

Métodos e ações em prol de uma qualidade de escrita: estratégia de produção textual nas primeiras séries de escolarização

Methods and actions in favor of quality writing: textual production strategies in the early school years

Métodos y acciones en favor de una escritura de calidad: estrategias de producción de textos en los primeros años escolares

CÍCERO JOSÉ DA SILVA¹

DENILSON P. MATOS²

OTILIA COSTA E SOUZA³

RESUMO: Tomando a prática de produção textual como processo discursivo, nosso estudo tem por objetivo analisar a prática de produção de textos por meio de estratégias motivadoras comunicativas de trabalho, provindo da Linguística Funcional clássica (LFc) em consonância com elementos da textualidade, provindos da Linguística Textual (LT). O *corpus* de análise foi composto por 120 narrativas de estudantes de Lisboa. Como resultado, a produção escrita direcionada por estratégias de recontos sob o combinado semântica-pragmática, do vocabulário a frase e ao texto, é um processo essencial para o estudante manusear elementos constituintes da textualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; linguística funcional; educação básica.

ABSTRACT: Taking the practice of textual production as a discursive process, our study aims to analyze the practice of textual production through communicative work motivating strategies, coming from classical Functional Linguistics (FLC). The corpus of analysis was composed of 120 narratives from students in Lisbon. As a result, written production directed by retelling

1. Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – UFPB.
2. Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
3. Instituto Politécnico de Lisboa, ESELx, Escola Superior de Educação, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

strategies under the semantic-pragmatic combination, from vocabulary to phrase and text, is an essential process for the student to handle constituent elements of textuality.

KEYWORDS: Text production; functional linguistics; basic education.

RESUMEN: Tomando la práctica de la producción textual como un proceso discursivo, nuestro estudio tiene como objetivo analizar la práctica de producción de textos a través de estrategias de Trabajo motivacionales comunicativas, derivadas de la Lingüística Funcional clásica (LFC) en consonancia con elementos de textualidad, derivados de la Lingüística Textual (TL). El corpus de análisis consistió en 120 narraciones de estudiantes lisboetas. Como resultado, la producción escrita dirigida por estrategias de retelling bajo la combinación semántico-pragmática, desde el vocabulario hasta la oración y el texto, es un proceso esencial para que los estudiantes manejen elementos constitutivos de la textualidad.

PALABRAS CLAVE: Producción textual; lingüística funcional; educación primaria.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho reconhece a relevância da contínua busca pela qualidade da escrita, entretanto, admitindo-se a complexidade do processo de produção de texto observamos a necessidade de variadas estratégias para se alcançar exitosa produção escrita na escola. Nosso estudo tem por objetivo analisar a prática de produção textual por meio de estratégias motivadoras comunicativas de trabalho com a produção escrita no ensino básico, sob a perspectiva do combinado sintaxe, semântica e pragmática, provindo da Linguística Funcional clássica (LFC) e da textualidade da Linguística Textual (LT).

Sob tais influências, propomos duas máximas como estratégias de produção textual: da palavra ao texto e do sentido ao contexto. Deste modo, o texto é o *locus* do funcionamento da língua no qual traços distintivos de significado das formas linguísticas atuam para a ampliação pragmática e paradigmática do vocabulário das línguas e a seleção vocabular na construção textual como resultado de categorização vertical.

Como metodologia, trata-se de estudos de *corpus*, de natureza qualitativa e quantitativa. Utilizamos um *corpus* de análise composto por 120 narrativas produzidas por estudantes dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo, matriculados em escolas da cidade de Lisboa. Essas narrativas produzidas pelos estudantes são recontos do texto *O pássaro verde*, uma narrativa de Alice Vieira utilizada como texto motivador. Assim, este estudo é um desdobramento investigativo, desenvolvido no âmbito dos projetos

CEO20⁴ e DeQ20⁵, do Instituto Politécnico de Lisboa, no qual o objeto de estudo é a escrita com foco em duas dimensões: a escrita de palavras e a escrita compositiva.

Tomamos os aspectos microestruturais e macroestruturais como parâmetros de análise nos processos de organização da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização e funcionamento dos textos. Assim, “conhecer uma palavra” é saber precisar em que frases intervém, e que tipo de contribuição acarreta, sistematicamente, para o sentido e significado das frases da língua (ILARI, 1986, p. 35).

Os resultados preliminares demonstram que a produção escrita direcionada por estratégias de recontos sob o combinado semântica-pragmática, do vocabulário frase e ao texto, é um processo essencial para o estudante manusear elementos constituintes da textualidade na construção de textos em processos de produção de conhecimentos do aprender a escrever e do escrever para aprender.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO NARRATIVO E A ESCRITA NA ESCOLA

A narratividade está na gênese linguística das crianças e em suas práticas sociais de produção textual antes mesmo de elas chegarem à escola, pois, desde a infância em convívio com os pais e com outros, as crianças já conseguem estruturar textos comunicativamente eficientes e textualmente elaborados no intuito de atingirem objetivos comunicativos, inclusive o da ludicidade. Desse modo, é por meio interlocutivo do ato de contar histórias que as crianças estruturam suas primeiras narrativas, textos curtos, construídos na maioria das vezes por orações predicativas, sem progressão temática marcada por elementos linguísticos, com ausência de item linguístico que marque cronologicamente e espacialmente os fatos delineados da história, porém já são textos detentores de textualidade. Assim, as primeiras narrativas surgem em meio à liberdade interacional da criança durante o desenvolvimento da oralidade.

A escola tem o papel de direcionar as crianças em práticas de ensino que ampliem progressivamente o seu universo linguístico, sistematizando conhecimentos relacionados com a organização das ideias nos textos, como a arrumação sintática dos períodos, a paragrafação, a pontuação, a ortografia, entre outros. Segundo Sousa e Silva (2004), o texto narrativo remete para um tempo e um

4. CEO20 - Competências de escrita no 1º ciclo: que mudanças no conhecimento ortográfico em duas décadas?
5. DeQ20 - Desenvolvimento e Qualidade Textual – o que mudou em duas décadas?

espaço diferentes, disjuntos em relação à situação de interlocução. Todas essas marcas textuais têm por objetivo situar o interlocutor “acerca de onde, quando e quem de que trata a narrativa” (SOUSA; SILVA, 2004, p. 182).

Ao produzirem textos narrativos a partir de recontos, os estudantes estrategicamente sistematizam as unidades significativas da língua por meio de escolhas lexicais com o objetivo de atingirem os propósitos comunicativos da nova narrativa. Segundo Sousa e Silva (2004, p. 183), o desenvolvimento da capacidade de construir um texto narrativo é um processo longo e complexo. Desse modo, ao construir uma nova narrativa, a criança precisa eleger eventos nucleares, ordená-los de forma hierárquica, linear e cronológica, utilizando formas linguísticas em seleção vocabular que atribuam ao texto uma qualidade prototipicamente narrativa, expressões adverbiais como “era uma vez” marcam esses tipos textuais. Portanto, à medida em que as crianças avançam na escolarização, suas narrativas acoplam um conjunto maior de elementos linguísticos em seus textos, inclusive tornando-os narrativas prototípicas.

Algumas marcas linguísticas prototípicas dos textos narrativos são:

- a. A sequência cronológica dos fatos marcados por expressões de espaço e de tempo pela categoria dos advérbios (locuções adverbiais);
- b. A sequência dos fatos narrativos estruturados por operadores de referencialidade e de sequência textual como pronomes, conjunções, recursos de nominalização, entre outros;
- c. A espacialidade textual marcada por pronomes e advérbios locativos;
- d. A apresentação e descrição dos personagens marcada pela construção predicativa estruturada por S+VL+ADJ;
- e. A relevância temática dos fatos marcadas pelo uso de subordinação e coordenação na superfície textual.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, observar a contribuição que a relação sintaxe, semântica e pragmática exerce na produção textual de crianças na evolução do 2º ao 4º ano, é sinalizar e planejar estratégias de produção escrita que contemplem a ampliação de vocabulário, pois, além de ser uma capacidade linguística que todo falante possui, ocorre na escola por meio de estratégias de manuseio das formas linguísticas e seus significados durante o processo de produção textual. Segundo Ilari (1986), as frases são unidades maiores que utilizamos para realizar as várias funções a que a linguagem exerce na vida do falante. Enquanto unidades

linguísticas de significados, as *frases* estão atreladas a fatores de ordem constitutiva (sujeito-predicado ou possíveis combinações sintáticas), fatores de ordem da sua realização e fatores contextuais. Dessa maneira, as palavras são unidades linguísticas distribuídas na superfície das frases que, na relação com o contexto discursivo, constituem e produzem o significado. Logo, o texto é o lugar de interação e interlocução entre o produtor textual, o leitor e o contexto de produção textual, pois ao fazer

(...) uso da língua estão implícitos na expressão gramatical os sentidos pretendidos e a intenção sobre o interlocutor. Por outro lado, o interlocutor reconhece a expressão linguística como indicação das intenções do falante, podendo ou não estar suscetível a elas por meio da expressão linguística escolhida (MATOS, 2012, p. 165).

Ao escrever uma narrativa ou outro gênero textual, a criança elabora seu texto tomando a atividade de escrever como um processo discursivo no qual, segundo Koch e Elias (2009, p. 34), sua “realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34)”. Dessa maneira, o contexto linguístico é determinante na disposição da organização textual, principalmente no que concerne ao ato de narrar uma história, ou seja, as competências de ordem pragmática direcionam o ato de produzir textos, inclusive as narrativas. Sousa e Silva (2004) listam uma série de competências necessárias no ato de contar, são elas:

- a. Avaliar as expectativas de quem ouve (leitor) e criar antecipadamente um conjunto de perguntas que interessam ao interlocutor e a que o nosso texto deve responder;
- b. Marcar linguisticamente a relevância dos eventos, segmentando por um lado a informação à volta de eventos nucleares;
- c. Assumir que a informação que se disponibiliza é desconhecida do interlocutor;
- d. Reconhecer a não partilha do contexto situacional e, conseqüentemente, explicitar informação pertinente;
- e. Facilitar a compreensão do interlocutor, tendo em conta o seu ponto de vista;
- f. Avaliar constantemente as reações do interlocutor, respondendo de forma adequada.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Como procedimento metodológico, utilizamos um *corpus* de análise composto por 120 narrativas produzidas por estudantes dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo,

matriculados em algumas escolas da cidade de Lisboa. As narrativas produzidas pelos estudantes são recontos produzidos a partir do texto base *O pássaro verde*, uma narrativa de Alice Vieira utilizada como texto motivador. Tomamos a produção escrita por meio de reconto como um processo de produção textual do oral para o escrito, concebendo o reconto, segundo Sousa (1996), como narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas.

A mesma narrativa foi utilizada em todos os seguimentos dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo, com o objetivo de observarmos as dificuldades e os avanços que os estudantes apresentam na construção dos recontos no momento de estruturação do novo texto, uma vez que os estudantes partem sempre do mesmo material linguístico e dos mesmos elementos que compõem a narrativa base. De acordo com Sousa e Silva (2004), a narrativa base segue a seguinte configuração:

1. Orientação;
2. Ida à caça;
3. Sonho;
4. Rejeição;
5. Salvamento;
6. Transformação/casamento.

Pela extensão da narrativa, composta por eventos nucleares e vários periféricos, poderemos observar como os estudantes desenvolveram os novos textos, elencando, escolhendo e combinando palavras, para conceptualizar e segmentar semanticamente os novos cenários e como os novos propósitos comunicativos do reconto pragmaticamente ajudam na confecção da ordenação dos eventos para atingir o objetivo comunicativo pretendido pelo novo texto.

Assim, tomamos os aspectos microestruturais e macroestruturais como parâmetros de análise nos processos de organização da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização e funcionamento dos textos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das marcas da tipologia narrativa é o uso de vocábulos que marquem a progressão cronológica dos fatos, descreva e apresente os personagens da narrativa, demarcando as ações no espaço de suas ocorrências. Em nossa análise, observamos

em alguns textos a ausência de algumas marcas linguísticas conceptualizadoras de espaço, tempo ou das ações desencadeadas na narrativa textual. Para ilustrar essas situações, seguem alguns exemplos:

| | | |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| (T) | | O passaro [verede] verde |
| (P ₁) | (L ₁) | O passaro é bonito. |
| (P ₂) | (L ₂) | O sapo é magro. |
| (P ₃) | (L ₃) | É o Rai. |
| (P ₄) | (L ₄) | O Rai é bonito |

Texto 01: Id.: 1N1A2 – Fonte: do autor (2023)

No reconto em tela, é evidente a ausência de marcadores cronológicos, o estudante não utiliza advérbios, locuções adverbiais ou adjuntos adverbiais, não situando o interlocutor no tempo narrativo transcorrido. Visto que, expressões como “era uma vez” funcionam como marcas categóricas, vocábulos ou construções prototípicas que ajudam o interlocutor a identificar o contexto textual que será desenvolvido no ato verbal.

No que se refere ao modo de organização das informações, o texto é estruturado por meio de orações predicativas na ordem Sujeito (S) + VL (verbo de ligação) + Predicativo (P). A escolha e o uso dos substantivos *pássaro*, *rei* e *sapo* têm como objetivo apresentar os personagens ao interlocutor, relacionando alguns personagens a suas características por meio do verbo de ligação *ser* que predica os adjetivos *magro* e *bonito*. Desse modo, a não escolha e utilização de verbos nocionais cria um estado de inércia com cenários apenas de apresentação dos personagens, não desenvolvendo uma sequência narrativa de fatos e não sendo possível ao interlocutor observar eventos nucleares dentre os quais desencadeiam a relação tópica ou o clímax (problemática do foco narrativo). Nesse mesmo segmento, observemos o texto abaixo:

| | | |
|------------------|------|-----------------------------------|
| (T) ⁶ | | O passarovrde |
| (P1) | (L1) | O passarovrde é bonito. |
| (P2) | (L2) | A prssisa é [a]amiga do passaro. |
| (P3) | (L3) | O passarovrde é amigo da prssisa. |
| (P4) | (L4) | A prssisa é bonita. |
| (P5) | (L5) | [O [rra] Re] |
| (P6) | (L6) | O Rei é mão e é feio. |
| (P7) | (L7) | O passaro é bonito. |

Texto 02: Id.: 7N1A2 – Fonte: do autor (2023)

Na mesma direção, o texto 02 (dois), ainda sob o nível da macroestrutura, não descreve ações, apenas estados ou condições, não houve topicalização ou hierarquização de informações com a intencionalidade de apresentar ao interlocutor fatos transcorridos, uma vez que temos orações curtas e justapostas, como em “O rei é mão e é feito”. Assim como no texto 01 (um), o texto 02 (dois) predomina a estrutura S+VL+P, não há construção oracional com unidades superiores à oração, como a construção de oração subordinadas, que integrem eventos e informações, causando um efeito de esvaziamento narrativo das ações, evento semanticamente típico por falta de verbos nocionais como *correr, pular, pegar, dançar*, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece no nível da microestrutura, principalmente em relação à progressão textual, os textos escritos não apresentam conjunções (porque, como, embora, ainda que, apesar de, como, assim como, se etc.), preposições (a, até, após, com etc.) ou formas lexicais nominalizadas que atuem como elementos referenciais. Desse modo, a ausência desses termos nos textos compromete a construção de cenários narrativos nos quais unidades de sentido, como a frase, possam se conectar a outras unidades de sentido. Neste segmento, são formas linguísticas, como conectivos, pronomes e outras formas anafóricas e dêiticas, que promovem o desenvolvimento progressivo de fatos expressos por meio de orações e períodos de continuidade. Portanto, tanto o texto 01 (um) quanto o texto 02 (dois) não detêm características tipológicas narrativas, uma vez que faltam unidades lexicais que funcionem como indícios prototípicos dessa tipologia.

6. O texto é escrito sempre com uma linha de intervalo.

Observamos que, dos 120 (cento e vinte) textos que compõem o corpus de análise, 19 (dezenove) produções textuais apresentam a ausência de construções adverbiais, marcadores prototípicos de textos narrativos com a expressão *era uma vez* ou de outros possíveis usos adverbiais que situem no texto o tempo da narrativa. Portanto, os nossos dados reforçam a dificuldade que estudantes em processos iniciais de escolarização apresentam para estruturarem narrativas com elementos linguísticos pertencentes ao nível macroestrutural como marcadores cronológicos (advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais). Assim como apresenta a Figura 1:

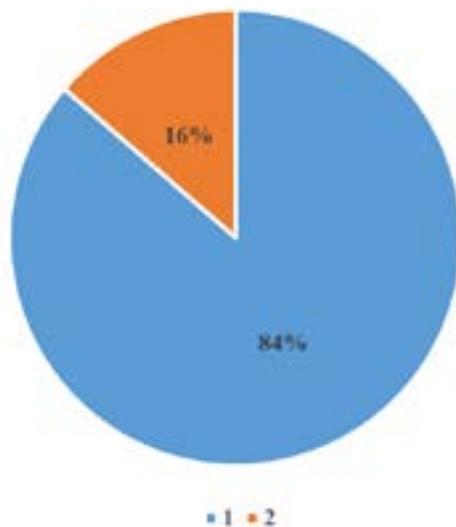


Figura 1 – Porcentagem de utilização da construção adverbial *era uma vez* no corpus
 1 – Total de textos produzidos com o uso da construção adverbial *era uma vez*;
 2 – Total de textos produzidos com a ausência da construção adverbial *era uma vez*.

Ressaltamos que todas as produções textuais que apresentam a ausência dessa construção cronológica são de estudantes do 2º ano, representando 16% da totalidade de 120 (cento e vinte) produções textuais. Em relação aos 40 (quarenta) textos produzidos pelo 2º ano, os 19 (dezenove) textos apresentando a ausência da expressão *era uma vez* representam um total de 47,5%. Os outros 21 (vinte e um) textos representam 52,5% dos textos do 2º ano com a presença da expressão *era uma vez*.

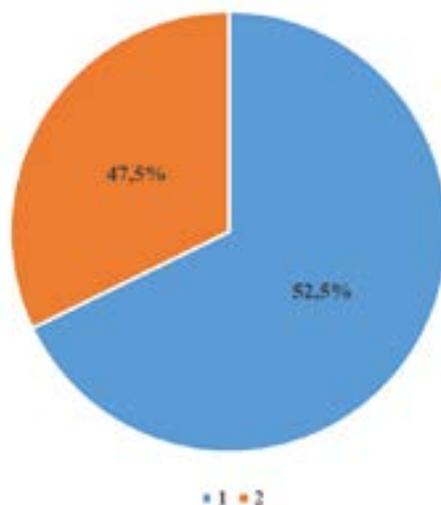


Figura 2 – Uso da expressão *Era uma vez* em textos do 2º ano
1 – Total de textos produzidos com o uso da construção adverbial *era uma vez*;
2 – Total de textos produzidos com a ausência da construção adverbial *era uma vez*.

Ainda analisando textos do 2º ano, 21 (vinte e um) textos, correspondendo a 52,3% da produção textual dos estudantes do 2º ano, não se enquadram totalmente nas problemáticas anteriores, uma vez que já apresentam itens linguísticos tipicamente utilizados em textos narrativos. No entanto, apresentam outros problemas como a ausência de pontuação, fator linguísticos de relevância na língua escrita, sua ausência coloca em risco a progressão ou a ruptura temática de fatos textuais, pois, “se duas proposições sucessivas descrevendo dois eventos ou estados devem ser interpretadas pelo leitor como sendo fortemente ligadas, o autor tenderá a integrá-las numa mesma frase e, no máximo, separá-las por uma vírgula (NAUDÉ, 2002, p. 22)”.

O texto a seguir também é do 2º ano, no entanto apresenta fatores de textualidade mais amplos com o uso de formas linguísticas prototípicas da narrativa.

| | | |
|------|-------|--------------------------------|
| (P1) | (L1) | Era uma vez um rei que |
| | (L2) | tinha três filhas o rei disse |
| | (L3) | que quando elas viessem que |
| | (L4) | vão contar os sonhos a [no] |
| | (L5) | mais velha disse: Sonhei com |
| | (L6) | um dragão que deitava |
| | (L7) | fogoamiassando de [mortr] |
| | (L8) | morte. A do meio disse: |
| (P2) | (L9) | Sonhei com um príncipe. |
| (P3) | (L10) | A mais nova [di] [a] disse: |
| (P4) | (L11) | Sonhei com um passaro |
| | (L12) | verde e eu voava nas |
| | (L13) | soas azas brilhate e da |
| | (L14) | cor da natureza. Mas um |
| | (L15) | dia a [prise] princesa teve |
| | (L16) | um castigo que disse que o |
| | (L17) | seu pai que [ele] ele tinha |
| | (L18) | de beijar a sua mão. Até que |
| | (L19) | um dia aparecelhe um passaro |
| | (L20) | verde com as suas azas |
| | (L21) | brilhates e o passaro levou |
| | (L22) | a princesa para a árvore |
| | (L23) | mais alta e o ramo mais |
| | (L24) | alto. Até que um dia o |
| | (L25) | passaro adoentou e a |
| | (L26) | princesa chorava com lagrimas |
| | (L27) | e o passaro disse: [matame] |
| | (L28) | mata-me então a pricesa |
| | (L29) | matou o passaro lá de |
| | (L30) | dentro saio um |
| | (L31) | inprador e disse: vais |
| | (L32) | casar comigo e vais ser |
| | (L33) | inpratrís e fizeram uma |
| | (L34) | festa e quando o rei ia |
| | (L35) | a beijar a mão da soa |
| | (L36) | filha e ela comtoulhe |
| | (L37) | tudo. E é aqui acaba história. |

Texto 03: Id.: 2N1A2 – Fonte: do autor (2023)

No texto em análise, o estudante emprega as locuções adverbiais *Era uma vez, mas um dia* e *até que um dia* para marcar a progressão cronológica dos acontecimentos. Além de semanticamente conceptualizar um domínio de tempo, essas expressões marcam a linearidade dos fatos narrados, distribuindo as informações por meio do *tema* e do *rema*. Outrossim, a locução adverbial *Era uma vez* marca o início da narrativa, indicando a informação topicalizada: *O rei que tinha três filhas* (oração relativa); a locução adverbial *Mas um dia*, mesmo sendo uma construção idiossincrática, preserva parte da semântica natural da conjunção *Mas*, prototipicamente adversativa, marcando o desfecho da ação anterior que seria o relato da princesa mais nova acerca do sonho com um pássaro “*Sonhei com um pássaro verde e eu voava nas soas azas brilhante e da cor da natureza. Mas um dia (...)*”. Nesta perspectiva, são essas escolhas vocabulares delineadas e distribuídas pelo texto no momento da produção escrita que apresentam ao seu interlocutor os objetivos comunicativos do textual, guiando os leitores à construção do sentido no tripé texto-leitor-contexto. Logo, o texto não é o local de tramitação do sentido pretendido pelo autor, mas é caminho interlocutivo para a construção de sentidos por meio das possibilidades de arranjos lexicais de itens linguísticos disponíveis ao usuário da língua nas regularidades do sistema e os contextos pragmáticos nos quais flutuam os itens lexicais a serviço do usuário.

Na medida em que a escolarização avança, ocorre a ampliação vocabular por parte dos estudantes e os textos produzidos ganham mais elementos de textualidade. Vários fatores são responsáveis por essa ampliação, um deles é atribuído ao trabalho com a língua na escola, pois a escola deve desenvolver as habilidades comunicativas nos usos da língua. Contudo, alguns problemas pontuais, principalmente de convencionalização da língua escrita, permanecem. Observemos o texto a seguinte proveniente de estudantes do 3º ano:

| (T) | | O pássaro verde |
|-------------------|-------------------|---|
| (P1) ⁷ | (L1) ⁸ | Era uma vez um rei que tinha três filhas, e ele quando ia |
| | (L2) | para a casa disse às três filhas que quando ele chegasse da |
| | (L3) | cassa que ia perguntar às filhas o que é que elas tinham |
| | (L4) | sonhado na noite do dia anterior. Passado de muito o rei |
| | (L5) | chegou e chamou as suas filhas para lhes perguntar os seus |

7. Existe uma linha de intervalo entre o título e a primeira linha.

8. Existe uma linha de intervalo entre a linha 37 e a 38.

| | | |
|------|-------|---|
| | (L6) | sonhos então perguntou à filha mais velha e a filha mais |
| | (L7) | velha disse sonhei que tinha lutado com um gigante e o |
| | (L8) | rei disse e lutei sim senhor depois [peg] perguntou à filha |
| | (L9) | que estava no meio: |
| (P2) | (L10) | – O que é que sonhaste i a filha do meio disse: |
| (P3) | (L11) | – Sonhei que tinha lutado com um dragão de sete ca- |
| | (L12) | beças e me tinha magoa-do muito e depois curei-me |
| (P4) | (L13) | E o rei disse lutei sim senhor e também me curei |
| (P5) | (L14) | Depois o rei perguntou à filha mais [ve] nova e a filha |
| | (L15) | mais nova disse: |
| (P6) | (L16) | –[Sonhoi] Sonhei que tinha beijado a minha [mãe] mão. |
| (P7) | (L17) | E o rei todo zangado disse [que a e a] que ela |
| | (L18) | o tinha insultado então o rei pegou nela e foi para a |
| | (L19) | janela mais alta do palácio e atirou-a pela janela. |
| (P8) | (L20) | Então a princesa caiu no rio e o rio rápidamente secou |
| | (L21) | e ela não se afogou e rapidamente apareceu um pássaro |
| | (L22) | verde que disse que [a] ia cuidar dela então pou-la |
| | (L23) | no ramo mais alto da árvore mais alta que estava em |
| | (L24) | frente ao palácio então ela todos os dias e todas as |
| | (L25) | noites ela tinha que comer e que beber então ela |
| | (L26) | um dia pediu ao pássaro verde que a levasse |
| | (L27) | para outro sítu então o pássaro leva para um |
| | (L28) | [plo] palácio muito grande então ela [la] ficou lá dias, |
| | (L29) | semanas, meses e anos até que um dia o pássaro adoeceu |
| | (L30) | e pediu à princesa para o matar e a prin<s/c>e<c/s>a assim |
| | (L31) | o fez [então] depois sai-o um imperador de dentro do |
| | (L32) | pássaro e disse que iam casar e então o imperador |
| | (L33) | disse que tinha sete reinos e sete reis então |
| | (L34) | eles casaram-se e no meio desses reis todos |
| | (L35) | estava o pai da princesa então a princesa não deixa- |
| | (L36) | va então explicou-lhe que tinha amanda-do pela |
| | (L37) | janela fora. |
| | (L38) | FIM |

Texto 04: Id.: 55N1A3 – Fonte: do autor (2023)

O texto 04 (quatro), produzido por estudante do 3º ano, apresenta com maior frequência elementos linguísticos responsáveis pela coesão, mecanismos lexicais e gramaticais responsáveis pela unidade formal do texto. Mesmo de forma exagerada, podemos perceber, no texto acima, a utilização dos pronomes em função anafórica como na seguinte passagem “Era uma vez um rei que tinha três filhas, e **ele** quando ia/ para a casa disse às três filhas que quando **ele** chegasse da/ casa que ia perguntar às filhas o que é que **elas** tinham/ sonhado na noite do dia anterior”. O pronome do caso reto *ele*, em função anafórica, retoma o referente primeiro “um rei”, marcado pelo artigo indeterminado *um*, introduzindo uma informação nova ou topicaliza. Contudo, as demais ocorrências do pronome *ele* como elemento anafórico, não retomam apenas a forma nominal “um rei”, mas estabelecem relações entre as frases e as sequências das ações que essas frases desencadeiam no texto:

| Expressão nominal | Pronome anafórico | Ações referenciadas |
|-------------------|-------------------|---|
| um rei | ele | tinha três filhas ia/ para a casa disse as três filhas chegasse da casa perguntar às filhas tinham sonhado |

Tabela 1 – Ações referenciadas para a expressão nominal “um rei” – Fonte: do autor (2023)

O uso de recursos anafóricos na produção escrita tem a função de atribuir ao texto eficiência comunicativa. Ao fazer uso desses recursos, o texto torna-se economicamente mais comunicável, possibilitando também sua continuidade e progressão. Neste direcionamento, é típico do texto narrativo a utilização do tempo verbal pretérito, no intuito de descrição dos fatos e da construção de cenários relatados. Desse modo, os textos produzidos pelos estudantes do 3º ano, apresentam elementos verbais prototípicos de textos narrativos, elementos remetentes aos tempos pretéritos, como: *sonhei/chegou/chamou/perguntou/lutei*. Além disso, o texto apresenta construções sentenciais com o pretérito em forma de perífrase verbal, descrevendo ações sobrepostas a outras, como: (...) e a filha mais/ velha disse sonhei que **tinha lutado** com um gigante e o/ rei disse e **lutei** sim senhor depois [peg] perguntou à filha.

Portanto, infere-se na primeira construção *tinha lutado* o sentido de possibilidade, sendo a segunda forma verbal no pretérito *lutei* a confirmação da ação anterior.

Um problema recorrente nos textos do 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo é o uso dos sinais de pontuação. De maneira geral, os estudantes apresentam enorme dificuldade no emprego do ponto-final, da vírgula e de demarcar o parágrafo. Segundo Sousa e Silva (2004), os sinais de pontuação, participam da organização e da segmentação do texto em unidades linguísticas de amplitude diversa, contribuindo de forma decisiva para a organização da informação.

| (T) | | As tresirmãs |
|-------------------|-------|---|
| (P1) ⁹ | (L1) | Era uma vez um rei que tinha três [irmãs] filhas |
| | (L2) | ele gostava muito delas, um dia o Rei teve que ir dar |
| | (L3) | um passeio, e queria que elas contassem o que elas tinham |
| | (L4) | sonhado. |
| (P2) | (L5) | Quando o Rei chegou disseram logo o que tinham |
| | (L6) | sonhado, a primeira filha disse assim,- Eu sonhei que to tinhas |
| | (L7) | encontrado um gigante, sim encontrei u gigante, a outra filha |
| | (L8) | disse,- Eu sonhei que tinhas sido envenenado por um cobra, sim |
| | (L9) | foi envenenado por uma cobra mas [reco] recuperei, |
| | (L10) | Eu sonhei que tu tinhas me beijado a mão. O Rei esta- |
| | (L11) | va muito zangado, tu julgas que és mais importante |
| | (L12) | oqueeu. O Rei muito zangado atirou para a <f/j>anela |
| | (L13) | fora e fexandoa com tanta força a janela que nunca |
| | (L14) | mais se abrio, ela teve sorte caiu num lago seco. |
| (P3) | (L15) | Ela encontrou um passaro verde oupé dela, o passaro verde |
| | (L16) | disse-lhe eu doute comer e levo-te para o ramo mais |
| | (L17) | alto da árvore, e assim passou dias e noites, Meses e anos. |
| (P4) | (L18) | As duas irmans resolveram abrir a janela á primeira não |
| | (L19) | conseguiram a segunda também não, mas a terceira conse- |
| | (L20) | guiram, e viram a prinsesa ali no ramo mais alto da |
| | (L21) | árvore, a prinsesa ali disse ao passaro para a levar para |
| | (L22) | outro sitio porque as duas irmãs já a tinham avistado |
| | (L23) | e iam contar a meu pai, tabém eu levote para outro sitio. |
| (P5) | (L24) | Quando chegaram ao palacio onde não avia niguém, atão |

9. Existe uma linha de intervalo entre o título e a primeira linha.

| | | |
|--|-------|---|
| | (L25) | o passaro verde levou para lá e deu-lhe comida, um |
| | (L26) | dia o oassar verde adoeceu, a prinsesa chorava muito, |
| | (L27) | o que eu eido de fazer o passaro verde disedeichame |
| | (L28) | morrer nas tuas maus, come eu poderei fazer isso |
| | (L29) | tu salvaste me das minhas irmãs e levasteme para |
| | (L30) | este lindo palacio e me deste comida o passaro verde peguou |
| | (L31) | numa faca <i/e> disse matame ela com tanta tristeza matou, do |
| | (L32) | passaro verde saiu um prisepe e pediu em casamento e la |
| | (L33) | aceitou e ela tronou-se impratriz convidou todos os Reis |
| | (L34) | nesses reis avia o seu pais quando |

Texto 05: Id.: 81N1A4 – Fonte: do autor (2023)

Como o uso da pontuação é um recurso sintático e tem implicações semânticas na construção do texto, principalmente no que concerne à construção da intencionalidade discursiva, o uso caótico desse recurso linguístico acarreta implicações de construção do sentido. No exemplo seguinte, podemos observar a ausência do ponto-final: *Era uma vez um rei que tinha três [irmãs] filhas/ele gostava muito delas, um dia o Rei teve que ir dar/ um passeio, e queria que elas contassem o que elas tinham/ sonhado*. Após a oração relativa, o estudante poderia utilizar um ponto final e começar uma nova frase com a forma pronominal anafórica *ele*; na sequência no mesmo período, o estudante poderia utiliza outro ponto-final antes de iniciar a frase seguinte; Assim sendo, o uso da pontuação demonstra um dos aspectos linguísticos de maior complexidade, principalmente, quando o estudante tem a tarefa de partir de um texto oral para o desenvolvimento de outro texto na modalidade escrita da língua.

Por ser um recurso linguístico convencional e oriundo da modalidade escrita da língua, a pontuação é utilizada pelos produtores de textos com o objetivo de demarcar as unidades linguísticas componentes da superfície textual, assim como de delinear limites entre as estruturas sintáticas dos textos. Portanto, na linguagem escrita, o recurso da pontuação, além de ser responsável por garantir a coesão e a coerência textual, também, aponta os propósitos comunicativos e os efeitos de sentidos pretendidos pelos enunciados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um texto escrito implica diferentes processos e níveis de tratamento, indo da organização discursiva de elementos contextuais acerca do ato narrado até a elaboração do plano textual a ser segmentado. Esses processos demandam escolhas lexicais na ordenação sintática, relação do léxico com léxico, na semântica com a predicação, da palavra ao texto e das motivações pragmáticas de construção de sentido no âmbito do contexto.

Evidenciamos que os fatores de ordem convencional da escrita estão atrelados ao desenvolvimento da linguagem nos estudantes em decorrência do nível de escolaridade. Desse modo, na medida em que as crianças avançam na escolarização, o lidar com os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, possibilitam a produção de textos com presença maior de elementos microestruturais e macroestruturais. Isso possibilita um desenvolvimento textual que leve em consideração a produção da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização de qualidade de escrita.

Assim, a escrita produzida com base em estratégias de recontos, considerando a interligação entre significado e uso prático, abrangendo desde o vocabulário até a estruturação de frases e textos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita no estudante. Movimento essencial para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias na construção de textos, adquirindo conhecimento tanto no processo de aprendizado da escrita quanto na utilização da escrita como meio de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ILARI, Rodolfo. Delocutivos nós também temos, falô? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 10, p. 81-85, 1986.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MATOS, Denilson Pereira de. Uma abordagem funcional para o estudo da oralidade. In: Darcilia Simões (Org.). **Língua portuguesa e ensino** – reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.
- NAUDÉ, J. A. Verbless clauses containing personal pronouns in Qumran Hebrew. **Journal for Semitics**, v. 11, n. 1, p. 126-168, 2002.
- SOUSA, O. SILVA, E. A produção do texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In: BÁRRIOS; RIBEIRO Amália G.; STRECHT, José Orlando. **Criatividade, Afectividade, Modernidade** – construindo hoje a escola do futuro. Encontro subsidiado por Fundação para a Ciência e tecnologia Programa POCTI, 2004.

SOUSA, Otilia da Costa e. **Construindo histórias:** quando, então, depois: marcadores aspecto-temporais em narrativas de crianças 6/7 anos. Lisboa: Editora: Estampa, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Cícero José da Silva é doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING (UFPB – 2020); Mestre em Linguística (PROLING – UFPB 2019). Mestre em Linguística e Ensino (MPLE – 2017. Docente da educação básica do município de São Caetano e da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco. É integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Linguística de Base (TLB-UFPB – CNPq). Atua principalmente: Funcionalismo Linguístico, Linguística Textual e Teorias Linguísticas de Base.

E-mail: ciceroprofessorbrasil@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4093-2278>.

Denilson Pereira de Matos é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Mestre em Estudos da Linguagem (L. Portuguesa e Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ (2003); Especialista em L. Portuguesa UERJ (2000) e em EaD pelo SENAC (2010). Atualmente é Professor associado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, docente permanente do PROLING: Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE. Coordenador do curso Lato Sensu PRPG/ UFPB: CLELP: Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. CLEaD: Ciências da Linguagem com ênfase na EaD. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB (UFPB/CNPq).

E-mail: profdenilson2010@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6101-4831>.

Otilia da Costa e Sousa possui Agregação em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (2013), doutoramento em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (2001). É professora Coordenadora Principal no Instituto Politécnico de Lisboa. Os seus interesses de investigação cruzam Linguística e Educação: literacia, ensino e aprendizagem, escrita, leitura, gramática, comunicação, formação de professores, diversidade e inclusão.

E-mail: otilias@eselx.ipl.pt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7755-2418>.

Recebido em 16 de outubro de 2023 e aprovado em 05 de novembro de 2023.