

A MARGEM DA COERÊNCIA TEXTUAL: LIMITES LEXICAIS E GRAMATICAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

Samara Gabriela Leal França
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP)
E-mail: samarafranca@usp.br

Valéria Gil Condé
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP)
vgconde@usp.br

RESUMO: A proposta deste trabalho é discutir sobre a coerência textual no nível da microestrutura de sua composição (ANTUNES, 2009), voltando-se, especificamente, ao exame de uma prática pedagógica que teve como foco o trabalho com a construção da coerência textual nas produções de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II. O recorte recai sobre as escolhas lexicais e gramaticais utilizadas pelos discentes. As análises levam em conta que tais escolhas são fundamentais para o entendimento global de todo e qualquer texto. As pesquisas de Antunes (2009), Possenti (1996) e Bakhtin (1997) constituem a base da discussão teórica empreendida.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; gramática; coerência; coesão; ensino-aprendizagem.

THE MARGIN OF TEXTUAL COHERENCE: LEXICAL AND GRAMMATICAL LIMITS IN THE CONSTRUCTION OF TEXT MEANING

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss textual coherence at the microstructure level of its composition (ANTUNES, 2009), focusing specifically on the examination of a pedagogical practice that had as its focus the work with the construction of textual coherence in the productions of 7th grade students of Elementary II. The focus is on the lexical and grammatical choices used by the students. The analyses take into account that such choices are fundamental for the global understanding of any text. The researches of Antunes (2009), Possenti (1996) and Bakhtin (1997) constitute the basis of the theoretical discussion undertaken.

KEYWORDS: lexicon; grammar; coherence; cohesion; teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

Estudos a respeito do ensino da gramática (CAMPOS, 2014; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2009) indicam-nos que as concepções em sala de aula acerca desse tema são pautadas em práticas de ensino descontextualizadas e inadequadas. Tal fato decorre do modo de se entender que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é fazer com que os discentes

dominem a variedade padrão de uma língua, os tornem leitores proficientes e autores, pelo menos, razoáveis.

Antunes (2009) defende os resultados ruins desse tipo de ensino mecanicista, que reduz o ensino da língua a um treinamento, justificando que não existem práticas sociais em que o indivíduo fale apenas para treinar, a não ser na escola. Para a autora, formaliza-se, no aluno, uma aversão ao estudo do português e, por outro lado, o sentimento de que são incapazes de falar, escrever ou ler a própria língua.

A autora convida a (re)pensar o lugar da escola frente a esses estereótipos arraigados, pois a consciência de que são linguisticamente incompetentes só é desenvolvida durante o processo escolar.

Assim é que a ideia cristalizada e, quase sempre, generalizada, de que “aprender português” é muito difícil deixa lacunas para que se discuta acerca de teorias e práticas de ensino que tematizem o ensino da gramática e do léxico, seja no nível da microestrutura, seja no da macroestrutura textual, de forma contextualizada.

Conforme Campos (2014), o ensino da língua deve considerar os seus usos sociais, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem da gramática não pode se dar de maneira isolada, à margem do ensino da leitura, da interpretação, da produção de textos, dentre outros objetos de ensino.

Mais do que pensarmos no ensino de Língua Portuguesa como um conjunto de regras que deva ser ensinado e aprendido isoladamente, consideramos que as palavras e o condicionamento gramatical são importantes dentro dos limites que determinam a construção do sentido textual, em um processo inesgotável de ajustamento das escolhas das palavras e sua sequência sintática; isto se faz de tal modo que o aprendizado conduza à compreensão de que a gramática, afinal, está a serviço da tessitura do texto e da construção de sua coerência e entendimento.

Nessa acepção, se direcionarmos o olhar para as teorias e práticas de ensino que tragam a gramática como protagonista, como é o caso deste artigo, é usual que se possa compreender, entre outras coisas, como se apreende o sentido do texto, a partir desse dito inesgotável ajustamento de escolhas gramaticais e lexicais na elaboração textual.

A pesquisa-ação foi a metodologia seguida neste trabalho por favorecer discussões e a produção cooperativa dos conhecimentos construídos no projeto interventivo de ensino. A primeira parte do artigo destina-se à reflexão sobre a construção da coerência textual, a partir da materialidade linguística do texto e, na segunda parte, discute-se um caminho para o trabalho com os limites gramaticais e lexicais no Ensino Fundamental.

2 CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL A PARTIR DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA

Ao analisarmos algumas produções discentes, de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual de São Paulo, refletimos sobre a necessidade de se pensar em práticas de ensino voltadas à elaboração da coerência textual, considerando, de forma específica, os elementos linguísticos da tessitura interna textual.

Conforme discutimos anteriormente, são genuínas as denúncias sobre os excessos e inadequações do ensino da gramática, mas isso não pode conduzir à “compreensão ingênua de que ‘não se tem mais que estudar gramática’, uma vez que ‘no final, é a comunicação, é o entendimento que contam’” (ANTUNES, 2009, p. 92). Se, por um lado, importa ao texto a sua estrutura extralinguística, por outro, a materialidade linguística também se faz de suma importância.

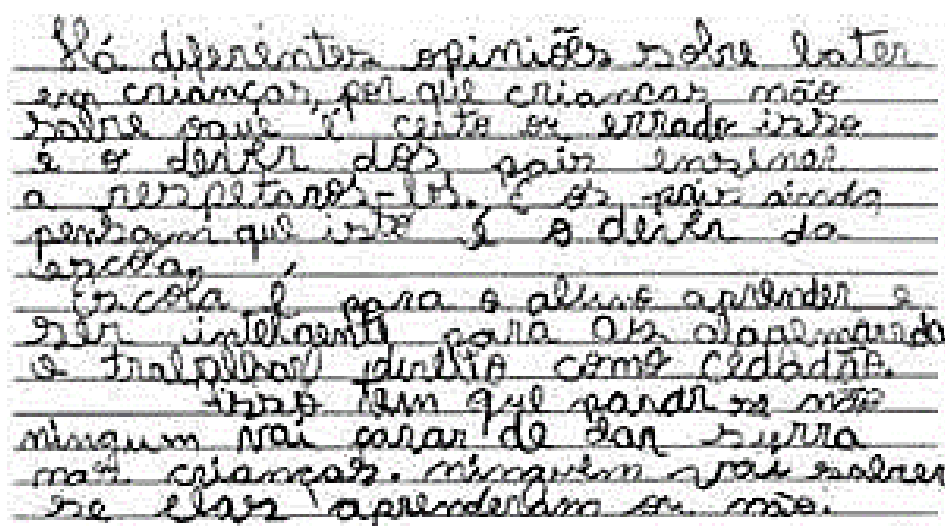
Em consonância com Antunes (2009, p. 93), compreendemos que a organização das palavras na sequência das frases torna-se imperativa no âmbito da microestrutura textual,

aqui compreendida como a organização das “inter-relações dos conjuntos proposicionais de frases, orações e períodos”.

Dessa maneira, é válido afirmar que a gramática e as escolhas lexicais (as palavras e seus significados) também são responsáveis pela funcionalidade sociocomunicativa de um texto dentro de um contexto específico de comunicação (ANTUNES, 2009, p. 93).

No caso das produções discentes, de maneira geral no Ensino Fundamental II e até mesmo no Ensino Médio, observa-se que as palavras não são escolhidas a partir da reflexão sobre seus significados, tampouco elas são organizadas de modo coerente. Assim, também, acontece na sequência das frases, que se ordenam ao acaso. Sem a reflexão com os alunos de se considerar esses fatores para a elaboração de seus textos, é muito comum que, embora eles tentem comunicar através daquilo que escrevem, essa comunicação é marcada, muitas vezes, por ruídos de incoerência, conforme se ilustra na figura abaixo:

Figura 1 - Produção discente



Fonte: Pinheiro e Guimarães (2013).

Ao analisarmos a produção discente acima, depreendemos que a aluna busca expor suas ideias sobre a temática proposta e marca seu posicionamento sobre a provocação: “Bater realmente educa?”. Entretanto, com a dificuldade de apresentar essas ideias, ela constrói uma linha de coesão que não atua em prol da coerência textual.

O primeiro parágrafo, por exemplo, afirma:

- 1) Há diferentes opiniões sobre bater em crianças, por que crianças não sabe o que é certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitá-los. E os pais ainda pensam que isto é o dever da escola.

Na primeira sentença, a aluna começa com uma afirmação, utilizando o operador argumentativo “porque”, porém, a explicação que vem em seguida de que “crianças não sabe o que é certo ou errado” não responde de forma coesa à linha discursiva anterior: “Há diferentes opiniões sobre bater em criança”.

Na sequência, a aluna continua o texto, com a seguinte linha de raciocínio: “já que as crianças não sabem o que é certo ou errado, a quem cabe essa responsabilidade?”. A partir de então, é que ela enfatiza que é dever dos pais ensinar as crianças a respeitá-los. No entanto, fica a dúvida: respeitar quem? Os pais? O foco temático, então, muda para os pais, que não se responsabilizam pela educação das crianças e a terceiriza à escola.

Já no parágrafo dois, temos:

- 2) Escola é para o aluno aprender e ser inteligente para as alagemarrda e trabalhar direito como cedadão.

O foco da linha discursiva, nesse fragmento, recai sobre o que a discente pensa ser dever da escola, embora não haja nenhum operador que realize a progressão textual com o parágrafo anterior. E, ao final, a aluna utiliza um operador referencial “isso” sem deixar claro se se refere a: i) bater em criança; ii) a terceirização da responsabilidade dos pais; ou, ainda, iii) sobre o dever da escola de ensinar a ser inteligente, trabalhar direito e ser um cidadão, conforme podemos observar no terceiro parágrafo:

- 3) isso tem que parar se não ninguém vai parar de dar surra nas crianças. ninguém vai saber se elas aprenderam ou não.

Além de não deixar clara a referência para o pronome “isso”, ao finalizar o texto, a discente retoma o que se discutiu a respeito da escola a partir do fragmento “ninguém vai saber se elas aprenderam ou não”. Observamos, nesse sentido, diferentes encadeamentos das ideias, que deixam em segundo plano o tema que deveria ser o centro da discussão. Observamos, ainda, a ausência de elementos que garantam a coesão e a coerência do texto.

Assim, por se tratar de um texto que deveria expor a opinião sobre o tema em pauta, ele deveria ter sido redigido a partir da reflexão de que não importa apenas o que queremos comunicar, mas também como iremos fazer isso. São as regularidades de uma língua que irão determinar esse como, a partir das restrições a que essas regularidades estão submetidas (ANTUNES, 2009).

Essas restrições, como já discutidas por Antunes (2009, p. 94), podem ser coercitivas, mas garantem o entendimento “mútuo entre as pessoas de uma mesma comunidade linguística”. A autora enfatiza que “as palavras – com seus significados básicos – funcionam como as margens de um rio: se, por um lado, limitam o percurso das águas, por outro possibilitam seu curso. Sem margem, o rio perde a sua identidade”.

Os traços analisados do discurso da discente estão relacionados a elementos da microestrutura textual que, se mal escolhidos, comprometem o entendimento global do texto. Nem sempre os alunos são convidados a refletir sobre esses fatores, a pensar sobre como escolhem as palavras que podem fazer parte de seus textos, ou, ainda, em como irão organizar todas as frases que são responsáveis por garantir o encadeamento dos sentidos que querem comunicar.

Nesse caso, comprometendo o sentido que se quer transmitir, onera-se “o trabalho do leitor, que, num esforço de ‘cooperação’ deve, praticamente, refazer o texto que recebeu

para lhe dar um sentido possível” (ANTUNES, 2009, p. 94). O exercício de reconstrução textual é similar ao que procedemos na análise da produção discente acima.

No próximo capítulo, pretendemos evidenciar um caminho, entre tantos, para que os alunos pensem sobre os fatores de escolhas das palavras dentro da “vizinhança” textual, como também reflitam sobre a organização dos elementos que compõem uma frase.

3 CAMINHOS PARA A REFLEXÃO DOS LIMITES GRAMATICAIS E LEXICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Compartilhamos com Bakhtin (1997) a posição segundo a qual todos os discursos respondem às especificidades das esferas das atividades humanas e que, com elas, se relacionam, a partir de seu conteúdo temático, recursos da língua ou sua construção composicional.

Nesse sentido, ao trabalharmos o gênero “notícia” com os alunos do sétimo ano, orientamo-nos pelos pressupostos acima mencionados: partindo do texto, de sua análise, da esfera de circulação, da produção e recepção.

Para que os alunos compreendessem a importância da coerência na composição textual, bem como que as escolhas lexicais que eles realizam importam na construção de sentidos, realizamos a leitura de dois textos motivadores. Vale mencionar que, como conhecimento prévio, os discentes já haviam lido várias notícias e estudado os elementos composicionais do gênero antes desta atividade que analisaremos.

O primeiro texto motivador foi “Apelo”, de Dalton Trevisan, em “Os desastres do amor”:

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia. Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Após a leitura, orientamos algumas reflexões:

- O narrador é do gênero masculino ou feminino? Quais pistas encontramos no texto que nos leva a essa conclusão?
- Ao relatar seus sofrimentos, causados pela ausência da mulher, o narrador destaca a imagem que possui dela. Que imagem é essa?
- O homem projeta uma imagem de marido que partilha as responsabilidades da casa, ou é alheio a elas?

Os alunos compartilharam suas observações em relação ao texto lido e construíram, coletivamente, a compreensão textual. Na sequência, lemos o segundo texto “Vó caiu na piscina” de Carlos Drummond de Andrade:

Noite na casa da serra, a luz apagou. Entra o garoto:

– Pai, vó caiu na piscina.

– Tudo bem, filho.

O garoto insiste:

– Escutou o que eu falei, pai?

– Escutei, e daí? Tudo bem.

– Cê não vai lá?

– Não estou com vontade de cair na piscina.

– Mas ela tá lá...

– Eu sei, você já me contou. Agora deixe seu pai fumar um cigarrinho descansado.

– Tá escuro, pai.

– Assim até é melhor. Eu gosto de fumar no escuro. Daqui a pouco a luz volta. Se não voltar, dá no mesmo. Pede à sua mãe pra acender a vela na sala. Eu fico aqui mesmo, sossegado.

– Pai...

- Meu filho, vá dormir. É melhor você deitar logo. Amanhã cedinho a gente volta pro Rio, e você custa a acordar. Não quero atrasar a descida por sua causa.
- Vó tá com uma vela.
- Pois então? Tudo bem. Depois ela acende.
- Já tá acesa.
- Se está acesa, não tem problema. Quando ela sair da piscina, pega a vela e volta direitinho pra casa. Não vai errar o caminho, a distância é pequena, você sabe muito bem que sua avó não precisa de guia.
- Por quê cê não acredita no que eu digo?
- Como não acredito? Acredito sim.
- Cê não tá acreditando.
- Você falou que a sua avó caiu na piscina, eu acreditei e disse: tudo bem. Que é que você queria que eu dissesse?
- Não, pai, cê não acreditou ni mim.
- Ah, você está me enchendo. Vamos acabar com isso. Eu acreditei. Quantas vezes você quer que eu diga isso? Ou você acha que estou dizendo que acreditei mas estou mentindo? Fique sabendo que seu pai não gosta de mentir.
- Não te chamei de mentiroso.
- Não chamou, mas está duvidando de mim. Bem, não vamos discutir por causa de uma bobagem. Sua avó caiu na piscina, e daí? É um direito dela. Não tem nada de extraordinário cair na piscina. Eu só não caio porque estou meio resfriado.
- Ô, pai, cê é de morte!
- O garoto sai, desolado. Aquele velho não compreende mesmo nada. Daí a pouco chega a mãe:
- Eduardo, você sabe que dona Marieta caiu na piscina?
- Até você Fátima? Não chega o Nelsinho vir com essa ladainha?
- Eduardo, está escuro que nem breu, sua mãe tropeçou, escorregou e foi parar dentro da piscina, ouviu? Está com a vela acesa na mão, pedindo para que tirem ela de lá, Eduardo! Não pode sair sozinha, está com a roupa encharcada, pesando muito, e se você não for depressa, ela vai tem uma coisa! Ela morre, Eduardo!
- [...]

Após a segunda leitura, novas questões foram levantadas:

- Quem são as personagens do texto lido?
- As falas do filho, Nelsinho, estão no nível formal ou informal da língua?
- O que acarreta todo o mal-entendido na história?

Após os comentários tecidos, os alunos perceberam que as palavras funcionam como dicas e que, unidas, orientam o leitor para haver compreensão textual. Antunes (2009) realiza uma analogia como se as palavras fossem “plaquinhas” que vão sugestionando os sentidos do texto.

Os discentes compreenderam também que, em situações informais, podemos nos valer de expressões menos formais, como a utilização da gíria “vamos cair na piscina”, entretanto, há outras situações que exigem o nível formal da língua. Por fim, perceberam que uma única palavra pode alterar todo o sentido do texto. Por exemplo, a palavra “cair”, que, por possuir sentido literal e figurado, causou toda a confusão na história “Vó caiu na piscina”.

Na sequência das leituras, como estudávamos o gênero notícia, realizamos a seguinte proposta: “Se os textos que lemos fossem noticiados, quais seriam suas possíveis manchetes?”. Dessa forma, os alunos precisaram produzir, tendo em vista as escolhas lexicais e o sentido dos textos lidos.

Com relação ao texto 1, obtivemos:

Figura 2 - Resposta do aluno

HOMEM É O PRINCIPAL SUSPEITO
DO ASSASSINATO DE SUA MULHER

Fonte: Arquivos da autora.

Figura 3 - Resposta do aluno

HOMEM SENTE FALTA
DE EMPREGADA QUE FALECE

Fonte: Arquivos da autora.

Figura 4 - Resposta do aluno

HOMEM NÃO SABE FAZER NADA

Fonte: Arquivos da autora.

Figura 5 - Resposta do aluno



HOMEM ESCREVE CARTA
APÓS SUA MORTE.

Fonte: Arquivos da autora.

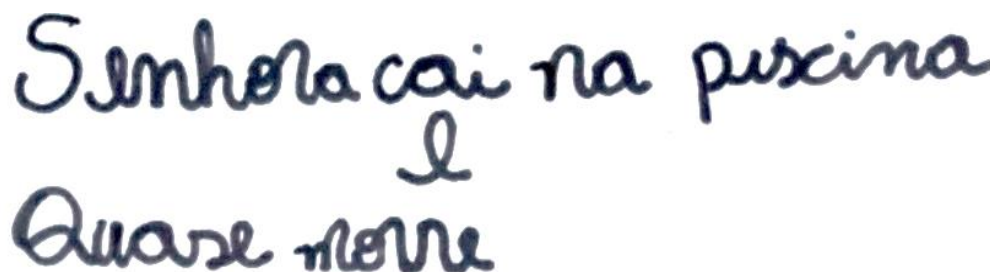
Criadas as manchetes, os alunos partilharam suas produções e analisamos, juntos, as diferenças de sentido entre elas. Observamos que os alunos conseguiram empreender o presente atemporal e perceberam que os verbos utilizados em manchetes expressam ações válidas a qualquer tempo. As discussões fomentadas destacavam a utilização constante do vocábulo “homem” em praticamente todos os textos produzidos; também verificamos a diferença semântica utilizada para definir a personagem feminina da história, ora como “mulher” (significando esposa), ora como esposa, ora como “empregada” e até mesmo como “mãe”. Salientamos, ainda, que as palavras marido e mulher são mais, comumente, utilizadas pelos falantes, ou seja, são mais populares, embora se utilize, também, o termo esposa. Curiosamente, refletimos que, em relação ao gênero masculino, não se costuma utilizar a expressão “homem” indicando condição matrimonial, por exemplo, não se costuma perguntar “Ele é seu homem?”, ao passo que em relação ao gênero feminino usa-se “Ela é sua mulher?”.

Já a manchete representada na Figura 04, “Homem não sabe fazer nada”, permitiu-nos refletir sobre a generalização empregada pelo discente, pois sua produção categorizou todos os homens, quando se referia apenas à personagem da história lida. Por fim, a figura 05 foi fundamental para que os alunos compreendessem que as escolhas lexicais determinam, de forma efetiva, os sentidos que construímos no texto, uma vez que, da forma que a educanda elaborou sua manchete, “Homem escreve carta após sua morte”, nos faz parecer que a carta foi escrita postumamente, entretanto, esse não era o sentido que ela gostaria de ter construído, mas, sim, que o homem deixou uma carta antes de seu

falecimento. Como afirma Antunes (2009, p. 95), “[...]o texto não decorre apenas do sentido de cada palavra isoladamente. Desde que uma palavra entra em um texto, passa a ser afetada pelo sentido de outras que a precederam ou que a seguem[...]”. Dessa maneira, mesmo quando as palavras possuem o mesmo significado, elas precisam alinhar-se às palavras que estão próximas de si na construção textual, tampouco se pode utilizar, indistintamente, os advérbios temporais “após” ou “antes”, uma vez que possuem significados opostos. Levar os discentes a refletirem sobre isso é de fundamental importância para que suas escritas sejam mais coesas e coerentes.

Finalizadas as discussões sobre o texto 01, novas produções foram realizadas com base no texto 2:

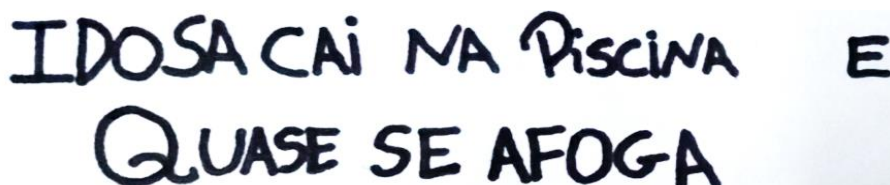
Figura 6 - Resposta do aluno



Senhora cai na piscina
l
Quase morre

Fonte: Arquivos da autora.

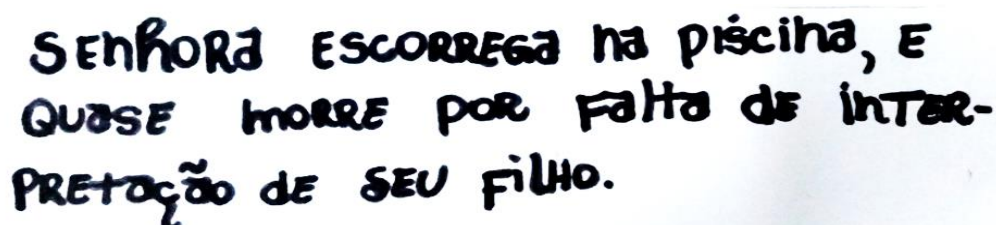
Figura 7 - Resposta do aluno



IDOSA CAI NA PISCINA E
QUASE SE AFOGA

Fonte: Arquivos da autora.

Figura 8 - Resposta do aluno



SENHORA ESCORREGA NA PISCINA, E
QUASE MORRE POR FALTA DE INTER-
PRETAÇÃO DE SEU FILHO.

Fonte: Arquivos da autora.

Novamente, os alunos compartilharam suas produções e analisamos as escolhas lexicais e os sentidos construídos por elas. Nessas produções, pontuamos a utilização dos termos “senhora”, “idosa”, “velha”. Vários comentários surgiram em relação ao termo senhora, inclusive que algumas pessoas mais velhas não gostam de ser chamadas por esse pronome de tratamento – ficam bravas e se sentem desrespeitadas, comentando algumas vezes que a “Senhora está no céu”. Observamos, ainda, que esse mesmo pronome não se utiliza apenas para pessoas mais velhas, mas também para mulheres casadas. Assim, se uma jovem de vinte anos se casar, ela pode ser chamada de senhora devido ao seu estado civil; já as mulheres solteiras deveriam ser chamadas de senhorita, termo que se encontra em desuso entre os falantes, atualmente.

Para analisarmos as escolhas de “idoso” e “velho”, recorreremos às acepções das palavras, com auxílio de dicionários. Idoso vem da formação “idade+oso”, significando cheio de idade; já a palavra velho significa “aquilo que dura muito tempo”. Com essas explicações, os alunos analisaram que idoso pode ser mais respeitoso, adequado e acreditaram ser mais formal. Já a adjetivação “velho” pode ser atribuída para qualquer coisa e, dessa forma, categorizaram como algo menos formal ao referir-se a uma pessoa.

Na sequência, observamos as construções “quase morre” e “quase se afoga” presentes nas três figuras analisadas. Refletimos que a primeira expressão possui uma carga semântica mais enfática em relação à segunda, uma vez que nos parece mais perigoso quase morrer do que quase se afogar. Os alunos observaram que “quase se afoga” dá a impressão de haver mais possibilidades de fazer algo a respeito, enquanto “quase morre” traz uma proximidade maior da consumação da morte.

Para aprofundarmos o estudo sobre escolhas lexicais e refletirmos sobre os limites gramaticais, especificamente, finalizamos a atividade com um jogo, para que ficasse claro para os alunos que “[...] não se trata apenas de escolher a palavra individualmente certa, mas

de escolher a palavra certa para determinado contexto, para determinada vizinhança” (ANTUNES, 2009, p. 95).

Figura 9 - Jogo Coesão e Coerência



Fonte: Arquivos da autora.

O jogo consistia em uma tarefa de grupo. Os alunos jogavam os quatro dados (o primeiro continha artigos e pronomes indefinidos, o segundo, apenas substantivos, o terceiro, verbos de ligação e o quarto, adjetivos). Ao jogar os dados, os discentes deveriam elaborar um enunciado coeso, uma vez que nem sempre os dados caíam de forma ordenada. Por exemplo, poderiam cair na sequência homem/cheiroso/todos/é, nesse sentido, a missão do grupo era organizar a sentença de modo que fizesse sentido. Além disso, eles deveriam fazer as adequações gramaticais, caso fosse necessário. Segundo a norma padrão da língua não podemos dizer, por exemplo, “Todos homem é cheiroso”.

As elaborações formadas pelos grupos eram escritas na lousa e, algumas vezes, outros discentes queriam ajudar os colegas. A partir dessas construções, é possível trabalhar classes gramaticais, concordância verbal e nominal, artigo, pronomes e organização da microestrutura do texto (coesão). Além disso, foi possível analisar a macroestrutura textual (coerência), pois os alunos puderam produzir um texto com as próprias construções criadas, após refletirem sobre a microestrutura.

O fato de propor atividades voltadas às escolhas lexicais e gramaticais como uma prática significativa para os alunos favorece a autonomia para que eles possam melhor refletir sobre suas produções, inter-relacionando uso-reflexão-uso. Assim, eles se tornam mais conscientes em relação aos textos que produzem, desmistificando a ideia de que produção é equivalente à inspiração ou ao dom que apenas alguns possuem.

Precisamos promover um estudo da língua, no qual os alunos aprendam a explorar todas as potencialidades do texto, sua plurissignificação e complexidade. Levá-los a conceber suas dimensões e níveis de significados. O que se deve evitar é uma radical descontextualização do ensino da gramática e o “[...] extremo de fazer as regras valerem por si mesmas, absolutas e intocáveis”, assim como a ideia de “[...] desconsiderá-las e não desconfiar de que não vale qualquer palavra, em qualquer lugar” (ANTUNES, 2009, p. 94).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica analisada constitui um exemplar que pode favorecer o entendimento dos alunos de que a construção de sentido de um texto depende de um jogo de regulação entre as escolhas lexicais e gramaticais dentro da unidade textual. Além dessas estratégias, é preciso estar claro que devemos considerar o contexto, a situação comunicativa na qual o texto está inserido, uma vez que a seleção vocabular dependerá desses elementos também.

Nessa perspectiva, o léxico e os conceitos gramaticais não serão analisados fora do uso e do texto, mas serão compreendidas que tais escolhas podem desvendar outras camadas de significação e, dessa maneira, os alunos compreendem sua importância na construção de sentido.

As propostas tradicionais de produção textual parecem ser pautadas na crença de que escrever é um processo natural, quando, na verdade, requer muito trabalho, inclusive o da

escolha das palavras. Nesse sentido, muitos alunos se deparam com uma dificuldade imensa ao estar em frente à folha de papel em branco. Por isso, acreditamos ser primordial propostas como a prática pedagógica apresentada, para que os discentes possam refletir que a escrita depende de uma elaboração reflexiva e de um processo complexo (em sua micro e macroestrutura), mas possível. Observamos, ainda, que, ao se reforçar a ideia de que são eles que deveriam fazer suas escolhas e pensar sobre elas, se favoreceu a autoria e a autonomia dos discentes.

Por fim, refletimos que, ao se estudar o recurso lexical e os ajustes gramaticais em textos dos próprios alunos, é possível promover uma leitura e uma escrita mais conscientes acerca dos efeitos do sentido textual.

O que apresentamos como discussão corresponde a uma das possibilidades de recorte e análise de uma proposta pedagógica em termos da seleção de elementos que compõem a microestrutura de um texto, da coesão e coerência que promovem e da construção de sentido do texto. É pertinente, assim, ressaltar a posição de Antunes (2009, p. 96), para quem a coerência “[...] é também linguística; é também gramatical. Não tem sentido, portanto, pensar não haver porque estudar gramática. O que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada, textos orais e escritos”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. A coerência e a coesão nos textos de opinião de alunos do 5º ano de ensino fundamental. **Estud. pesqui.**

psicol., Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 500-523, ago. 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

TREVISAN, Dalton. **Os desastres do amor**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RECEBIDO EM: 21 junho de 2022
APROVADO EM: 19 agosto de 2022
Publicado em setembro de 2022