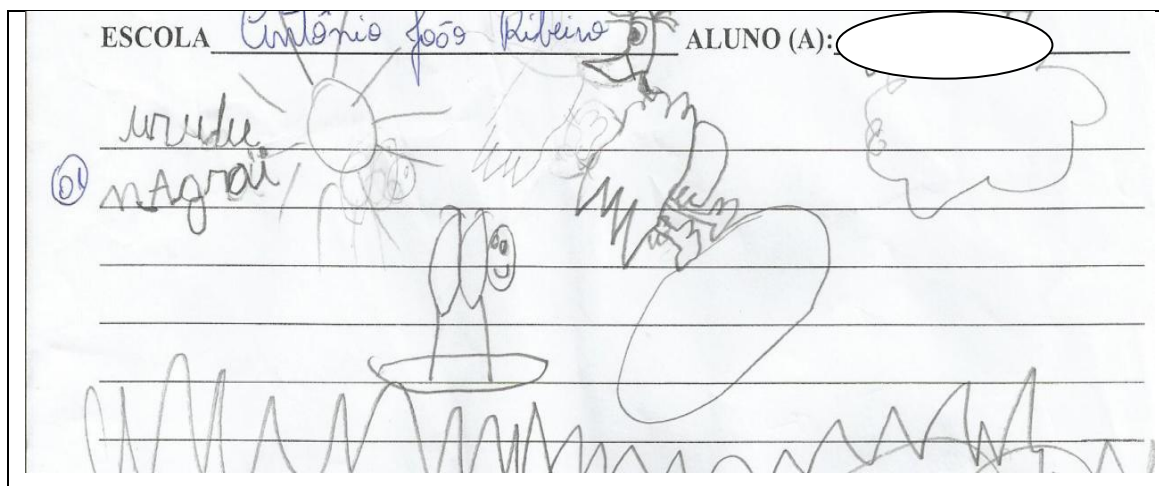
do processo de aquisição da escrita, as crianças sabem que a presença de letras indica algo escrito.

No que se refere às práticas de letramento, a personagem Magali, da “Turma da Mônica”, não faz parte de seu letramento literário, pois se referiu à protagonista como sendo “Margarida”, forma como ouviu dentro da sala de aula seus colegas se referirem à personagem.

Assim como na produção de Roberta, Jaqueline, também acostumada a atividades escolares, escreveu e leu apenas aquilo que foi solicitado pela professora, não desenvolvendo as ideias do seu texto no momento da transcrição.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que os avanços na escrita das crianças indicam sempre progressos ligados ao desenvolvimento geral de seu pensamento, isto é, a criança busca mais e mais permanecer fiel a si mesma quando escreve ou lê. Isso porque, à medida que seu raciocínio evolui, há uma tomada de “consciência” e ela evita se contradizer. Talvez, por isso, embora insistíssemos para ampliarem sua produção, apenas leram exatamente o que escreveram, para não se contradizerem.

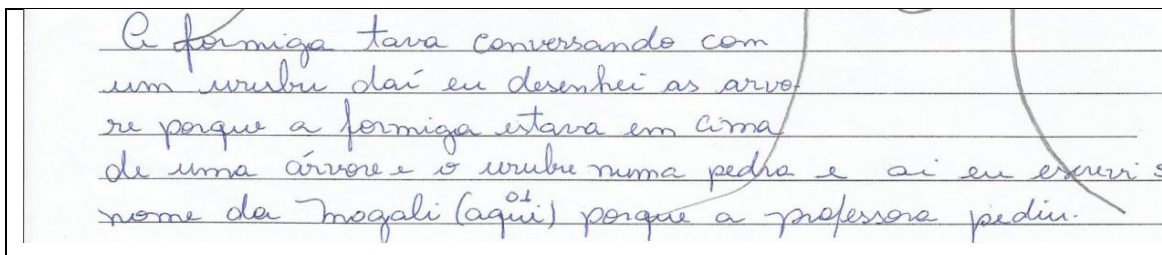
No texto de Gabriel, percebemos que o aluno mesclou a imagem e a escrita para compor seu texto. O estudante usou o texto imagético para complementar o que não conseguiu revelar com os recursos linguísticos. Logo, desenhou a cena do piquenique representada pelo urubu e pela formiga, cada qual em cima de uma pedra:



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao pedirmos para Gabriel nos contar a sua história, o aluno utilizou recursos próprios da oralidade, como as palavras (tava, daí) e construiu seu pequeno texto, evidenciando também a intervenção da professora no que se refere à escrita de palavras

isoladas, conforme apresentado no seguinte recorte: “(...) e aí eu escrevi o nome da Magali aqui (apontando com o dedo) porque a professora pediu.”



Fonte: Dados da pesquisa.

É comum encontrarmos dentre os dados de aquisição de escrita, ocorrências como as que citamos nos textos que ora analisamos. Acreditamos que essa interferência da professora não aconteça com os textos dos alunos Gustavo e Guilherme, apresentados no início desse capítulo (C.f. p. 80 e 83), justamente por eles se encontrarem em outros níveis de leitura e escrita, diferentemente de Roberta, Jaqueline e Gabriel, os quais ainda não se apropriaram do código escrito e são orientados a todo instante pela professora a escreverem palavras isoladas para cumprirem com as tarefas que lhes foram solicitadas.

Conforme Abaurre (1992), a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, isto é, no momento em que entra em contato com a representação da língua escrita, o estudante reconstrói a história de sua relação com a linguagem, de forma que passa a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente pela qual manipula a própria fala.

Por isso, a busca de uma escrita consciente e alfabeticamente “correta” fez com que os alunos agora analisados ignorassem seu conhecimento de mundo e suas práticas de letramento. Este motivo, possivelmente, levou Roberta, Jaqueline e Gabriel a operar de modo específico sobre a própria escrita, ou seja, na visão do professor e, conseqüentemente, na dos alunos, o mais importante é demonstrar a apropriação do código escrito, não importando que a produção textual se torne reduzida.

Refletindo sobre a relação imagem e escrita, compreendemos que, nessa análise, a imagem apresentada na proposta textual é mais completa que o texto produzido pelos dois informantes, que reduziram as possibilidades da imagem. No entanto, não vamos apontá-los como sendo textos incoerentes, pois, segundo Koch & Travaglia (1990, p. 59), “a coerência é um princípio de interpretabilidade e nos leva à posição de que não

existe texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa”. Portanto, para dizer que um texto é incoerente, temos que especificar as condições de incoerência.

Desse modo, enquanto pesquisadores, criticamos a visão tradicional da escrita autônoma propagada em muitas escolas, que a vê apenas como representação gráfica, ignorando os amplos contextos de letramento de nossos estudantes, reduzindo, desta maneira, o conhecimento informacional de suas produções.


Também compartilhamos do pensamento de Soares (2004) e acreditamos que é necessário ir além da aquisição do código escrito. É preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, mas, acima de tudo, é preciso “letrar-se”, explorando diversos materiais escritos dentro de uma situação em que a leitura e a escrita tenham sentido e faça parte da vida do aluno, tornando-o não apenas em um ser capaz de escrever palavras isoladas, mas, sobretudo, um sujeito capaz de se desenvolver cognitiva e semanticamente.

3.1.4 – O texto de Aline – 5º ano. Exemplo de um dado que ampliou a proposta apresentada.

O texto que analisaremos a seguir é da estudante Aline, de 10 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental. Vejamos a construção da aluna:

Figura 12 – Aline – 10 anos – (5º ano)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

3/10/2014 5º A

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

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

ESCOLA Estadual Catarina João Ribeiro ALUNO (A): _____

Magali a egoísta

Era uma vez uma menina muito comilona ela comia de tudo não dividia nada por pessoas e chamava de egoísta.

O nome dela era Magali, ela tinha cabelo preto, olhos castanhos e usava um vestido amarelo. Um belo dia de sol nenhuma nuvem no céu, Magali resolveu fazer um piquenique, chamou todos os amigos: Mônica, Celalinda, Carosão e muita mais. Mas quando ela chegou lá no ponto que ela tinha combinado não tinha ninguém lá. Ela resolveu comer sozinho para não perder comida. Mas aí virou pau em numa pedra e esperou Magali acabar o piquenique para ele comer as migalhas, e aí que ele se enganou porque não ia sobrar nenhuma migalha e a formiga disse a ele:

- Não vou deixar comer embora porque a Magali não deixa nenhuma migalha eu como todo o dia aqui e não temo nenhuma restinha de comida e No dia seguinte Magali foi a escola e perguntou aos amigos:
- Por que vocês não foram ao piquenique? - Porque você não ia deixar nenhum sanduíche para a gente.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto da informante Aline apresenta uma estrutura canônica e autônoma, apresenta-se agrupado em parágrafos (o que poderia indicar que ela possui uma noção mais complexa sobre a formatação textual).

Ao analisá-lo, temos a impressão de que o produtor tem algo importante a nos dizer, uma vez que esse texto nos revela a ampliação de uma leitura pessoal de mundo, uma reflexão consciente e consistente diante do tema proposto. Percebemos nessa produção que a coerência não envolve apenas as relações sintático-semânticas, mas

estabelece uma cumplicidade entre o texto produzido e os elementos que o circulam: os interlocutores (falante, ouvinte) e a situação pragmática de produção.

Sobre isso, Costa Val (1991, p. 06) afirma que “o texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários para sua interpretação”.

Assim, a coerência dos textos deriva de suas lógicas internas, resultante dos significados que suas redes de conceitos e relações põem em jogo, mas também da compatibilidade entre essas redes conceituais - o mundo textual - e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Por isso, ao analisar a produção de Aline, verificamos que, no quesito coerência, sua produção estabelece uma unidade e continuidade de sentido verificável no nível da informatividade; é um texto que se mostra apto a engajar a percepção do receptor, visto que trabalha os elementos constitutivos de uma narrativa como cenário, personagens, discurso direto e indireto etc. Ou seja, desenvolve elementos que estão presentes em um texto narrativo, pois já fazem parte da vivência e do repertório linguístico da aluna.

Além disso, há o estabelecimento de relações entre a imagem e a escrita proposta que despertam a atenção do leitor, como podemos observar desde o título: “Magali, a egoísta”, característica que será defendida e desenvolvida durante todo o percurso textual.

Outro elemento importante no texto dessa aluna é a articulação estabelecida pela continuidade imagética da tirinha e a sequência narrativa proposta pelo tema, ou seja, a relação entre a cena e seu contexto verbal é íntima e variada, podendo a gravura ilustrar o texto verbal ou o texto esclarecer o desenho na forma como foi apresentado na tirinha.

Aline vem de uma família de pais professores, portanto, a prática de letramento de ouvir, contar e escrever histórias é altamente valorizada e isso pode ser percebido ao longo da descrição da personagem Magali: “cabelo preto, olhos castanhos e usava um vestido amarelo”. A descrição corresponde ao modo como aparece a personagem nos gibis. O fato se torna interessante, pois não distribuimos cópias coloridas para nenhuma criança, o que nos faz acreditar que a aluna tem grande familiaridade com o gênero em questão.

Outro ponto importante refere-se ao uso das inferências utilizadas pela estudante, por exemplo, a indutiva que está associada à probabilidade. No texto de Aline, percebemos o seu uso no momento em que a estudante cita que os amigos de

Magali não foram ao piquenique, dado que já sabiam que ela não deixaria nenhum sanduíche para eles. Essa inferência surge a partir do conhecimento que a aluna tem da característica da personagem, revelada em situações distintas das apresentadas pela escola.

Devemos observar o que diz Marcuschi (2008, p. 08) ao relatar que “essas inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto.” Ou seja, um escritor 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.

Evidentemente, as relações intertextuais estabelecidas nessa produção dependem prioritariamente do repertório linguístico, literário bem como de outras manifestações culturais de seu produtor, por isso, no que se refere às categorizações textuais, essa produção encaixa-se perfeitamente no conjunto das que ampliaram o texto em relação à proposta apresentada na tirinha. Daí a importância e contribuição do letramento literário: ampliar a competência do estudante e promover, por meio de inferências e alusões, o sentido do texto aos receptores.

Podemos concluir que Aline participa claramente de uma prática em que os (multiletramentos) estão em jogo, ou seja, amplia sua produção com recursos que vão além da proposta solicitada. O texto imagético, nesse caso, funciona como inspiração e, a partir dele, a aluna estabelece uma relação de produção coerente, pois cria o seu enunciado com recursos dinâmicos, justamente por inserir-se em um contexto sociocultural específico e distinto, evidenciando o contato pessoal com diferentes práticas de letramento.

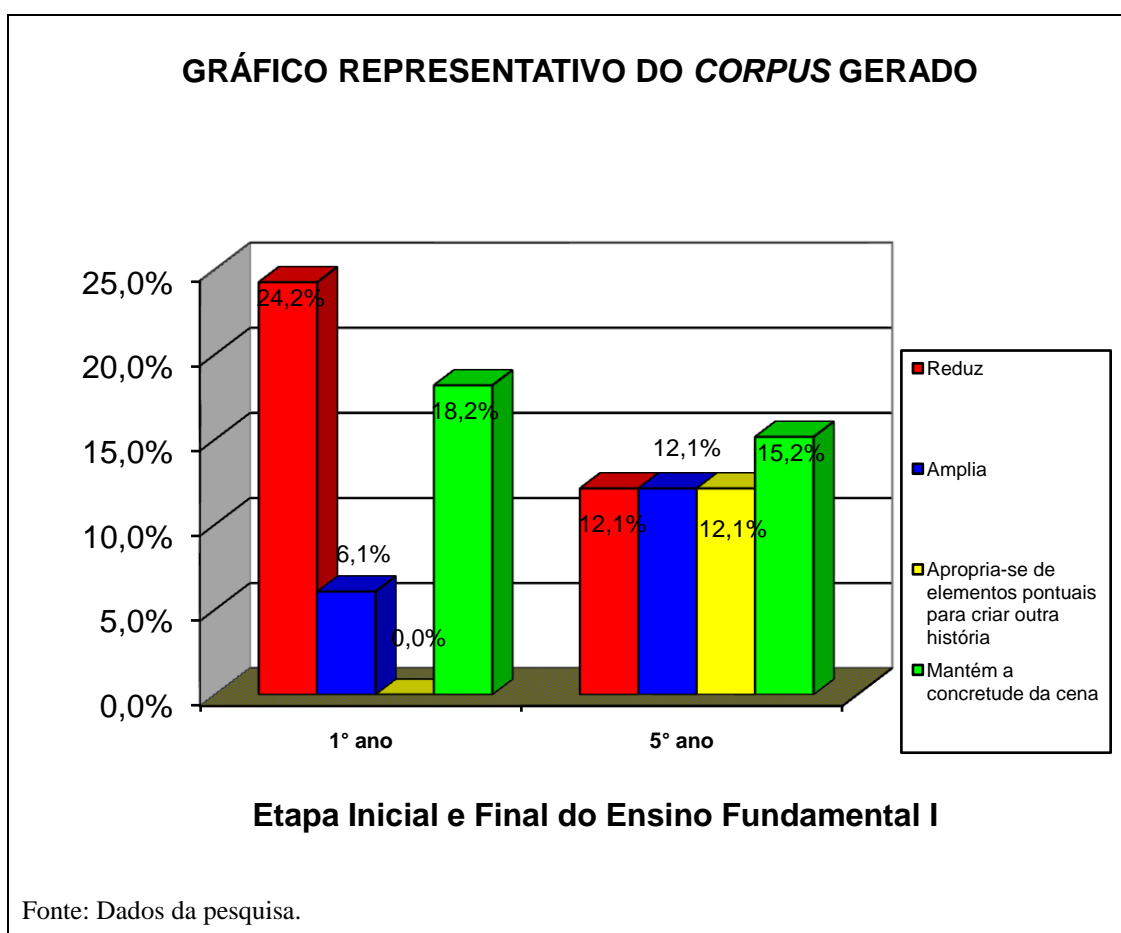
3.2 - PRIMEIRO E QUINTO ANOS: O QUE OS DADOS REVELARAM

Por ser a escola o espaço, por excelência, de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de produção de textos escritos, realizamos este trabalho pelo qual pudemos observar, a partir de uma análise linguística voltada para a macroestrutura do texto, mais especificamente para questões relacionadas à coerência, os diversos processos envolvidos na aquisição da escrita e, diante disso, entender como se

estabelece a construção da coerência textual a partir da relação existente entre imagem e escrita. Optamos por informantes do 1º e 5º anos por serem justamente alunos em fase inicial e final do Ensino Fundamental I, portanto em processo preliminar de aquisição da escrita.

Nesse sentido, com o intuito de observarmos (e, possivelmente, compreendermos melhor) a origem desses problemas, projetamos um gráfico, em que pudéssemos visualizar todos os dados gerados, a fim de identificarmos de um modo geral, a situação das produções dos informantes da pesquisa.

Gráfico 01 – Gráfico representativo do *corpus* gerado no 1º e 5º anos.



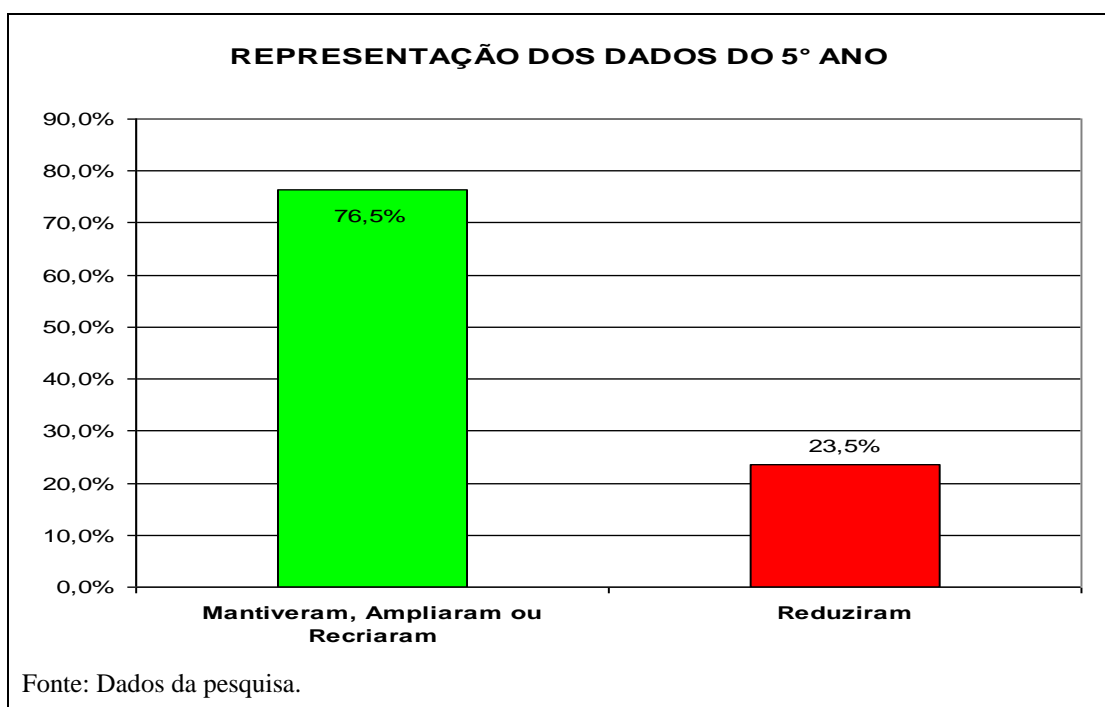
Os resultados do gráfico indiciam que, de diferentes modos, os alunos do 1º ano insistem em escrever/verbalizar algo que remeta à construção de um significado para a cena do piquenique de Magali (Cf. p. 19), porém a maioria reduz (24,2%) o episódio apresentado na tirinha, conforme mostramos nos dados representativos analisados nas produções de Roberta, Jaqueline e Gabriel (Cf. p. 86). Tal fato conduz-nos à seguinte conclusão: por não se arriscarem a registrar o contexto geral da cena, os alunos se

prenderam a escrita de palavras isoladas que, aparentemente, não formavam uma unidade de sentido. Embora essa tenha sido também a maneira que os estudantes encontraram para responder a solicitação de sua professora, que lhes alertava, sobre a capacidade de “já saberem escrever”, eles reproduziram os elementos presentes na tirinha para cumprir com a atividade solicitada.

Mesmo que também tenhamos observado a oralidade dos alunos, nenhuma produção do 1º ano adaptou a imagem e escrita apresentada na proposta e criou outra história, o que evidencia que esses estudantes ainda estão em um processo bem inicial de aquisição de escrita e, por isso, o repertório linguístico, inferencial e as práticas de letramento ainda não são suficientes para construir uma história mais enriquecida de detalhes como as dos alunos do 5º ano.

Outrossim, ao observarmos o gráfico a seguir (apenas com dados do 5º ano), verificaremos que parte deles apresenta textos cujos sentidos extrapolam a cena dada, fazendo uso de inferências principalmente, diferentemente dos alunos do 1º ano que se limitaram à concretude da cena, como provam os fatores já mencionados acima:

Gráfico 02 – Gráfico representativo dos dados gerados do 5º ano.



Uma parcela considerável (23,5%) dos textos revela que a aquisição de escrita de alguns alunos do 5º ano está em um nível semelhante ao das crianças do 1º ano. Ou

seja, 23,5 % desses alunos ainda não ampliaram seu repertório textual, apesar dos quatro anos percorridos de escolaridade.

Então, tomando por base metodológica o Paradigma Indiciário, retornamos nosso olhar para os textos dos alunos do 5º ano que correspondem aos 23,5% das produções com problemas semelhantes aos de alguns textos do 1º ano, fase inicial do processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, tentamos responder as seguintes perguntas: Por que, ao longo dos anos do Ensino Fundamental I, não construíram as habilidades esperadas para o ano? Por que algumas narrativas encontram-se no mesmo nível de elaboração dos alunos do 1º ano?

Para respondermos a essas questões, apresentamos alguns exemplos reais de escrita, conforme consta no tópico a seguir.

3.3- AS SINGULARIDADES DOS DADOS

Na tentativa de responder às indagações que fecharam a seção acima, optamos metodologicamente pelo Paradigma Indiciário, que nos possibilitou dispensar o “controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa e privilegiar os dados coletados de forma naturalística” (Buin, 2002 p. 72).

Em conformidade com a autora, acreditamos que trabalhar com essa opção metodológica é “assumir que os dados ensinam, em vez de procurar nos dados exemplos que confirmem definições e pontos de vistas previamente fixados.” (BUIN, 2002 p. 72), ou seja, a percepção do pesquisador em direção ao dado deve estar voltada para a investigação e não a confirmação de um conhecimento prévio. Nesse sentido, sabíamos que deveríamos nos atentar para os detalhes, resíduos, indícios, pois, de acordo com Ginzburg (1989, *apud* ABAURRE *et al.*, 1997, p.15),

O olhar do pesquisador está voltado para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.

O interesse pelo singular permitiu-nos repensar o que se tem dito sobre o papel do sujeito no processo de aquisição de linguagem, já que, muitas vezes, nós, professores, negligenciamos os trabalhos escritos de nossos alunos pelo simples fato de seus textos não se encaixarem nos parâmetros que acreditamos ser o ideal e desprezamos o fato de que “o processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto escritas, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem” (ABAURRE *et al.*, 1997, p.41).

Duas ocorrências chamaram nossa atenção dentro do conjunto de textos que não correspondeu ao que se espera de um aluno de 5º ano: a produção de Luís, que se encaixa no conjunto de textos em que a proposta foi reduzida, e a produção de Gilson, que exemplifica a categoria dos textos que cria outra história, com elementos que se distanciam daqueles fornecidos/sugeridos pela proposta.



3.3.1 – O texto de Luís – 5º ano.

A produção mostrada a seguir é do estudante Luís, 12 anos, repetente do 5º ano do ensino fundamental. É importante registrar que, devido a sua “dificuldade” ortográfica, o estudante é atendido por professores especializados na Sala de Recurso Multifuncional²⁴, e, nesta pesquisa, seu texto foi o único (entre todos do 5º ano) a ser transcrito pelo pesquisador, considerando as dificuldades de entender a grafia de algumas palavras.

²⁴ São salas com materiais diferenciados e profissionais preparados especificamente para o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Figura 13 – Luís – 12 anos – (5º ano)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

21/02/14. 5ºA.

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 65x

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

ESCOLA: ALUNO (A): Ercole Estocual
Antonio Jesus Riedi

Resumo do profº

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 nesse! Ela não deu a ela e eles foram
 embora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a produção acima, percebemos que ela se compõe de um título inicial e poucas frases curtas, colocadas no mesmo plano, estabelecendo uma relação mínima de progressão de ideias, espelhando assim as falhas na informatividade do texto, pois o aluno tenta produzir uma narrativa e esperamos dele mais criatividade, dado que a tipologia narrativa escolar possibilita ao estudante uma maior inventividade, já que esta é uma forma discursiva muito próxima do cotidiano e da oralidade do aluno.

Uma vez iniciada a produção, o aluno deveria prosseguir sua narrativa “avanchando” no percurso textual dos fatos apresentados na tirinha, associar a imagem e escrita presentes na proposta apresentada e estabelecer uma relação harmoniosa entre elas e a sua produção. Contudo, muito provavelmente, falta ao aluno letramento literário que envolva o gênero em questão, visto que o estudante apenas faz um relato daquilo

que observa. Há também uma insuficiência nos acréscimos informacionais, o que impede a progressividade semântica no âmbito textual, em razão da única ideia que fora expressa no título e repetida internamente, dando certo “empobrecimento” aos fatos narrados.

Para auxiliar na competência e desenvolvimento linguístico textual do aluno, a escola deveria conscientizar-se de que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Cosson (2006, p. 23),

Para o autor, a literatura deve ser ensinada na escola e isso reforça o pensamento de que, se a leitura de diferentes gêneros fosse trabalhada frequentemente em sala de aula, contribuiria para a ampliação do letramento do aluno e o familiarizaria com a materialidade do gênero textual solicitado.

No que diz respeito ao texto imagético, apresentado na proposta, percebemos que o aluno o reduz em relação à escrita. Desse modo, o leitor precisa da imagem apresentada na tirinha para recuperar um dos referentes. Isso revela a ampliação da representatividade do texto não verbal, ou seja, a importância da imagem, pois o aluno, refere-se apenas à formiga, mas no final de sua história diz “(...) **eles** foram embora”, remetendo-se também ao urubu, referente retomado na imagem, personagem explícito da tirinha.

Desse modo, em relação à tirinha e à produção do aluno, percebemos que essas associações foram “comprometidas”, pois não corresponderam às expectativas do professor e da proposta sugerida. Isso nos dá pistas de que as práticas de letramento desse estudante são, no mínimo, distantes do gênero HQ, especificamente da Turma da Mônica, visto que, conforme observamos, em nenhum momento ele se refere à personagem como *Magali*, mas sim como *Ana*, o que a torna singular em relação às outras produções de alunos da mesma turma que não compartilharam de seu referente.

Isso é um indício de que o estudante vem de uma prática de letramento distinta da maioria, ou seja, a leitura de Maurício de Souza muito provavelmente não faz parte de seu repertório, divergindo-o da maioria dos estudantes que iniciaram a produção e

logo identificaram as personagens, pois o que lhes foi apresentado entrou em contato com um repertório de leitura que já possuíam anteriormente. Esse dado, em sua singularidade, nos dá dicas sobre as condições de letramento do aluno: há carência de leitura, não é familiar ao estudante as histórias em quadrinhos envolvendo as personagens da Turma da Mônica, tão popular na cultura da maioria das crianças daquele grupo.

Soares (2011, p. 03) afirma que “letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” e essa produção nos mostra o contrário do que destaca a autora, visto que o gênero apresentado se distancia do conhecimento e letramento literário do estudante.

Em decorrência do que já mencionamos anteriormente, fica mais evidente que a coerência se estabelece na dependência e multiplicidade de fatores (elementos linguísticos e extralinguísticos). É provável que a proposta apresentada ao aluno se configure como uma situação “artificial de comunicação”, muito diferente daquelas a que está acostumado, devido o fato de não se relacionar às vivências culturais e contextuais às quais o estudante esteja submetido. Vendo-se na obrigação de atender às instruções e de corresponder às expectativas do professor, elaborou seu texto com repertórios de que dispunha no momento de sua produção.

Isso nos faz refletir que “os alunos reais precisam urgentemente voltar a ser vistos em sua singularidade, pois ela, em última análise, é também determinante no processo singular da aquisição de escrita de cada sujeito.” (ABAURRE *et al.*, 1997, p.17). Não nos cabe julgar essa produção como inadequada e/ou incoerente, só porque foge às expectativas do receptor. Antunes (2005, p. 185) observa que “na palavra coerente existe o prefixo *co*, o que nos leva a admitir que se um texto é coerente, ele o é em relação a algum outro elemento.” Na verdade, esse outro elemento é a imagem do mundo representado sob as palavras e sob as intenções do texto.

Desse modo, o professor deve se dedicar a ampliar as práticas de letramentos trazidas por seus estudantes e entender que um texto é incoerente ou “mal formado”, para um determinado sujeito, numa determinada situação. Por essa razão, o docente deve trabalhar a produção de textos buscando sempre refletir em que situação sociodiscursiva se encontra seu aluno e o texto a ser produzido, a fim de contribuir com a consolidação dos conhecimentos linguísticos e a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

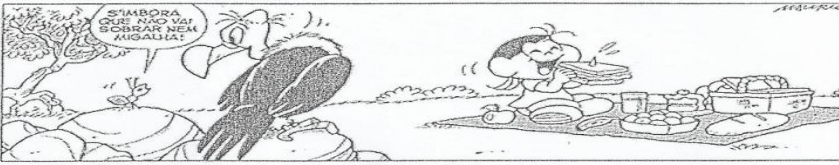
3.3.2 – O texto de Gilson – 5º ano.

O texto de Gilson, de 11 anos, estudante do 5º ano, revela a criatividade de um aluno considerado “problemático” nas disciplinas de língua portuguesa e produções interativas²⁵, por conta de suas baixas médias bimestrais.

Figura 14 – Gilson – 11 anos – (5º ano)

③

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS



21/02/14 - 5º B

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 654

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 sozinho porque não tinha nem um amigo para comemorar juntos.

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

A Maria Eduarda pensou se eu vou a festa comer tudo isso.

Ela começou a comer pela boca e esqueceu que a vela estava acesa ela pensou bem na hora ela lembrou bem na hora.

O menino olhou para um saco de lixo e pensou eu vou pegar tudo o lixo dela mais não tem um problema o saco está cheio de lixo.

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

Ele decidiu entregar o aniversário da Maria Eduarda. FIM

Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente, a narrativa que agora analisamos chama a atenção pela construção do título “O aniversário da Maria Eduarda”. Percebemos que Gilson cria um nome

²⁵ Componente curricular implantado no ano de 2013 na Rede Estadual de Ensino do MS que tem por finalidade ampliar as questões relacionadas à leitura, interpretação e produção textual.

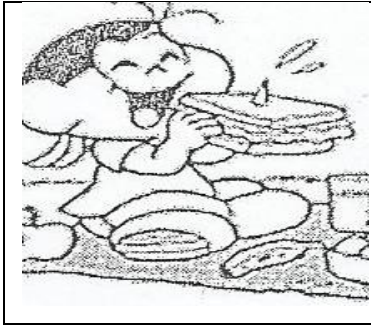
particular que difere da personagem Magali apresentada na tirinha. Questionado sobre o nome da personagem original, ele afirmou saber de quem se tratava, mas optou por usar Maria Eduarda, já que estava se referindo à sua prima (com quem havia brigado).

À medida que a escrita de Gilson vai progredindo, percebemos o sentimento do aluno em relação à prima “O aniversário da Maria Eduarda ela fez sozinha porque não tinha nenhum amigo para comemorar juntos”. Embora para o aluno a ausência dos amigos da “prima” a deixaria entristecida, relacioná-la à Magali parece não fazer sentido, pois, na tirinha, ainda que a personagem esteja só, denota estar feliz.

Kock e Travaglia (2011, p. 47) afirmam que “o estabelecimento da coerência depende dentre outros fatores, do conhecimento de mundo, bem como esse conhecimento é partilhado pelo (s) produtor (es) e receptor (es) do texto”. Na mesma linha de raciocínio, Costa Val (1991) ressalta que o texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários para sua interpretação. Desse modo, a coerência dos textos deriva de suas lógicas internas, resultante dos significados que suas redes de conceitos e relações põem em jogo, mas também da compatibilidade entre essas redes conceituais - o mundo textual - e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso, ou seja, se não tivéssemos a informação de que o estudante estava aborrecido com sua prima, talvez déssemos outra conotação ao parágrafo.

Em relação à coesão, verificamos que, na produção de Gilson, o uso de alguns mecanismos básicos permitem o encadeamento linguístico a fim de contribuir para que se tenha um texto coeso. Destacamos, por exemplo, a presença da coesão referencial marcada por pronomes e outros elementos gramaticais “O aniversário da Maria Eduarda **ela** fez sozinha (...) tava muito legal para **ela** (...) O urubu olhou para um saco de lixo e pensou **eu** vou pegar tudo o lixo **dela** (...) **Ele** pensou em (...)”

Um fato que muito nos intrigou foi o modo como ele processou as imagens apresentadas na tirinha e o contexto de produção do aluno. No parágrafo em que escreve que “Ela comeu o bolo e esqueceu que a vela tava acesa”, por exemplo. Quando perguntamos onde estava a vela, ele apontou para o sanduíche de Magali.



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste momento, entendemos o porquê do título “O **aniversario** da Maria Eduarda” bem como em que lógica a narrativa foi desenvolvida.

Outro aspecto que muito nos surpreendeu nessa produção foi a construção feita nesse parágrafo: “O urubu olho 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 aluno onde estava o saco de lixo e ele nos surpreendeu ao apontar à seguinte imagem:



Fonte: Dados da pesquisa.

A visão de Gilson considerou apenas o elemento imagético e desconsiderou a escrita como se simplesmente não existisse a formiga e o diálogo apresentado no balão. Diante desse texto, indagamo-nos: quais recursos gráficos levaram o informante a fundamentar tal interpretação, uma vez que, nas tirinhas ou HQs, o balão se transforma em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados, ou seja, o balão é a intersecção entre a imagem e a escrita?

Rama e Vergueiro (2014) afirmam que o uso dos balões apareceu timidamente no final do século XIX, no pioneiro quadrinho denominado “*Yellow Kid*” (O garoto amarelo). Descoberto seu potencial, passou a ser utilizado de maneira regular nas HQs.

O fato é que, mesmo sendo uma convenção, “o código auditivo transmitido pelo balão passa geralmente despercebido ao leitor, a menos que um comentário textual lhe chame a atenção ou que participe ativamente da narrativa, transformando-se em metalinguagem” (RAMA E VERGUEIRO, 2014, p.56).

Dessa forma, a decodificação da mensagem contida no balão deveria considerar outros elementos do contexto apresentados na tirinha, pois a imagem apresentada na proposta de produção textual se tornou o elemento básico e dotado de mensagem e significação para o estudante Gilson, que sequer menciona a formiga em seu texto.

Para finalizá-lo, o aluno mantém a continuidade da ideia defendida no antepenúltimo parágrafo, conforme verificamos no trecho a seguir: “Ele pensou em esmaziar o lixo de dentro do saco mais ele não vai conseguir dizamar o saco. Ele dezistiu estragar o aniversario da Maria Eduarda”.

Costa Val (1991) destaca que um texto é uma unidade de significação, na qual os elementos representam uns em relação aos outros e em relação ao todo. A definição de cada um isoladamente pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, ou pode não ser relevante para a compreensão global do texto. Dessa forma, entende-se que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas separadamente. O texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo, pois, caso analisemos apenas fragmentos da produção do aluno, provavelmente a julgaríamos como incoerente.

A partir do momento em que conseguimos resgatar importantes informações acerca da produção de Gilson, verificamos que, no quesito coerência, seu texto estabeleceu uma unidade, continuidade de sentido verificável no nível da informatividade: é um texto que se mostra apto a engajar a percepção do receptor, justamente por “desconstruir” a ideia original da proposta apresentada na tirinha. Ou seja, esse é um caso específico em que o aluno se apropriou dos elementos textuais apresentados na tirinha para construir um novo texto.

Não queremos dizer, contudo que está perfeita essa produção, até porque numa análise superficial, encontramos outros desvios linguísticos e ortográficos prescritos pela gramática normativa. No entanto, eles são irrelevantes para nossa análise, já que a escrita ortográfica do aluno (que ele dominará ao longo do tempo) não influencia, a princípio, em sua aprendizagem e sentido lógico do texto. O mais importante a ser analisado é a informação que ele transmitiu para o seu interlocutor, levando em

consideração toda a sua prática social com a linguagem e os letramentos adquiridos até o momento da sua vida escolar.

Essa produção também nos ensinou que devemos valorizar o sujeito, bem como seu momento de escrita, pois em um texto há “ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instâncias episódicas de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem”. (ABAURRE et al., 1997, p.18).

E foi justamente o que aconteceu com a produção de Gilson. A partir do momento em que houve a compreensão das ocorrências citadas em seu texto pelos interlocutores envolvidos (aluno, professor e pesquisador), sua produção obteve a importância de um dado singular precioso, pois revelou muito a respeito do contexto de produção e sua possível preocupação com os aspectos linguísticos e semânticos, indispensáveis para o estabelecimento da coerência.

Os casos de Gilson e Luis evidenciam que pensar no processo de escrita escolar é pensar em formas possíveis de promover o desenvolvimento do aluno, uma vez que nem todo problema de coerência detectado no texto do estudante se explica ou se resolve na sua relação estrita com a escrita ou com o que está sendo produzido naquela situação, mas, conforme já mencionamos, é um resultado de processos mais amplos a serem considerados pelo analista do texto, por exemplo, as práticas de letramento a que o estudante está submetido cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a investigar a relação existente entre a imagem e escrita na construção da (in)coerência textual. Para isso, contamos com a participação de estudantes dos 1º e 5º anos do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Antônio João Ribeiro, da cidade de Itaporã-MS, para os quais apresentamos a proposta de produção de texto, que solicitava contar uma história, a partir da observação de uma tira do Maurício de Souza, envolvendo a personagem Magali.

Gerado o *corpus*, formado pelas produções dos alunos, observamos atentamente cada texto, chegando a quatro categorias que organizaram as relações estabelecidas entre imagem e escrita pelos alunos: em relação ao 1º ano i) 18% mantiveram a concretude da cena; ii) 24,5 % reduziram a cena; iii) 6,1% ampliaram a proposta textual e 0% criaram outra história a partir da cena. Em relação ao quinto ano, i) 15,5% mantiveram a concretude da cena; ii) 12,1 % reduziram a cena; iii) 12,1% ampliaram a proposta textual e 12,1% criaram outra história a partir da cena apresentada.

Verificamos que os alunos que ampliam a concretude da cena, fazem-no por inferências, como foi o caso de Aline, (Cf. p. 91) que, possivelmente, acionou elementos relacionados à imagem de práticas anteriores e extraescolares de letramento posto que conhecia o contexto que envolve as histórias de Maurício de Souza.

Para os que reduzem ou constroem uma história independente da cena apresentada, parecem faltar elementos comuns à maioria para interpretar a própria cena.

E os que mantêm a concretude da cena parecem limitar-se à função da escrita como tarefa escolar isolada das funções da linguagem que envolvem interlocutores e intenções.

Enfim, as categorizações por nós elaboradas, a partir dos episódios de escrita dos anos inicial e final de uma etapa, possibilitam mostrar que há maneiras distintas de relacionar a imagem/escrita ao longo do Ensino Fundamental I.

No que se refere às relações existentes para o estabelecimento da construção da (in)coerência textual, preocupou-nos, no entanto, o fato de 23,5% dos alunos do 5º ano encontrarem-se no mesmo nível de escrita dos alunos do 1º ano, que estão no início do processo de alfabetização. Recorremos, então, ao Paradigma Indiciário, metodologia inspirada no historiador Carlo Ginzburg, para esclarecer, nesses textos específicos,

pistas para uma explicação do motivo pelo qual seus autores encontram-se nessa situação.

Ocorrências singulares da escrita de duas crianças (Luis e Gilson) forneceram elementos para percebermos que a produção de um texto incoerente relaciona-se a práticas de letramento não compartilhadas entre os interlocutores. Luis chama Magali de Ana, causando estranhamento aos leitores, no caso, a professora e o pesquisador, porque muito provavelmente em sua comunidade não teve nenhum contato com as histórias de Mauricio de Souza. O que pode não ser incomum em uma escola como a de nossos sujeitos, que abriga comunidade muito heterogênea do ponto de vista econômico e cultural.

Gilson chama Magali de *Maria Eduarda*, desenvolve sua narrativa com elementos muito distantes daqueles dados pelo contexto que envolve a imagem da proposta. Enxerga e interpreta algumas cenas de maneira muito distinta daqueles que conhecem as personagens da Turma da Mônica. Também ignora a presença do balão com falas da formiga, e visualiza um nó do saco de lixo.

Seu texto, considerado, em um primeiro olhar, como incoerente em relação ao que a proposta solicitava também apresenta, em suas idiossincrasias, fortes indícios de que a prática de letramento desse aluno distancia-se muito das previstas pela/na escola.

Alunos que têm sucesso na escola, como é o caso de Aline, alcançam-no em função de práticas sociais extraescolares, as quais contribuem para o desempenho que é esperado/almejado pela instituição. Como vimos, por ser filha de professores, a aluna já chegou à escola com vivências e estímulos para o desenvolvimento da escrita. Nos casos como os de Luis e Gilson, que não correspondem às expectativas de professores, há duas opções: (1) atribuir ao “insucesso” – e então haverá nada ou pouco a fazer -, ou (2) optar por munir esses alunos de práticas sociais valorizadas pela escola e necessárias ao processo de letramento, às quais não tiveram acesso em sua comunidade. Parece ser este o papel da escola e não aquele. São tais práticas significativas, que incluem brincadeiras, leituras e escutas de gibis e tantos outros textos literários, que farão o caminho do sucesso (e não, como muitos pensam mais e mais atividades escolares, distantes da vida social).

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, considerados incoerentes em uma dada situação, não o são, se o leitor (no caso, o professor) perceber outros

elementos acionados pelos escritores, relacionados às práticas diversas e não imaginadas.

Finalmente, constatamos que, no campo educacional, nossa maior colaboração com a realização desta pesquisa é a de possibilitar a reflexão daqueles que auxiliam o processo inicial da aquisição da escrita, chamar a atenção para os diversos processos envolvidos na construção de um texto, ajudando a visualizar que o que é ou não coerente depende da perspectiva de um leitor que, muitas vezes, inconscientemente, desconsidera os multiletramentos. Além disso, a investigação abre campo para destacarmos a extrema importância da contação de histórias e da leitura para as crianças, desde a educação infantil, visto que elas podem não ter tido a oportunidade de vivenciar em sua comunidade. Assim, as ações escolares possibilitariam aumentar o repertório dos alunos com experiências ficcionais,

Dessa forma, não correremos o risco de construir uma imagem empobrecida da criança, tão pouco a macularemos. Não reduziremos o aluno a “um par de olhos, ouvidos, a uma mão que pega um instrumento para marcar ou a um aparelho fonador que emite sons”, como alerta Ferreiro (1981), na epígrafe desta dissertação. Ao contrário, ao valorizar suas práticas cotidianas, sócio-históricas e multiletradas, perceberemos que cada um poderá construir, interpretar e agir sobre o real para fazê-lo estritamente seu.

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.
- _____, M.B.M. *et al.* Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.Trabalhos em linguística aplicada. São Paulo, v. 25, 2012.
- _____,M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (org.), A Concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- _____, M.B.M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, Porto Alegre, 1992. Anais..., Porto Alegre, CEAAL/PUCRS, p. 5-49.
- AGUIAR, V. T. O verbal e o não verbal. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANDRADE, M. M.Introdução à metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus, 2005.
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. Aula de Português: Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, J. P. Coesão e Coerência - Um estudo comparativo de produções do 9º ano do ensino público e privado em Itaporã – MS. 2009. (Monografia de Especialização em Linguística). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS Dourados.
- AUMONT, J. A Imagem. Campinas: Papyrus, 2001.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____,VOLOSHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1996.

- BARTHES, R. Elementos de semiologia. São Paulo: Cultrix, 1964.
- _____. Rhétorique de l'image. In: Communications, n.4. Paris: Seuil, 1964.
- BEAUGRANDE, P. E.; DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. Londres: Longman, 1984.
- BITTENCOURT, C. F. 98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br>> Acesso em: 15 de junho 2015.
- BRASIL: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ministério da Educação (MEC). Secretaria do Ensino Fundamental. Versão 2005.
- BRASIL: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Relatório SAEB – (Prova Brasil 2013). Brasília: MEC, 2013. Em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 de junho 2015.
- BROWN, G.; YULE, G. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BUIN, E. Aquisição da escrita: Coerência e coesão. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. A coerência textual em situações de ensino. 2006. (Tese de doutorado). Unicamp: Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.
- _____. A escrita na escola – A construção da coerência textual. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. Coerência textual na escola e práticas de letramento. Raído. Dourados, MS, v.9, n.18. 2015.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
- CASTRO, M. C. Redação básica. São Paulo: Saraiva, 1997.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, P. (orgs.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1987.
- CORRÊA, M.L.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, SC, v.13, n.3, p. 481-513, set./dez.2013.

COSTA VAL, M. G. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUDRY, M.I.H. Diário de Narciso. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

DEMO, P. Pesquisa e informação qualitativa. Campinas: Papyrus, 2001.

DIKSON, D.; CALIL, E. Da imagem ao texto: A construção do tópico discursivo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos. Revista Leitura, v. 1, n. 47, 2011.

DUARTE, C. Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. 1998. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

ECO, U. Tratado Geral de Semiótica. São Paulo, Editora Perspectiva, 2003.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FAYOL, M. Aquisição da escrita. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textual. São Paulo: Ática, 2003.

_____; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2007.

FARACO, C.A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRO, E. Passado e Presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

_____; PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

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, 1997a.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. Para entender o texto - leitura e redação. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____, Lições de texto – leitura e redação. São Paulo: Ática, 1995.

FONTE, R., & CAIADO, R. (2014). Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, 2014.

FRANCHI, C. “Linguagem – Atividade constitutiva”. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: n.º 22, 1992.p. 9-39.

FRANCHI, E. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. Professora, Sim, Tia, Não. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 2002.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R.; GÓIS, M.L. de Souza. (Orgs.). Viabilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014.

HANKS, W. F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

KATO, M. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7. 2004.

- _____. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. & TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. & TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs) Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. As tramas do texto. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.
- LAIA, S. A escrita não serve. In: Maria Inês de Almeida (org.). Para que serve a escrita? São Paulo: EDUC, 1997.
- LAJOLO, M. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.
- LANGNESS, L. L. The study of culture. 2. ed. Novato - California: Chandler & Sharp Publishers, 1987.
- LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: A Perspectiva das Teorias da Complexidade. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n.1, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ? ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento . 1. ed. - São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MELLO, L. G. Antropologia cultural: iniciação teorias e temas. São Paulo: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. Proposições, Campinas, n. 5, p. 27-34, ago.1991.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. Revista Educação em foco, Belo Horizonte, v.16, n. 22, p. 163-183, 2013.

_____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? Revista FAEEBA, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

OLIVEIRA, C. S. Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2000.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento. Campinas-SP: Pontes, 1987.

PEIRCE, C. S. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix/USP, 1975.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PIMENTEL, E. Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares. 1998. (Dissertação de Mestrado) . Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PLATÃO, F. S. e FIORIN, J. L.. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2005.

POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1998.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Companhia das Letras, 1996.

QUEIROZ, L. R. S. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, n. 2, p.87-98, 2006.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). Como usar as histórias em quadrinho na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2014.

- RAMOS, P. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____; MOURA, E. (org.s). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O. (Org.) Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 p. 15-36.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.
- SANTAELLA, L.; NÖTH W. Imagem: Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- SANTOS, J.M. Letramento multimodal e o texto dentro da sala de aula. 2006. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas da Universidade de Brasília. Brasília.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEBER, M. G. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.
- SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.
- _____, Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____, Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOUZA, L. M.; CARVALHO, S. W. Compreensão e produção de textos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.
- TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.


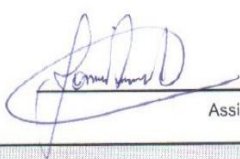
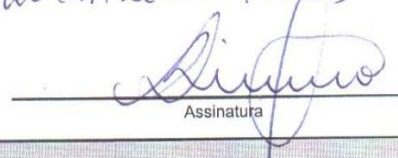
TRUZZI, M. Você conhece o meu método. In: O signo de três. São Paulo: Editora Perspectivas, 1983.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (org). 3. Ed. Comousar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

ANEXO 01 - Autorização do PPGL – UFGD

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
1. Projeto de Pesquisa: A RELAÇÃO IMAGEM/TEXTO NA CONSTRUÇÃO DA (IN) COERÊNCIA TEXTUAL: UM ESTUDO COMPARATIVO		
2. Número de Participantes da Pesquisa: 75		
3. Área Temática:		
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL		
5. Nome: Jonas Pereira de Araújo		
6. CPF: 002.847.361-20	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Arai Moreira Lagoa Casa ITAPORA MATO GROSSO DO SUL 79890000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (67) 3451-4178	
10. Outro Telefone:	11. Email: jonasparaujo@hotmail.com	
12. Cargo:		
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>		
Data: <u>26</u> / <u>09</u> / <u>2014</u>		
 Assinatura		
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
13. Nome: Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-MS	14. CNPJ:	
15. Unidade/Órgão: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras	16. Telefone: (67) 3410-2010	
17. Outro Telefone:	<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: <u>Rute Izabel Simões Pereira</u> CPF: <u>273 165 991-20</u>		
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPG Método em Letras (UFGD)</u>		
Data: <u>26</u> / <u>09</u> / <u>2014</u>		
 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		

Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO 02 - Termo de Compromisso – Pesquisador/Comunidade Escolar.

	<small>GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO JOÃO RIBEIRO</small>	<small>Todos educando para o sucesso</small>	
---	--	--	---

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada: *A relação imagem texto na construção da (in) coerência textual: Um estudo comparativo* de responsabilidade do pesquisador Jonas Pereira de Araújo. A pesquisa será realizada nas dependências da Escola Estadual Antônio João Ribeiro no município de Itaporã - MS e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Itaporã-MS, 26 / 09 / 2014

Lislaine Borges dos Santos Tino
(assinatura e carimbo)

Nome: Lislaine Borges dos Santos Tino RG: 789.369.55P/MS CPF: 813.844.161-53 Cargo: Diretora Adjunta CNPJ da Instituição: 02.585.924/0001-22	Lislaine Borges dos Santos Tino Diretora-Adjunta Res. "P"/SED nº 2750/11 de 28/11/11
--	--


* Texto retirado da CARTA Nº 0212/CONEP/CNS de 21 de outubro de 2010.

 Rua Marcelino Lopes de Oliveira, nº 609 – Centro – CEP 79890-000
Fone 3451-1604 / ceajr@sed.ms.gov.br
Itaporã - MS

Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO 03 - Exemplar do Termo de Autorização assinado pelos pais e/ou responsáveis

TERMO DE AUTORIZAÇÃO


UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS

Pelo presente instrumento, eu, *Amauri Teixeira*, responsável pelo aluno (a) , abaixo firmado e identificado, autorizo o Professor e aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Letras – da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – Jonas Pereira de Araújo, portador do RG 1361668 SSP/MS e CPF 002.847.361-20, a utilizar as gravações e redações produzidas pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do 1º bimestre do ano letivo de 2014, na Escola Estadual Antônio João Ribeiro – Itaporã /MS. A utilização dos materiais coletados terá a única e exclusiva finalidade de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **A RELAÇÃO IMAGEM/TEXTO NA CONSTRUÇÃO DA (IN) COERÊNCIA TEXTUAL: UM ESTUDO COMPARATIVO.**

Itaporã /MS/ outubro de 2014.

Assinatura do pai ou responsável: *Jonas Pereira de Araújo*

Jonas Pereira de Araújo
Jonas Pereira de Araújo – Professor e Acadêmico

Fonte: Arquivo pessoal.