



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

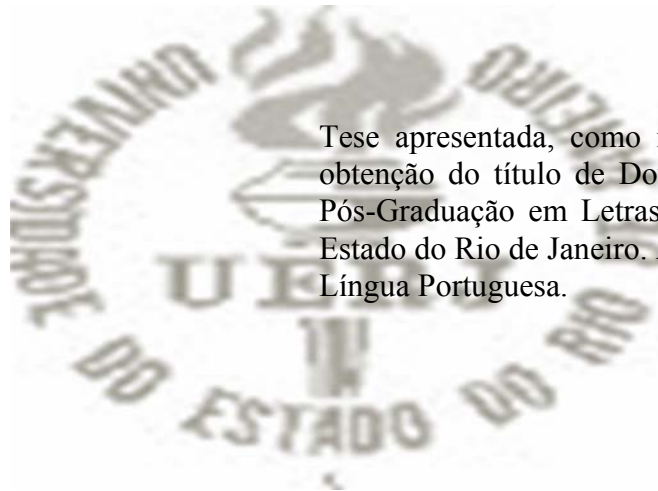
Dulce Helena Pontes-Ribeiro

**Do léxico ao sentido redacional:
processos de produção mediados por intervenções linguísticas**

Rio de Janeiro
2009

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

**Do léxico ao sentido redacional:
processos de produção mediados por intervenções linguísticas**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília Barcellos da Silva

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P814	<p>Pontes-Ribeiro, Dulce Helena. Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas / Dulce Helena Pontes-Ribeiro. – 2009. 2 v.: il.</p> <p>Orientadora: Maria Emília Barcellos da Silva Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Textos – Teses. 2. Lexicologia – Teses. 3. Escritos de jovens – Teses. 4. Prosa escolar – Teses. 5. Escritos de crianças – Teses. 6. Língua portuguesa – Vocabulário – Teses. I. Silva, Maria Emília Barcellos da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90-852</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,

Assinatura

Data

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

**Do léxico ao sentido redacional:
processos de produção mediados por intervenções linguísticas**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovado em 14 de maio de 2009

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Barcellos da Silva (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Wagner Luiz Ferreira Lima
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cilene da Cunha Pereira
Fundação CESGRANRIO

Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Rocha
Instituto de Letras da UFF

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

Ao Hélio, meu companheiro de mais de três décadas, esteio do meu cotidiano e grande incentivador da caminhada acadêmica.

Aos meus filhos e noras, Rafael / Emanuelli e Hugo / Mariana, tecidos no contexto de minha vida.

À Laura, minha netinha, os louros deste trabalho que, por ventura, houver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força para não desistir quando muitas portas se fecharam impedindo a minha formação continuada.

À Maria Emília Barcellos da Silva, minha orientadora, a quem devo o mérito deste trabalho.

À Maria Teresa Gonçalves Pereira, por acreditar que eu venceria.

Ao Wagner Luiz Ferreira Lima, colega de trabalho, que se mostrou grande amigo, sobretudo, nas horas cinzentas.

À Luciana Ferreira Barbosa, pela competente atuação e pelo carinho com que desempenha as suas atividades na Secretaria de Pós-graduação da Uerj.

Aos meus pesquisados, fonte de inspiração para este trabalho.

À Márcia Issa e Silvana, diretoras do CES, pela acolhida desta proposta.

À Raquel Meiber da Silva e0 demais amigos que torceram pela minha vitória.

“[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar,
um problema da vida prática”.
(MINAYO, 2002, p. 11).

RESUMO

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. *Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas*. 2009. 2v. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O trabalho apresenta uma prática cotidiana de produção de textos partindo do léxico a aspectos mais complexos do texto, amparado metodologicamente na Pesquisa-ação, segundo os passos de Michel Thiollent e Maria Amélia Santoro Franco e teoricamente em Margarida Basílio, Maria Aparecida Bacega e Maria Tereza Camargo Biderman (autores que tratam do léxico); Inez Sautchuk, Patrick Charaudeau, Michel Charolles, Teum A. van Dick, Maria da Graça da Costa Val, Irandé Antunes e Othon Moacyr Garcia (teóricos do texto); Evanildo Bechara, Carlos Henrique da Rocha Lima e José Carlos Azeredo (gramáticos). Tem-se como objetivo compreender o fenômeno da produção escrita e as suas implicações morfossintáticas e semânticas nas produções de alunos de Educação de Jovens e Adultos apresentando estratégias de reescrita de textos com o propósito de tornar os alunos produtores de texto com auto-suficiência de textualidade. Investiu-se na compreensão da figura do produtor de texto, bifurcado em aquele que escreve e aquele que monitora o texto antes que este chegue a um virtual leitor. O léxico aparece, em sentido lato, nas mais variadas nuances semânticas de modo a contribuir para a organização do caos. O texto aparece com a dupla concepção: produto e processo / produção e recepção que transcendem a linearidade. O *corpus* é analisado quali-quantitativamente, enfatizando-se procedimentos argumentativos na avaliação dos desvios detectados, os quais, em seguida, recebem um tratamento estatístico por meio de um quadro sintetizador das ocorrências mais frequentes e, por fim, um gráfico representativo da evolução de cada aluno e da turma ao longo do processo de pesquisa de campo. É um estudo com resultados animadores por não se restringir ao patamar da investigação, mas, a partir da intervenção do professor-pesquisador, instituir mudanças sobre o elenco em foco.

Palavras-chave: Texto. Articuladores sintáticos. Metarregras. Lexia. Leitor Interno/Escritor Ativo/Leitor Externo. Contrato de comunicação. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The paper presents a daily practice of text productions from the basis of the lexicon to aspects more complex aspects of the text, sustained methodologically on the Research-action, according to the steps of Michel Thiollent and Maria Amelia Santoro Franco and theoretically in Marguerite Basil, Maria Aparecida Bacega and Maria Tereza Camargo Biderman (authors that dealing with the lexicon); Inez Sautchuk, Patrick Charaudeau, Michel Charolles, Teum A. van Dick, Maria da Graça da Costa Val, Irlandé Antunes and othon Moacyr Garcia (text theorists); Evanildo Bechara, Carlos Henrique da Rocha Lima and Jose Carlos Azeredo (grammarians). It has as objective to comprehend the phenomenon of the written production and its morphosyntactic and semantic implications in the production of students of the education of young people and adults presenting strategies of rewriting of texts with the purpose of making the students producers of text with self-sufficiency of textuality. It was invested in the understanding of the figure of the producer of text, branched in that who writes and that one who monitors the text before it comes to a virtual reader. The lexicon appears, in a broad sense, in the most varied semantic nuances in such way to contribute to the organization of chaos. The text appears with double conception: The text appears with double conception: product and process / production and reception that transcend the linearity. The *corpus* is analyzed quali-quantitatively, emphasizing argumentative procedures in the assessment of the deviations detected, which, then, receive a statistical treatment by means of a synthesizer table of the more frequent occurrences and, lastly a representative graphic of the evolution of each student and the class throughout the process of the field research. It is a study with encouraging results due to no restriction to the level of research, but, from the intervention of the researcher-teacher, institute changes on the cast in focus.

Keywords: Text. Syntact articulators. Metarregras. Lexia. Internal reader/ Internal/Active writer/Extern reader. Contract of communication. Research-action.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.	Autora
E.At.	Escritor Ativo
L.Ext.	Leitor Externo
L.Int.	Leitor Interno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MCP	Memória a Curto Prazo
MLP	Memória a Longo Prazo
ANL	Ausência de nexo lexical
FDL	Falta de domínio lexical
ICL	Impropriedade / imprecisão do componente lexical
ILR	Item lexical repetido
LMS	Lacuna morfossintática
RMS	Redundância morfossintática

SUMÁRIO

TOMO 1

	INTRODUÇÃO	12
1	Capítulo 1 – PALAVRA: MATÉRIA-PRIMA DO DIZER	25
1.1	O léxico	25
1.1.1	<u>O legado da semântica lexical</u>	25
1.1.2	<u>Propriedades e impropriedades lexicais</u>	32
1.2	Meandros do contexto de produção textual	36
1.2.1	<u>Do L.Int. ao E.At. (Sautchuck), em meio ao contrato de comunicação Charaudeau</u>	37
1.2.2	<u>Níveis de competências semiolinguísticos e pragmáticos a considerar</u>	47
2	Capítulo 2 – PESQUISA-AÇÃO NOS TEARES DA PRODUÇÃO TEXTUAL	66
2.1	Considerações metodológicas	66
2.2	Descrição dos informantes	74
2.3	Delimitação / descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	77
2.4	Tratamento quantitativo	85
3	Capítulo 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i>	87
3.1	Tarefas propostas e selecionadas para análise e discussão	89
3.1.1	<u>Primeira etapa</u>	89
3.1.2	<u>Segunda etapa</u>	92
3.1.3	<u>Terceira etapa</u>	94
3.2	Justificativa do caráter interdisciplinar das teorias utilizadas na análise dos textos	95
3.3	Análise e discussão dos textos	96
3.3.1	<u>Aluno AR</u>	96
3.3.2	<u>Aluno CA</u>	112
3.3.3	<u>Aluno GC</u>	127
3.3.4	<u>Aluno IS</u>	138
3.3.5	<u>Aluno KS</u>	154

3.3.6	<u>Aluno LC</u>	170
3.3.7	<u>Aluno MS</u>	182
3.3.8	<u>Aluno OS</u>	199
3.3.9	<u>Aluno RL</u>	212
3.3.10	<u>Aluno RS</u>	226
3.3.11	<u>Aluno SB</u>	237
3.3.12	<u>Aluno VL</u>	252
3.3.13	<u>Comentários gerais sobre os 108 textos</u>	263

CONCLUSÃO	266
------------------------	-----

REFERÊNCIAS	271
--------------------------	-----

TOMO 2

APÊNDICE A – Planos de aula	276
--	-----

APÊNDICE B – Entrevista realizada com os respondentes	346
--	-----

354

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos respondentes	380
--	-----

ANEXO A – Textos dos participantes	432
---	-----

ANEXO B – Desenhos dos participantes	
---	--

INTRODUÇÃO

No micromundo da sala de aula, com todas as suas complexidades, o professor de vários níveis de ensino vivencia o problema da produção textual de seus alunos e muito se preocupa com o estágio em que ela se encontra, especialmente no que concerne aos problemas de textualidade, decorrentes, dentre outras razões, de lacunas morfossintáticas e semânticas geradas por inúmeros motivos, dentre os quais se destaca o das impropriedades de natureza sintática e seus efeitos de sentido em produções textuais de escritores imaturos. Tais falhas, de ordem microestrutural, prejudicam a macroestrutura, evidenciando a desorganização da sintaxe mental do produtor (mais adiante denominado como *Escritor Ativo*) de transpor suas ideias para o papel e sua inabilidade de manipular os recursos linguísticos em prol da sua necessidade de dizer (papel a ser exercido pelo *Leitor Interno*).¹

Entraves dessa natureza dificultam ao utente estabelecer o laço entre o eu e o mundo, que é o ato de expressar-se. Fazê-lo com mais eficiência é condição básica para o uso proficiente de língua. Adverte-se que escrever textos bem-formados não se restringe apenas a um considerável domínio de vocabulário, vai além disso, posto que envolve competências linguísticas e extralinguísticas que transcendem o nível do léxico, uma vez que abarca implicações morfológicas, sintáticas e semânticas flagráveis no âmbito dos estudos da língua, bem como outros componentes que permitem gerenciar a coerência textual.

Um dos pontos de partida estratégicos que despertam a necessidade de construir efeitos de sentido é a ampliação do componente lexical. Conforme Moreira (1996, p. 45), “Ampliar o vocabulário do aluno faz parte do processo educativo tanto como fim quanto como meio. Como meio, porque quanto maior o vocabulário, maior a compreensão em leitura. Como fim, porque quanto maior o vocabulário, maior o repertório de conceitos”.²

Em conformidade com a afirmação de Moreira, propõe-se, aqui, o estudo de textos de alunos matriculados e egressos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) oferecida pelo Centro de Estudos Supletivos (CES) do município de Itaperuna-RJ, em cujo *corpus* se busca a compreensão dos motivos pelos quais esses alunos não estabelecem adequadamente os nexos redacionais e deixam vazios de sentido que interferem ou até bloqueiam a transmissão da

¹ *Escritor Ativo*, *Leitor Interno* e *Leitor Externo* são expressões extraídas de Sautchuk (2003), explicadas mais adiante, no *Quadro teórico*. Aqui serão utilizadas suas abreviaturas: E.At., L.Int. e L.Ext., respectivamente.

Inez Sautchuk, Mestre e Doutora em Letras, pela USP e faz pesquisas orientadas teoricamente pela Linguística Textual. Muitos de seus trabalhos são orientados por princípios semióticos. Suas pesquisas enfocam a pedagogia do texto escrito.

² Nadja da Costa Ribeiro Moreira, docente da Universidade Federal do Ceará, é pesquisadora sobre a aquisição da escrita nos aspectos ortográficos, morfossintático e semânticos.

mensagem pretendida. Como a proposta desta autora (doravante A.) não se restringe apenas à etapa da constatação de desvios gramaticais, a A. adentrar-se-á pelo *locus* da pesquisa onde fará intervenções conscientes com vistas a modificar a condição textual dos escreventes, dando-lhes ferramentas para serem críticos de suas próprias produções, de modo a limarem, com autonomia, os futuros rascunhos de seus textos, subtraindo-lhes os equívocos linguísticos, antes que cheguem à apreciação do L.Ext.

1 Situação do tema / problema / hipóteses

Na qualidade de docente aposentada dos Ensinos Fundamental e Médio da rede estadual, tendo ministrado aulas de língua materna por três décadas e ainda em exercício na educação superior com as disciplinas Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto e Metodologia da Pesquisa, em diversos cursos, a A. tem estabelecido, ao longo dessa trajetória, contato diretamente com alunos nos mais diversos níveis e se surpreende sempre com a deficiência da clientela no tocante à produção escrita.

Numa abordagem mais generalizante, o léxico compreende as palavras de uma língua; numa visão mais restrita, corresponde ao conjunto de palavras de uma língua peculiar a um grupo social. Adotou-se, nesta tese, um conceito amplo de léxico: conjunto infinito de todas as palavras existentes e potenciais de uma língua, no caso em questão a língua portuguesa. Sendo assim, torna-se premente o entendimento da relação entre o léxico da língua e o léxico do indivíduo em plena atividade de produção textual.

Como ponto de partida para a futura utilização de recursos morfossintáticos e semânticos constituintes de nexos redacionais, observa-se que a complexidade do estudo reside no fato de que, mesmo sendo de índole morfossintática, estabelece inegável interface com a semântica, posto que o estudo da impropriedade lexical e dos seus efeitos reivindica uma leitura com mais acuidade sobre o papel do significado na construção do sentido do texto. “Não se pensa *in vacuo*. A própria clareza das idéias (se é que as temos sem palavras) está intimamente relacionada com a clareza e a precisão das expressões que as traduzem.”³

(GARCIA, 1997, p. 155).⁴

³ Othon Moacyr Garcia, com a sua teoria do parágrafo, ensina ao leitor na obra *Comunicação em prosa moderna* como planejar, dispor e equilibrar os parágrafos. Longe da gramática anacrônica, apresenta uma gramática dinâmica, fornecendo ao estudante possibilidades de organização do raciocínio, como pensar e empregar o léxico no intuito de se atingir o objetivo de comunicar com eficiência.

⁴ Justifica-se o acento gráfico na palavra “idéia”, o fato de estar contida em um texto cuja publicação é anterior ao Acordo Ortográfico em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009. O mesmo procedimento dar-se-á com as demais citações desta tese que contiverem palavras que infringem o referido acordo.

O léxico é apenas um dos componentes de formalização textual. Obstáculos de naturezas diversas – articuladores sintáticos, fraseologia, desordem de raciocínio, falta de unidade, incoerências, incongruências... – também bloqueiam o percurso de produção textual.

O contato face a face com a situação do cotidiano da sala de aula incita a A. a entender as várias etapas do trânsito entre o pensamento e o texto escrito, buscando possíveis respostas para o **problema** referente à falta e / ou desorganização de componentes morfosintáticos e semânticos em produções de escritores inexperientes. Pretende-se detectar o nível de eficácia comunicativa nos textos produzidos por alunos de EJA, partindo do léxico até atingir aspectos mais complexos do texto, como o emprego dos sinais de pontuação e o grau de compreensão da globalidade dos textos pela articulação dos parágrafos.

Levanta-se a seguinte **hipótese**: em face da inabilidade de o L.Int. monitorar a superfície textual, deconsidera falhas que perpassam pelos domínios do léxico à paragrafação, a ponto de bloquear a recepção do sentido redacional pelo suposto L.Ext.

Foram selecionadas, ainda, algumas hipóteses possíveis para as causas do problema levantado:

- a) a ineficiência da escola no preparo do acervo gramatical do utente;
- b) a popularização de formas desviantes como penhor de “igualdade” social;
- c) os modelos de sucesso a serem seguidos pelo falante comum.

Em meio à situação apresentada, necessário se faz criarem possibilidades e ambientes favoráveis a um aprendizado efetivo da língua. Na expectativa de buscar meios viáveis de ação para sanar o problema apontado, a A. optou por analisar produções textuais de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, modalidades de EJA (metodologia semi-indireta), uma clientela que apresenta sérios problemas de produção textual escrita em virtude de uma alfabetização precária, de desconhecimento das técnicas mais elementares de redação, de não atuação do L.Int., entre outros motivos.

Não bastassem todos os obstáculos, acrescenta-se a pouca importância que o sistema brasileiro de ensino confere a essa modalidade da educação. Ainda que ultimamente se tenha observado educadores interessados em compreender as questões mais prementes de EJA, significativa parcela carece de um material didático que atenda às suas necessidades e de um corpo docente tão empenhado como o das bem conceituadas instituições particulares.

Para diagnosticar construções precárias em textos escritos desses sujeitos, discute-se a incompetência linguística no seu sentido mais amplo. Muitos são os casos em que o uso indevido da língua, embora não chegue ao ponto de comprometer o entendimento do texto,

pode deixá-lo inadequado à situação comunicativa específica, dependendo do foco, do espaço social e da intenção do enunciador.

É preciso entender, conforme Charaudeau (1992), a articulação entre os níveis situacional e linguístico (mantendo-se equilibradamente entre um e outro), a integração entre os planos macro e microssocial (não concebidos de forma mecânica e determinista), considerar as interações sociais (o discurso se constrói no encontro com o outro, num processo dinâmico) e a intencionalidade (“projeto de fala”, objetivos mais ou menos claros motivadores dos discursos, perseguidos estrategicamente) nos sujeitos envolvidos nos atos de linguagem.⁵ Assevera-se que todos esses aspectos ocorrem de modo integrado no discurso. A visão de análise nessa perspectiva empírica do discurso, cuja função é articular dimensões psicossociológicas envolvidas nos atos de linguagem, se afina perfeitamente com os pressupostos da pesquisa-ação (metodologia adotada nesta tese), que também se preocupa com os sujeitos socialmente situados.

Charaudeau (1996, p. 20) propõe uma análise que não despreza a integração desses componentes; refuta a análise que “descreve os fatos da linguagem como se fossem portadores de um só jogo de significação da parte de um só sujeito falante”, ao passo que esses fatos “são portadores de vários jogos e eles testemunham um sujeito complexo, na verdade, dividido”. Ao rejeitar o ponto de vista unilateral, Charaudeau converge para o pensamento complexo de Morin (2003, p. 7) quando diz que “os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos que relatam”.⁶

Antes de proceder a outros tópicos desta Introdução, faz-se, primeiro, o esclarecimento de um deles: a escolha do *corpus*.

2 Escolha do *corpus*

A escolha do campo de atuação (uma instituição de ensino para jovens e adultos localizada no Noroeste fluminense, em Itaperuna-RJ, cuja maioria dos alunos pertence a uma classe desprivilegiada social, cultural e economicamente) é um *locus* a ser desbravado, visto ainda não ter sido objeto de pesquisa desta natureza, embora a Cidade se constitua atualmente

⁵ Patrick Charaudeau é uma das maiores personalidades em Análise do Discurso. Professor na Universidade de Paris-Nord (Paris 13). Diretor-fundador do Centro de Análise do Discurso (CAD). Defensor da noção do *contrato de comunicação* (o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação).

⁶ Edgar Morin, francês, Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique, formado em Direito, História e Geografia, penetrou no campo da Filosofia, da Sociologia e da Epistemologia. É um dos mentores da teoria do pensamento complexo. Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método, Introdução ao pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro*.

num pólo centralizador de educação superior para municípios e Estados circunvizinhos.

Tendo já sido docente de Língua Portuguesa e Literatura na referida instituição por um período de 10 anos (de 1996 a 2006), a A., a todo instante, se deparava com as dificuldades encontradas pelos alunos no tocante à recepção e produção de textos pelos mais diversos motivos. O que muito a preocupava era detectar problema dessa natureza numa clientela que já havia atravessado a fronteira do primeiro segmento do Ensino Fundamental, alguns dos alunos, inclusive concludentes do Ensino Médio.

Foi imersa no conflito que a A. se mobilizou em busca de soluções e avançou em seus estudos sobre linguagem, especificamente sobre léxico – o que prova que a crise é benéfica quando se faz dela a ponta de lança para a descoberta de melhores caminhos.

Por que partir do léxico para a reflexão proposta? Porque o homem, em meio a uma sociedade que está em constante transformação, só se apropria da realidade cognitivamente por meio do léxico, o qual está em permanente expansão na vida de cada um, como um sistema aberto, de fronteiras imprecisas, já que os outros sistemas (fonológico, morfológico, sintático) são fechados.

Insiste-se, pois, nas contribuições que o aprendizado do léxico traz ao aprimoramento da competência comunicativa.

3 Relevância da pesquisa para o desenvolvimento dos estudos de Língua Portuguesa

Estudar o assunto em tela oportuniza à A. (e pode ser de interesse aos prováveis leitores desta tese) um encontro com teorias consistentes sobre a semântica do léxico, associada à produtividade dos signos verbais e dos sintagmas que são engendrados na tessitura do texto. A teoria embasou a constituição de uma nova prática de sala de aula, possibilitando a resolução dos entraves que se interpõem na produção textual escrita.

A importância do ensino do vocabulário é consenso entre os estudiosos de língua, principalmente porque, mesmo na idade adulta, o desenvolvimento do léxico e das estruturas morfossintáticas e semânticas se processa. De posse do conhecimento de uma palavra, ou de uma expressão, ou de um sintagma, é possível o seguinte: fazer com que outros tantos a eles se associem; limitar o seu uso à situação específica; identificar o seu comportamento sintático; inferir os termos derivados deles e as formas de que subjazem o seu uso; relacioná-los com outras palavras; identificar o seu valor semântico e os seus mais diversos significados; escrevê-los dentro das normas ortográficas vigentes.

É lugar comum se afirmar que palavras não existem dispersas no espaço comunicativo. Há uma teia que envolve outros tantos componentes na elaboração de um texto, como coerência, objetividade, conhecimento do tema e de normas gramaticais (pontuação, por exemplo), dentre outros.

Exatamente pelo exposto, considera-se que o viés de originalidade deste estudo não está na temática em si, mas na abordagem do fenômeno discutido: pesquisar usos de recursos lexicais, morfosintáticos e semânticos desviados em textos de alunos de EJA, em que a figura do produtor, embora apareça bifurcada em E.At. e L.Int., conforme ressalta Sautchuck (2003), não atua no processo de edição dos textos, o que se deve a contingências sociais, culturais, semântico-cognitivas... que estabelecem liames na atuação desse suposto produtor e / ou construtor de sentidos.

Com isso, tem-se o olhar voltado para o paradigma da complexidade, segundo a perspectiva de Morin (1994; 1999; 2003), que aponta para a não fragmentação do saber – uma visão imprescindível aos docentes nestes novos tempos de globalização da cultura, de produção de conhecimento multidimensional, cuja meta é a formação de sujeitos capazes de ler o mundo e nele intervir. Outrossim, se o aluno não detém sequer o conhecimento mais elementar, inclusive no âmbito de estrutura da linguagem verbal escrita, não conseguirá atuar como produtor e receptor de textos sem deixar lacunas nem sempre preenchíveis pelo L.Ext.

Esta pesquisa firma-se, portanto, pela relevância do modo de ver e tratar o problema. Mediante a identificação das dificuldades redacionais, foram consubstanciadas ações tangíveis que permitiram a busca de um instrumental teórico-metodológico que valida as propostas concretas de intervenção do docente. Assim, levantar o problema, refletir sobre as questões nele envolvidas, delinear as hipóteses, desvelar os entraves, nada disso bastou. Foram necessárias mudanças, oferecer pistas que possibilitassem desfazer seus intrincados nós de entendimento.

O ritmo ininterrupto de intervenções possibilitado pela pesquisa-ação viabilizou a contento a solução de partes consideráveis do problema levantado.

Com essa proposta de pesquisa, ainda que num campo especialmente delimitado, foi possível contribuir para com o aprimoramento da produção textual, razão pela qual o resultado deste estudo é do interesse de professores de Língua Portuguesa, que pretendem acionar as capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas de seus alunos. Acredita-se que é possível que se instaure na educação linguística brasileira uma dialética da qual se depreendam procedimentos metodológicos que levem o sujeito a interagir por meio da

produção textual escrita, sobretudo no manejo competente dos recursos da língua portuguesa.

Ao se defender que o uso profícuo do léxico e dos componentes morfossintáticos e semânticos traz melhorias para o contexto de atuação do professor de língua portuguesa, ratifica-se a tese de que é através da realização pela palavra que a língua se revela como produto e condição da vida social; é por ela que o homem se antropomorfiza. Apostou-se, por isso, numa pedagogia do ensino de produção textual, como um dos caminhos da conscientização, com ênfase no papel dos nexos redacionais nos textos dos alunos de EJA. Reconhece-se que, apesar de tais nexos se encontrarem na microestrutura, requerem que o produtor aguçe a sua sensibilidade para a percepção da macrossintaxe do discurso, o que significa maior abrangência no campo de visão da A. – da gênese do léxico à necessidade de produzir efeitos de sentido no texto escrito.

4 Objetivos

Esta pesquisa apresenta o seguinte **objetivo geral**: compreender o fenômeno da produção escrita e as suas implicações morfossintáticas e semânticas nas produções textuais de alunos de EJA, propondo soluções para o problema em foco.

Dessa reflexão, depreendem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) identificar imprecisão ou vacuidade quanto ao uso de componentes morfossintáticos e semânticos que interferem na captação do nexo redacional tanto no interior da cadeia frasal quanto na articulação entre parágrafos;
- 2) conceituar *propriedade e impropriedade lexicais* a partir de um estudo acerca da semântica do léxico, com foco nas principais e mais frequentes ocorrências nos textos escritos;
- 3) analisar o uso do parágrafo e da pontuação no *corpus*, verificando-se seus efeitos de sentido e sugerindo-se novas possibilidades de refacção textual.
- 4) rastrear os casos de impropriedade sintática e de ausência ou mau emprego do léxico e de outros elementos morfossintáticos, articuladores em textos de alunos, em cujas construções o produtor de texto não tenha desempenhado seu papel de L.Int. adequando o vocabulário ou o sintagma ao contexto de comunicação;

- 5) analisar os sintagmas desviantes detectados nos referidos textos, demonstrando-se as falhas semânticas que elas provocam na textualidade;
- 6) desenvolver estratégias para perceber o aceitável significado de palavras desconhecidas através do contexto e do conhecimento prévio do leitor;
- 7) promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos problemas redacionais dos textos gerados por eles, a partir de contribuições da linguística contemporânea;
- 8) desenvolver variadas atividades linguísticas que instrumentalizem o aluno no tocante ao uso dos mecanismos que corroboram a constituição de textos;
- 9) apresentar estratégias de reescritura dos textos, com o propósito de se evitarem equívocos decorrentes do uso impreciso ou da ausência do vocabulário ou do sintagma na medida adequada da intenção do produtor do texto, inferida especialmente da progressividade da temática textual.

5 Quadro teórico

Entre os autores consultados, buscou-se fundamentação, sobretudo, em Sautchuck (2003), Charaudeau (2006; 2001; 1996; 1992; 1983), Pauliukonis (2007; 2000), Val (1997), Ullmann (1964), Garcia (1997), Antunes (2007), Van Dijk (2000), Charolles (2002), Pécora (2002), Barcellos da Silva (2000), Basílio (2000), entre outros, pelo estudo que realizam acerca dos fenômenos em discussão.

Em Sautchuck (2003), especialmente, buscou-se subsídio para se compreender o papel do produtor de texto no processo de escritura. Para essa autora, no ato de escrever há um duplo redator do texto, assim representado: um E.At. (ser que escreve o primeiro rascunho do texto e tem a intenção de superfície de que a sua produção funcione como um espelho a refletir o sentido que objetiva); e um L.Int. (coenunciador, o coautor que, diferentemente do que ocorre com um leitor virtual, monitora o escritor atuante, *in praesentia*, com o intuito de atender às necessidades imanentes de sentido no texto), ou seja, o L.Int. é o revisor do texto propriamente dito.

A reflexão linguística, decorrente de atividades do trabalho do aluno com seu próprio texto, torna-se mais eficaz, na medida em que é resultado de uma ação concreta desse usuário da língua. Nesse instante, entra em cena a figura do produtor *bifurcado* em E.At. (autor do

rascunho) e L.Int. (responsável pelo produto textual; aquele que decide o que pode ou não ser revelado na superfície textual). Assim, o aluno refletirá sobre as possibilidades linguísticas de que dispõe, de modo a selecionar o item lexical mais apropriado à estrutura textual em exame e estabelecer os nexos redacionais necessários ao bom êxito da produção.

É consensual, nesta pesquisa, a visão de produção textual escrita que situa o homem como ser ativo e criativo frente a uma realidade plural, adotando como portal de entrada os mecanismos da língua. Imerso nesse contexto, o falante é levado a buscar, no fascínio da palavra, o alento para as suas inquietações e anseios básicos de expressão. Nessa hora, instaura-se um abismo incomensurável entre *a necessidade de dizer e de saber dizer* por intermédio de estruturas linguísticas adequadas ao propósito comunicativo.

À guisa de aprofundamento sobre a questão, Ianni (1999, p. 18) elucida que a palavra

[...] se forma, conforma e transforma na trama das relações sociais, umas vezes visíveis, evidentes e transparentes; outras implícitas, encobertas ou escondidas. Situa-se no confronto das relações, nas quais entram não só quem escreve ou fala e quem lê ou ouve, mas também os muitos, indivíduos e coletividades, que compõem toda uma ampla e intrincada teia de formas de sociabilidade e jogos de forças sociais.⁷

Nas entrelinhas do texto, o sujeito se envolve, age criando, trabalha os sentidos (segundo o apelo das mensagens), mobiliza-se em busca da satisfação de uma necessidade que lhe é inerente: expressar-se.

A palavra torna-se, então, ferramenta necessária para o estar no mundo. Por essa razão, seria de se esperar que os alunos, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, já estivessem aptos a se apropriar dos recursos normativos da língua como um instrumento em prol de seu “projeto de dizer”, considerando que são usuários de uma língua natural e, portanto, cômicos das possibilidades dos variados registros. Com esse mesmo tipo de preocupação, Travaglia (2004, p. 122) observa que

[...] o objetivo primordial [do ensino de Língua Portuguesa] é formar usuários competentes da língua, com competência comunicativa, e isto só será possível se este usuário for capaz de utilizar textos de diferentes categorias em sua comunicação, já que esta se faz sempre por meio de textos que têm de ser adequados aos diferentes modos e situações de interação comunicativa, atendendo a fatores diversos, tais como: objetivos; sujeitos envolvidos; contexto imediato (situação de comunicação) e amplo (contexto sócio-histórico-ideológico) etc.⁸

⁷ Octávio Ianni é Sociólogo brasileiro, uma referência sobre o tema globalização. É Professor e crítico da sociedade brasileira Lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (UNICAMP).

⁸ Luiz Carlos Travaglia, Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal de Uberlândia, trabalha sobretudo com Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e com as áreas da Linguística atinentes às questões do significado, do texto, do discurso e do funcionamento textual-discursivo dos recursos da Língua Portuguesa.

Nesse caso, é imprescindível um olhar mais atento aos mecanismos linguísticos, componentes observáveis na superfície do texto. É óbvio que o sentido não se restringe ao uso de palavras isoladas, nem apenas às relações sintáticas, mas também e, especialmente, às relações de sentido da superfície textual.

É possível observar que há consideráveis diferenças entre o léxico da língua falada e o da língua escrita. Salvo o uso de natureza literária, o segundo abrange construções lexicais mais rígidas e limitadas aos ditames da variante padrão, por exigência de situações de formalidade, procurando dirimir subjetividades em favor da escrita mais técnica; o primeiro torna-se mais expressivo, em razão de incorporar aos itens lexicais matizes afetivos peculiares à fala. (BASÍLIO, 2000, p. 89).⁹

À guisa de operacionalização da pesquisa, traça-se o painel metodológico, cujos passos são descritos a seguir.

6 Breve referência ao quadro metodológico a delinear

Para desvelar os entraves da trama do texto escrito, a A., primeiramente, leu os teóricos – atividade que se estendeu por todo o período de elaboração da tese. A revisão bibliográfica não foi um mero recorte de autores, mas sim a construção de uma base teórica de teor explicativo.

A fim de conferir maior legitimidade ao trabalho de campo, adotou-se a metodologia qualitativa, denominada *pesquisa-ação*, na esteira de Franco (2005) e de Thiollent (2000, p. 14), o qual assim a define:¹⁰

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

⁹ Margarida Basílio, Ph.D em Linguística pela Universidade do Texas, é Professora Titular da PUC-RJ, apresenta uma visão atualizada da teoria lexical; aborda os padrões gerais e os principais processos de formação das palavras no português falado no Brasil.

¹⁰ Maria Amélia do Rosario Santoro Franco é Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Apresenta um estudo consistente e metódico da bibliografia referente à pesquisa-ação. Discute as perspectivas ontológica, epistemológica e metodológica dessa forma de pesquisa e propõe procedimento para a sua operacionalização na prática educativa.

Michel Jean Marie Thiollent é Doutor em Sociologia pela Universidade de Paris V (René Descartes). É professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem um vasto estudo publicado sobre a metodologia da pesquisa-ação. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Análise Organizacional, com ênfase em Planejamento, Projeto e Sistemas de Produção, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa-ação, metodologia, cooperação, métodos de pesquisa e de extensão.

Os métodos e as técnicas da pesquisa imprimem a este trabalho uma abordagem não só qualitativa, mas também quantitativa, conforme orienta a pesquisa-ação. Assevera-se, todavia, que os dados quantitativos são insuficientes para explicar os problemas e buscar soluções para eles, por isso a opção pelo enfoque **quali-quantitativo**. O interesse do pesquisador não se limitou apenas a detectar e entender o problema. Foi além: significou instituir mudanças, a partir do conhecimento gradativo do contexto de atuação.

Esse tipo de metodologia insere o pesquisador num contexto de perplexidade, insegurança, dúvidas e incertezas, uma vez que os personagens que habitam o palco em estudo são pessoas de um todo complexo, que é a vida fluindo num ritmo não muito cadenciado no qual cada um tem a sua história.

Essa situação coaduna-se perfeitamente com o paradigma da complexidade na visão de Morin (2003). Nessa perspectiva, nenhuma linha ou teoria pode assegurar a verdade. Certezas são miragens que se dissipam a cada momento na malha da vida e uma nova certeza deve ser procurada porque não se pode viver sem um referencial.

Busca-se, ao atender às necessidades do grupo num dado momento e numa dada situação, o traço identitário na multiplicidade, na ruptura do sedimentado. Um modelo não basta, é preciso ser plural, interdisciplinar, transversal, estabelecer relações, conectar fragmentos, sem perder a identidade, o objetivo, sem mascarar a unidade; é preciso fazer a interseção entre as partes do todo.

Reverter o quadro inicial requer compromisso com uma releitura crítica da práxis pedagógica e de suas ressonâncias no hoje. Urge uma educação no campo das letras a partir da qual o aluno possa articular os conhecimentos linguísticos em favor de uma comunicação escrita que lhe possibilite dar conta de transmitir com clareza e coerência sua intenção comunicativa a um suposto receptor. Para isso, cabe ao professor de língua materna oportunizar atividades que favoreçam o exercício da escrita como forma geradora de efeitos de sentido.

Dessa forma, se é a ação que registra e determina a existência humana, é agindo que se faz a História. Sendo assim, toda ação refletida se efetiva pela linguagem, que é um dos fatores categóricos ao progresso do homem como um todo e, indubitavelmente, do desenvolvimento do usuário da língua humana.

Sob o ponto de vista moriniano, o obstáculo motiva a ação, a desordem clama por ordem, donde se depreende que a crise é benéfica, necessária para a efetivação de mudanças; a prática atravessa o abismo entre o querer e o fazer, sob a bandeira da ousadia consciente.

Assim, procurou-se teorizar e agir demolindo fronteiras entre a vontade de dizer e o dizer na modalidade escrita fazendo uso profícuo de seus recursos ao sugerir alternativas de superação das deficiências nesse sentido, de modo que a pesquisa ultrapassasse o patamar da investigação e operasse mudanças.

É consensual, nesta pesquisa, a visão de produção textual escrita que coloca o homem como ser ativo e criativo frente a uma realidade plural, adotando-se como portal de entrada os mecanismos da língua num tempo pós-moderno, abalado pela crise de paradigmas, povoado de incertezas, clamando por reformulações. Imerso nesse contexto, o homem, ser incompleto, em perene processo de aprendizagem, é levado a buscar no fascínio da palavra o alento para suas inquietações e necessidades básicas de expressão. Nessa hora, instaura-se um abismo incomensurável entre a necessidade de dizer e o saber dizer por intermédio de estruturas linguísticas adequadas ao propósito comunicativo. Escrever, então, é uma ação que remete ao cerne do pensamento complexo de Morin (1999), que enfatiza o compromisso de ligar tudo que está disjunto.

Diante da multiplicidade não-linear dos sentidos que o texto possibilita, significados são constituídos, formando liames entre o indivíduo e a sociedade, o instituído e o instituinte, conduzindo-o à autonomia. Além disso, ocorre uma gama de transformações linguísticas no enunciador.

E, nessa aldeia global, em que não há espaço para a alienação, não há trégua – o amanhã se faz hoje! –, a escrita torna-se ferramenta necessária para o estar no mundo. Por essa razão, a idéia perseguida é que os pesquisados saibam apropriar-se da língua como um recurso em prol de seu projeto de dizer.

Escrever é, pois, essencial ao homem, é uma forma de se integrar no mundo, dinamizando-o; é situar-se com outros homens; é um meio de desenvolvimento individual, de ser autêntico; enfim, é um ato de compreensão e expressão do mundo, é emergir-se como sujeito, como autor, que cria mensagens e as recria, multiplica-as, dá-lhes outra vida, outra dimensão.

Para o trabalho em questão, foram adotados alguns procedimentos metodológicos que coadunam com o tipo de pesquisa escolhido, tais como: observação participante, trabalhos em grupo, oficina de textos acompanhados de instrumentos como entrevista semi-estruturada, questionário e diário de campo, o qual esteve presente ao longo de todo o processo.

Após o breve introito, apresenta-se a súmula dos capítulos, visando a orientar um suposto leitor desta pesquisa acadêmica.

7 Organização dos capítulos

O desenvolvimento desta tese se compõe de três capítulos – partes distintas, mas complementares de um todo complexo, inseparável. Cada unidade por si só é insuficiente para o conhecimento da realidade, já que faz parte da grande teia linguística. Aversa à fragmentação, à redução, à mutilação, a estrutura desse todo segue destarte as pegadas do pensamento moriniano: distinguir sim, isolar não.

Em síntese, segue abaixo o assunto de cada capítulo.

- a) Capítulo 1 – **Revisão bibliográfica** – é o arcabouço teórico por onde se espriam comentários reflexivos sobre excertos de autores cujas ideias contribuíram substancialmente para a análise e a compreensão do problema investigado. Discorreu-se sobre o léxico (semântica do léxico, propriedade e impropriedade lexicais), produção textual (a atuação do E.At. e a monitoração ou não do L.Int. mediante o contrato de comunicação de que fala Charaudeau, 2006); competências semiolinguísticas e pragmáticas; o papel da pontuação e do parágrafo).
- b) Capítulo 2 – **Metodologia** – justifica-se a opção pela metodologia, explicam-se os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados.
- c) Capítulo 3 – **Análise e discussão do corpus** – relata-se o desenrolar da pesquisa e faz-se o estudo do *corpus* apontando as ocorrências mais frequentes das impropriedades puramente lexicais e outras morfossintáticas e semânticas nos textos dos alunos e quais foram os seus efeitos na tessitura do texto. Apresentam-se as tomadas de posição do professor / pesquisador, que se mantém espiraladas e ininterruptas neste eixo: planeja, observa, registra, reflete, replaneja, intervém.

Afora este texto introdutório e o desenvolvimento, vem a Conclusão, onde é apresentado, sucintamente, o processo de superação do problema; parte na qual se constata que, a cada desafio vencido, outros se levantam e instigam o investigador a não se acomodar.

Em seguida, estão as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Capítulo 1 – PALAVRA: MATÉRIA-PRIMA DO DIZER

A partir de contribuições de autores cujas ideias sobre léxico e texto se coadunam, desenvolvem-se reflexões dialógicas seguidas de apreciação da A. Vez ou outra, insere-se a voz de autores que abordam o tema desta tese em perspectivas distintas – o que não se dá ao acaso, já que o tom dissonante é oportuno, esporadicamente, para que o olhar do pesquisador possa atingir outras dimensões.

1.1 O léxico

Nesta seção, subdividida em duas subseções, são abordados aspectos linguísticos, tais como: o léxico, nas suas mais variadas nuances semânticas, e o vocabulário com a sua função estratégica de armar e construir textos que correspondam ao intento do ato comunicativo.

1.1.1 O legado da semântica lexical

Ao conjunto de palavras de uma língua, de um indivíduo ou de um grupo, denomina-se léxico. De origem grega (*lexicon*), o léxico, em sentido lato, significa vocabulário. Quando se fala sobre “o léxico de uma língua”, quer-se dizer todo o vocabulário de que ela se compõe, ou um conjunto virtual que, para ser posto em uso, depende de uma realidade exterior, não-linguística. É nesse sentido distenso que esta tese trabalha o léxico.

Cada lexia do léxico de uma língua é formada por morfema(s), unidade mínima formadora de significados. Os morfemas podem ser lexicais (lexemas) ou gramaticais (gramemas). Enquanto os últimos formam uma classe fechada, limitada, conservadora, por isso dificilmente passível de transformação; os primeiros (foco deste estudo) estão em constante renovação, na maioria das vezes, fazendo-se valer dos gramemas, mas sempre na língua em uso.

O léxico é um conjunto ilimitado. Nele coexistem palavras de toda ordem: do cotidiano, das modalidades oral e escrita, empréstimos (estrangeirismos), neologismos, arcaísmos, vocabulários técnicos, regionais, sociais, gírias, etc.

Cada indivíduo conhece uma parte desse conjunto, e, da parte conhecida, emprega apenas uma fração. Assevera-se, inclusive, que o homem conta com um número mais ou menos limitado de elementos formadores de palavras em sua memória, mas consegue formar

um infindável número de enunciados. Com efeito, tudo que o homem conhece tem nome, e esse nome está inserido no léxico, o qual abarca todo o saber linguístico partilhado nas interações interlocutivas.

A verdade é que a legitimação do que diz ou do que se deve dizer depende fundamentalmente da chancela da comunidade, do povo – povo que constrói nações, fortalece impérios, escreve e reescreve a sua história, vitaliza idiomas: povo que, por direito, justiça e fato, é o único, legítimo e verdadeiro “dono da língua”. (BARCELLOS DA SILVA, 2000, p. 146).¹¹

No caso da língua portuguesa, atualmente, Carvalho (1989, p. 30-31) informa que os dicionários registram “[...] entre 120 000 e 150 000 verbetes, enquanto que o léxico de um usuário comum da língua seria em torno de 5 000 vocábulos e o de um usuário excepcional em torno de 8 000 vocábulos”.¹²

A base do acervo lexical da língua portuguesa vem do latim vulgar, isto é, da língua falada pelos soldados e pelo povo em geral, diferentemente do latim clássico, da língua escrita por Cícero, por exemplo. Adotado pelos portugueses e adaptado ao seu sistema fonético, o léxico básico não atendeu a todas as necessidades do povo, daí a busca ao latim clássico, em especial para textos escritos, de alguns derivados eruditos. A partir da Idade Média, o português toma por empréstimo vários léxicos de outras línguas europeias. Com o avanço das sociedades, surgem novas contribuições da mesma natureza.

No Brasil, é notória a influência do vocabulário indígena e africano. As lexias vão surgindo: ora da própria base (latim e / ou grego) para nomear algo ou conceitos novos; ora do acervo lexical oriundo das experiências do povo. Sobre o último aspecto, deve ficar claro que é mesmo da tensão entre o indivíduo e a sociedade que emerge o léxico, como uma carência vital.

Conforme Carvalho (1989, p. 29), “As necessidades emergentes trazem em seu bojo alterações semânticas. O grego e o latim, línguas mortas que nunca foram enterradas, entram em cena a serviço da nomenclatura técnica”. Ou, “[...] o léxico de uma língua é como uma galáxia, vive em expansão permanente por incorporar as experiências pessoais e sociais da comunidade que a fala”. (Ibidem, p. 22). Na mesma perspectiva, Baccega (1995, p. 28) diz que “[...] entre o homem e a realidade, entre o sujeito e o objeto, há uma mediação, há uma

¹¹ Maria Emília Barcellos da Silva é Doutora em Letras Vernáculas, Mestre em Língua Portuguesa, Professora Adjunta aposentada da UFRJ, Professora Visitante Adjunta da UERJ (em graduação e em Pós-graduação), Membro efetivo da Academia Brasileira de Filologia (cadeira 36); Coordenadora dos Cursos a distância da Fundação CESGRANRIO; Orientadora desta tese.

¹² Nelly Medeiros de Carvalho é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, Conselheira do Conselho Estadual de Educação, da Academia Brasileira de Filologia, Administrador da Aliança Francesa e Professora da Faculdade de Filosofia do Recife. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica. Atua principalmente nos seguintes temas: Lexicologia, Publicidade, Propaganda.

‘cerca’, há uma ‘força’ que o impele a perceber essa realidade de um determinado modo. E a raiz dessa força é a palavra”.¹³

Miranda; Santos; Lacerda (1995, p. 26) defendem que a palavra “[...] organiza o caos, dá-lhe contorno de cosmos. Como bumerangue, retorna a si, e tanto se carrega de energia a cada solicitação, quanto se desgasta com o excesso de uso”.¹⁴

O léxico, ao nomear o universo (numa primeira etapa), classifica-o. O homem rotula os seres e os distribui em entidades discriminadas, em categorias léxicas que variam de uma língua para outra. Assim, o homem reestrutura o mundo e se apropria simbolicamente do real, pois “[...] os símbolos, ou signos lingüísticos, se reportam ao universo referencial”. (BIDERMAN, 2001, p. 14).¹⁵

São as atividades humanas que, ao gerirem mudanças sociais, provocam transformações no léxico que atendam à emergência expressiva. Assim, a língua refaz-se incessantemente. Não é estática, mas processo eterno e ininterrupto, movimento, devir. É o dinamismo do uso corrente que engendra alterações semânticas responsáveis pela ampliação do léxico.

Reconhecendo a mobilidade socioespacial do homem refletida no acervo lexical de uma comunidade linguística, Aguilera (2002, p. 77) elucida: “[...] a história interna das palavras não pode ser de maneira alguma isolada de sua história externa”.¹⁶ Bakhtin (2004, p. 41) complementa: “[...] a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.¹⁷

Embora a linguagem esteja sempre em trânsito, a mudança só é absorvida se for funcional e aceita pela comunidade linguística. As alterações ocorrem com o uso quase automático dos léxicos. Os enunciados se formam no bojo das necessidades interativas do homem, gerando incontáveis alterações semânticas.

¹³ Maria Aparecida Baccega é Professora Livre-Docente do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP; é Coordenadora do curso de Pós-Graduação lato sensu Gestão de Processos Comunicacionais.

¹⁴ Regina Lúcia Faria de Miranda, Pensilvânia Diniz Guerra e Nilma Gonçalves Lacerda são Professoras da rede pública do município do Rio de Janeiro. Juntas publicaram *A língua portuguesa no coração de uma nova escola* (Ática, 1995).

¹⁵ Maria Tereza Camargo Biderman, Lexicóloga e Dicionarista brasileira, Doutora e livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP) é Professora do programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Araraquara; é especialista em lexicologia, lexicografia e terminologia; é Autora do livro-referência *Teoria Lingüística: Teoria Lexical e Lingüística Computacional*, entre inúmeros outros.

¹⁶ Vanderci de Andrade Aguilera é Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina, Diretora Científica do Atlas Linguístico do Brasil e Coordenadora regional no Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Pará, Amapá e Rondônia. É Autora de *Atlas linguístico do Paraná* (Imprensa Oficial do Paraná, 1994) e *A Geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas* (Org., UEL, 1998), entre outros títulos.

¹⁷ O trabalho de Mikail Bakhtin é considerado influente na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. O autor é um filósofo da linguagem e a sua linguística é considerada uma "translingüística" por ultrapassar a visão de língua como sistema.

A serviço da nomenclatura técnica, por exemplo, o grego antigo e o latim entram em cena. São lexias que, como a fênix renascida, ressurgem das cinzas – com aparência de novíssimas palavras –, concepção ratificada em Baccega (1995, p. 32; 35), ao afirmar que “[...] o novo é sempre resultado do que já era” e que “[...] o novo está contido nas possibilidades do velho”.

Aliás, só se manipula o conhecimento abstrato fazendo-se uso de formas linguísticas, as quais designam a realidade, etiquetando-a. Como interlocutor, o homem se apropria, muitas vezes irrefletidamente, das palavras de outrem, que antes lhe eram desconhecidas, mas que, no momento da apropriação, algumas lhe parecem naturais. E assim, da tensão entre o indivíduo e a sociedade, emana o léxico, que, embora comum nas interações, se distingue de indivíduo para indivíduo, por meio de vários fatores particulares, tais como: experiências linguísticas, competência, cultura, idade, meio social, etc.

Esse léxico ganha colorido, sentido, vida, inserido no texto, já que a comunicação humana se dá via texto para atingir seu intento, resultado de um processo de seleção que o produtor elabora. Para tal, organiza e sistematiza as ideias, opta por certos vocábulos em detrimento de outros, estabelece nexos linguísticos por meio da coesão e da coerência. Nesse empenho, a semântica tem papel de destaque, uma vez que o sentido de uma mensagem não fica por conta apenas do uso das palavras e da sintaxe, mas atravessa o texto e atinge o domínio discursivo.

Numa fase anterior a Ducrot (MOURA, 1998), “[...] o sentido lexical de uma palavra com conteúdo lexical (substantivos, adjetivos e verbos) equivaleria à contribuição que ela dá para a significação do enunciado como um todo, calculável no ‘componente lingüístico’”: modelo semântico, de contribuição referencial, recusado por Ducrot, ao levar em conta vários fatores, dentre os quais a polifonia.¹⁸ Para este autor, “[...] o sentido dos enunciados não se resume ao seu valor de verdade. [...] o sentido de uma palavra não pode equivaler a seu valor referencial”. (Opus cit.).

¹⁸ Oswald Ducrot, Linguista atuante na área da semântica, discute a Teoria dos Topoi, versão mais recente da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por ele e colaboradores. Fora objeto de discussão do artigo *Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot*, de autoria de Heronides Maurílio de Moura, Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina onde desenvolve pesquisas nos seguintes temas: representações formais do léxico, estrutura conceptual e metáfora.

Enquanto para Saussure “[...] as palavras não podem ser definidas senão pelas próprias palavras, e não em relação ao mundo, ou em relação ao pensamento”, para Ducrot, o sentido de uma palavra é um “feixe de topoi”.¹⁹

[...] os topoi (ao menos na versão mais recente de nossa teoria) não são mais considerados como uma relação entre duas noções, mas os topoi constituem, por si mesmos, relações complexas. Compreendo os topoi muito mais como possibilidades discursivas, como possibilidades de encadeamentos discursivos, e quando afirmo que uma palavra é um feixe de topoi (“*paquet de topoi*”), entendo por isso que ela abre um leque de encadeamentos possíveis, e não vários tipos de inferências ou deduções. (Opus cit.).

A opção por uma ou outra palavra revela a singularidade de cada indivíduo, fruto de um determinado sistema de valores e de suas idiossincrasias, das leituras que faz do mundo com o qual interage pela linguagem. Há sempre uma intenção discursiva, ainda que inconsciente. Daí a necessidade de um estudo lexicológico estar integrado ao da análise do discurso.

Como ser ativo, em permanente processo, o homem, para interagir, faz do léxico o depósito de todos os signos que surgem (BASÍLIO, 2000). Esse material não é usado aleatoriamente, passa por “filtros”, segundo os grupos sociais a que pertence o indivíduo: um sujeito social autônomo, mas não independente, uma vez que está articulado ao mundo, interagindo com seus pares, produzindo discursos.

Para se enfrentar a questão dos discursos, temos, portanto, de considerar que a linguagem não é meramente um exercício de significações circunscritas individualmente, delimitadas “no” indivíduo. Há que se perceber o “deslocamento” dessas significações: a produção do sentido está na sociedade, está na história. (BACCEGA, 1995, p. 27).

O léxico, então, assume significado ao ser inserido no contexto, no discurso, materializa o pensamento do sujeito cujo enunciado nada mais é do que uma polifonia do meio em que vive, das interlocuções de que participou / participa, seja no contato face a face, seja nas interações a distância, seja também em seu papel de interlocutor do discurso midiático. É assim que ele se torna mais do que um “eu”, um ser plural.

Para Bakhtin (2004, p. 46), “[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*. [...] O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. Isso significa que, se, por um lado, o signo reflete o real, por outro, ele o transforma. O indivíduo então reproduz e produz linguagem.

A título de ponderação sobre a natureza sócio-histórico-ideológica da linguagem, Biderman (1996, p. 6) considera a força da *midia* (a da televisão, principalmente) maior do

¹⁹ Ferdinand de Saussure foi um Linguista suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência e desencadearam o surgimento do estruturalismo. Além disso, o pensamento de Saussure estimulou muitos dos questionamentos que comparecem na linguística do século XX. Nesta tese, sua teoria é praticamente dissonante.

que a da literatura no papel de ditadora da norma linguística, de expansão dos recursos expressivos da língua, contribuindo substancialmente para com a ampliação do vocabulário comum. A autora pontua, também, a significativa influência da *mídia* impressa, em especial sobre a classe dominante, que serve de modelo aos demais segmentos sociais. Como os textos midiáticos atingem uma grande massa da sociedade brasileira, eles exercem uma forte influência linguística nos usuários. Tais recursos linguístico-discursivos têm valor expressivo e servem de instrumento de manipulação. Por essa razão, há de se considerar que nenhum discurso é neutro, muito menos os midiáticos, não havendo, portanto, uma escolha lexical ingênua ou gratuita.

No nível da produção do texto com ênfase na busca de compreensão, evidencia-se a articulação de dois planos, o conceitual e o linguístico, no estabelecimento de coesão e coerência textuais. (VAL, 1997).²⁰ Isso requer habilidade para se selecionar o léxico na organização das orações, levando-se em conta a inter-relação entre elas, de modo a sistematizar e adequar as ideias, preocupando-se com a tessitura textual a elaborar.

Assim, o ângulo de visão do produtor deve estar mais atento ao emprego dos mecanismos linguísticos, índices observáveis na superfície do texto. É óbvio que o sentido não se restringe só ao uso de palavras isoladas, nem apenas às relações sintáticas, mas também ao uso da palavra no texto, dadas às relações de sentido que transbordam para além dos limítrofes espaços da superfície textual.

Quando se verifica o comportamento do léxico em diversos textos, é possível observar que

[...] uma das principais características da língua escrita formal é a neutralização da situação do falante em termos de individualização; daí evitamos utilizar a primeira pessoa e procurarmos tanto as formas passiva e genérica. Num discurso em que a individualidade procura se esconder, não há lugar para expressões subjetivas claras, razão por que qualquer processo morfológico que tenha função subjetiva explícita está descartado da língua formal escrita. Como consequência dessa situação, vamos encontrar marcada diferença entre o léxico da língua formal escrita e o léxico da língua coloquial falada, sendo o daquela consideravelmente mais limitado do que o desta, já que não permite expressões claras de subjetividade. (BASÍLIO, 2000, p. 89).

Pelo excerto, percebe-se que a chamada competência lexical, defendida pelos gerativistas como sendo o conhecimento internalizado do falante nativo sobre o léxico de sua língua, abrange itens lexicais e processos de formação que podem ser diferenciados no texto

²⁰ Maria da Graça da Costa Val, Professora de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é Pesquisadora na mesma universidade, trabalhando na coordenação de projetos desenvolvidos pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da FaE (Faculdade de Educação). Tem publicações e experiência profissional nas áreas de Educação e Ensino de Língua Materna. Atua principalmente nos seguintes campos: alfabetização, leitura, produção de textos, reflexão linguística, livro didático, formação de professores.

falado e no escrito. Enquanto o primeiro incorpora aos itens lexicais matizes afetivos peculiares à fala, o segundo procura dirimir subjetividades optando pela variante mais técnica, decorrente do uso da variante padrão.

A escolha vocabular tende a expressar o ponto de vista do usuário em meio ao mundo circundante, a saber: sinônimos, hiperônimos, caracterizações que emanam dos juízos de valor (positivos / negativos) do enunciador, etc.

Enfim, o sentido do léxico está na práxis, na interação social. Como essa interação é flutuante, o sentido do léxico também o é. Diferentemente das coisas que existem independentes de nós. “Quando nos inteiramos *com elas*, através da práxis, o que era *objeto* passa a *produto*. Já não se trata mais da *coisa* ‘solta’, a interação transforma o objeto em produto.” (BACCEGA, 1995, p. 39).

O processo de construção de um texto profícuo requer – além de competência léxical, incluindo-se aí expressão e conteúdo – saberes de ordem fonológica, morfológica e sintática, que possibilitam ao usuário estas habilidades linguísticas: articular e identificar os sons da língua em sua sequência; associar segmentos sonoros aos devidos significados e, por extensão, a seus sentidos no texto; não infringir as regras da língua, ao combinar suas unidades; detectar construções malformadas, em decorrência da transgressão de regras de formação de palavras.

Esses saberes precisam estar articulados à competência pragmático-textual. Nesse sentido, Azeredo (2000, p. 49) pondera que o usuário é capaz de: manejar os recursos do componente expressivo da linguagem, tanto em seu papel de locutor como de interlocutor de enunciados; discernir os vários sentidos do enunciado: literais, figurados e contextuais atribuíveis; selecionar, empregar e interpretar palavras, expressões, construções da língua conforme as convenções de cada situação comunicativa; interpretar e elaborar textos coesos e formalmente adequados aos respectivos propósitos comunicativos e às diferentes situações discursivas.²¹

Conhecer o léxico, portanto, implica mais que o simples nomear, envolve o uso adequado de palavras, que só é alcançado por quem percebe o real com criticidade e, reconhecendo-o como o lugar de conflitos, consegue pela palavra articular o emocional, o volitivo e o cognitivo.

²¹ José Carlos Azeredo lecionou por mais de 25 anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é atualmente Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Autor de *Iniciação à sintaxe* (Jorge Zahar, 9. ed. 2007) e *Fundamentos de gramática do português* (Jorge Zahar, 3. ed. 2004).

Feitas as considerações preliminares, torna-se oportuno esclarecer o que se entende por uso adequado e inadequado do léxico.

1.1.2 Propriedades e impropriedades lexicais

A todo instante o homem tenta, num processo discursivo, traduzir o mundo real para o mundo linguístico. É uma luta que o usuário, consciente da seleção e da adequação vocabular, trava com as palavras em busca de uma interação comprometida com paradigmas não só no âmbito gramatical, como também nas circunstâncias reais de uso.

Há momentos em que o vocabulário deve ser mais preciso e específico, em que o hiperônimo não completa a ação linguística. Alguém, por exemplo, pedir “comida” num restaurante é uma idéia vaga, já que é preciso especificar o tipo de comida: um bife com arroz? um *hamburger*? Já em outras situações, o termo específico pode interferir no processo comunicativo quando o interlocutor não tem conhecimento do mesmo código. Por exemplo: “Infelizmente as folhas novas da goiabeira daqui de casa foram atacadas pelas *Aleurocanthus woglumi* (nome científico da Moscas Negras dos Citrus)”.

O léxico tem de ser partilhado entre interlocutores, uma vez que ele é o passaporte para o descortinar do mundo, é o *tradutor* de todo conhecimento do universo. Por ele, se entende e se expressa a cultura de uma comunidade; por ele, se registra a história humana, individual e coletiva. Nomeando, o homem se apropria do real. As palavras são rótulos de que se vale o homem para interagir em seu meio. Por ser o léxico um sistema aberto da língua, seu uso apropriado se complexifica. Torna-se difícil determinar as fronteiras do conceito ao qual ele se refere, uma vez que não existe uma uniformidade de referências; pode haver, no máximo, um plausível consenso. Pondera-se, todavia, que o uso impróprio do léxico e de seus similares turva e, às vezes até inviabiliza, o processo de tradução desse conhecimento universal.

Fiorin (2009) formula o seguinte conceito de impropriedade lexical:

É o uso de palavra com significado que ela não tem, mas se atribui a ela indevidamente, em geral por uma semelhança muito acentuada com o termo que seria mais adequado. [...] Os erros ou inadequações não têm todos o mesmo efeito: uns prejudicam a compreensão do texto, como casos de ambigüidade; outros comprometem a imagem do enunciador; outros, principalmente, os que denominamos erros por imposição da tradição de ensino (violação de normas que a escola ensina), nem sequer são percebidos, pois já fazem parte da norma culta real. É o caso, por exemplo, de dizer *Maria namora com Pedro* em vez de *Maria namora*

Pedro.²²

Embora de ordem microestrutural, o problema da impropriedade lexical interfere sobremaneira na macroestrutura do texto, gerando obscuridade e, em muitos casos, dificultando a construção de efeitos de sentido. Apesar de o produtor julgar que tudo em seu texto tem sentido, o interlocutor precisa de pistas para que a ação linguística se complete.

Em estado de dicionário, a palavra é um campo neutro; no texto, contudo, ela pode assumir direções e incorporar tendências que não são as que o usuário pretendeu, mas que, pela inabilidade de lidar com o jogo discursivo no qual a seleção lexical é um trunfo, a comunicação / interação não se efetiva a contento.

São várias as razões que provocam a impropriedade do código linguístico, dentre as quais se destacam: palavra usada fora do significado preciso, tomada como sinônimos lexicais; desconhecimento das noções lógicas de inclusão e interferência e das noções semânticas correlatas de hiperonímia e imbricação; emprego inapropriado de parônimos e homônimos; substituição de constituintes de expressões idiomáticas; inadequação à formalidade (gíria, jargão...) ou à informalidade; seleção valorativa; hipercorreção; inexactidão com redundância; inadequação espacial; vocabulário anacrônico; excesso de rima em prosa.

Bastos (1985, apud OLIVEIRA, 2000) verifica que, em textos produzidos por universitários, ocorrem frequentemente impropriedades lexicais, como:

- "mistura" inadequada de registros;
- substituição de constituintes de expressões idiomáticas;
- incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma ou na mesma sentença;
- incompatibilidade entre a orientação argumentativa do texto e a natureza pejorativa ou melhorativa dos itens lexicais escolhidos, etc.²³

O emprego incorreto de itens lexicais implica a opacidade na relação homem / mundo, já que o texto é seu veio de representação da realidade do mundo biossocial. Pondera-se, contudo, que a noção de referência nem sempre faz alusão a objetos do mundo, já que se pode postulá-los ainda como objetos do discurso.

²² José Luiz Fiorin é Professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É Doutor em Linguística pela mesma universidade (1983). Trabalha na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: enunciação, estratégias discursivas, procedimentos de constituição do sentido do discurso e do texto, produção dos discursos sociais verbais, sobre os quais tem vários livros e artigos publicados. Foi representante da área de Letras e Linguística na Capes e membro do Conselho Deliberativo do CNPq.

²³ Helênio Fonseca de Oliveira tem vários trabalhos publicados na área dos estudos discursivos. Lecionou Língua Portuguesa durante vários anos na UFRJ e hoje é professor da UERJ de Língua Portuguesa. É membro da Academia Brasileira de Filologia e *Maître de Conférence* da Universidade Paris III (*Sorbonne-Nouvelle*). Em seu artigo *Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno*, cita Líliliana Cabral Bastos, Autora de *Desvios lexicais em textos de alunos de terceiro grau da PUC-RJ* – Relatório apresentado ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, janeiro, 1985.

Sendo assim, a impropriedade do léxico não se restringe ao âmbito morfossemântico, demarcado pelo estudo específico da língua, nem apenas por enfoques pragmáticos e / ou contextuais dissociados da estrutura formal da língua, mas sim pela observância desses dois aspectos, já que é fenômeno tipicamente linguístico que depende da situação comunicativa para aclará-lo.

Carece que o produtor do texto se pergunte: quem é meu interlocutor? Em que contexto estou para usar este ou aquele termo? Além da seleção lexical e da combinação, entram em cena tanto o estilo quanto a visão de mundo do produtor.

Observa-se que, “[...] pela escolha, o autor de um texto busca expressar seu ponto de vista em relação ao mundo que o cerca, emitindo juízos de valor”. (PAULIUKONIS, 2007, p. 126).²⁴

Há uma série de fatores que motivam a variação do vocabulário. O contexto deve ser o princípio fundamental. A compreensão da mensagem, ainda, estará condicionada ao ato de compartilhamento do léxico entre os interlocutores. No caso da impropriedade, o que se tem é uma transgressão do contrato entre os participantes da construção do discurso.

Nesse sentido,

O léxico de todas as línguas vivas é essencialmente marcado pela mobilidade; as palavras e as expressões com elas construídas surgem, desaparecem, perdem ou ganham significações, de sorte a promover o encontro marcado do falante com a realidade do mundo biossocial que o acolhe: o homem e o mundo encontram-se no signo. (BARCELLOS DA SILVA, 2000, p. 142).

Sendo o léxico um depósito de todos os signos – os que surgem e os que já existem –, o uso aleatório dos recursos do sistema linguístico engendra impropriedades, entre outros problemas, na comunicação dos utentes de uma dada língua. Visando a amenizar essa prática, ou mesmo solucioná-la, não raro se prescreve o uso do dicionário como única solução possível.

Como o dicionário registra as mais variadas versões em uso de determinado termo, em determinada época e classe social, pode levar o escrevente ingênuo a ignorar a complexidade que abrange o processo de formação de palavras. Voltado apenas para esse fim, é tomado tão somente como um recurso que mais desorienta do que orienta aqueles que a ele recorrem para sanar suas dúvidas, em virtude da largueza de espaço significativo com que lexicólogos e

²⁴ Maria Aparecida Lino Pauliukonis é Doutora em Língua Portuguesa, Professora associada de Língua Portuguesa da UFRJ. Atua na linha de pesquisa “Discurso e ensino de língua”, sobre os processos enunciativos do discurso midiático. Coordena o Grupo de pesquisa CIAD-Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso) e desenvolve projeto integrado com pesquisadores da UFRJ, da UFF, da UERJ e do CAD (Universidade de Paris XIII). Além de várias publicações em livros e revistas da área, é coautora de *Ensino de gramática: descrição e uso*, publicado pela Contexto.

lexicógrafos trabalham o tema.

O quadro se torna ainda mais complexo ao conferir “valores semânticos distintos para o mesmo formante”. (BIDERMAN, 1996, p. 1). Aliás, a simples enumeração do léxico e sua descrição não são suficientes para se identificarem as várias irregularidades relativas ao seu uso. Para dar conta dessa proposta, necessário se torna um exame analítico e acurado de cada fenômeno lexical, objetivando uma sistematização coerente dos processos morfossintáticos e categoriais.

A combinação das palavras é passível de restrições que, se ignoradas, desnorteiam o enunciado. Há, também, restrições de seleção entre as palavras. Às vezes o falante combina palavras incompatíveis. Isso só é aceitável quando intencional na produção de efeito de sentido. Por exemplo: “Ela tem uma fisionomia *intragável*”. Esse adjetivo deveria ser aplicado, a princípio, para algo que se inala.

Há comparações tão incompatíveis, paradoxais, que poderiam ser denominadas de “anômalas”, dada à impossibilidade de se tornarem verdadeiras. Exemplo: “O bife *latia* no prato de João”. Ainda assim, é possível supor uma historieta na qual João esteja comendo carne de cão e, cismado, imagine o bife latindo em seu prato. Quer-se dizer que, se o contexto dá conta do sentido, este deixa de ser inadmissível. Em vários textos escritos de alunos, entretanto, não se detecta pista alguma que sustente o uso de certas combinações, resultando numa anomalia. É óbvio que tudo tem sentido para o produtor do texto, mas seu interlocutor processa com pistas, e, se estas falharem, a ação linguística não se completa.

No esforço de se comunicar na língua padrão, o usuário que não domina essa variedade comete falhas graves, como fazer uso de formas linguísticas inaceitáveis, não utilizadas no registro formal nem no informal. O produtor de texto precisa saber que escrever não é só transferir o que está no pensamento para o papel. O guardião do texto (o L.Int., o primeiro a ler o texto do escrevente) deve fazer seu papel de gari: limpar o texto, escrever, apagar, reescrever, corrigir.

Ter um léxico ampliado, em termos de vocabulário ativo, possibilita ao falante selecionar o melhor termo, as formas mais produtivas para o intento comunicativo, de melhor aceitabilidade social. Conforme Pauliukonis (2007, p. 104), “A idéia de interação social pressupõe sempre uma norma comum a quem fala ou escreve e a quem ouve ou lê, portanto ninguém pode negar a importância da exigência de um padrão linguístico ou de um paradigma, em todo ato interativo de linguagem”. É uma espécie de obediência à língua, ao código social, que contém subcódigos que se interpenetram cujos usos linguísticos são “[...]”

considerados válidos desde que estejam adequados a diferentes situações de formalidade ou informalidade e sejam aceitos como tais, em uma mesma coletividade”. (Ibidem). É o contrato comunicativo entre os intercomunicantes de que fala Charaudeau (1983).

Na redação escolar, principalmente na de vestibular, por exemplo, o ser interpretante espera ler um texto dissertativo ou argumentativo e já tem em mente um arquétipo, em linguagem formal, para a situação comunicativa em questão. Desobedecendo a esse contrato, o texto fica desqualificado. Ademais, a escolha do léxico deve levar em consideração, além da adequada ligação entre as ideias e da obediência às regras do código social escrito, o atendimento à ortografia oficial, às regras gramaticais...

Como o léxico só tem sentido no texto, a produção textual escrita se torna, a seguir, o foco de discussão.

1.2 Meandros do contexto de produção textual

Nesta seção, recorre-se a alguns pontos da análise semiolinguística de Charaudeau (1983), apresentando-se três componentes de seu vasto corpo de doutrina: *contrato de comunicação* (características contratuais na prática comunicativa), *projeto de comunicação* (precede o ato de fala que, junto com o contrato de comunicação, determina as estratégias verbais e não-verbais com o fim de envolver o interlocutor, sendo, portanto, os objetivos motivadores da construção dos discursos, perseguidos estrategicamente) e *estratégias discursivas* (formas de organização do discurso objetivando produzir sobre o interpretante efeitos de convicção ou de sedução).

O conceito de contrato de comunicação é uma opção nesta pesquisa como instrumento de análise e crítica a textos de alunos, uma vez que a teoria semiolinguística do autor se encaixa neste trabalho pelo seu ponto de equilíbrio: nem puramente linguística nem excessivamente extralinguística, mas *semio*, ou seja, considera alguns valores cuja abordagem dos fenômenos linguísticos se processa numa dada situação comunicativa, considerando-se os dois valores da análise semiolinguística: semântico-linguístico (o conjunto dos elementos linguísticos de um texto passa pelo filtro interpretativo do aspecto semântico, que corrobora a construção do sentido) e discursivo (é a transformação do icônico em simbólico, que exige conhecimento de mundo para a percepção da força exercida pelo contexto nas interações linguísticas).

Nesse sentido, Sautchuck (2003) propõe que se ativem conhecimentos e habilidades para se chegar a um texto “bem-formado”, a ponto de possibilitar o diálogo entre E.At. e L.Int.. A autora adverte que não bastam conhecimentos de conceitos gramaticais e leitura de textos “bem-formados”. São necessárias estratégias de desempenho do E.At. e do seu controlador (L.Int.) para aplicar em cada situação de comunicação os vários conhecimentos do indivíduo-escriptor. O pragmatismo da escrita ocorre quando há um ir e vir ininterrupto entre o escritor e seu controlador – uma atividade mental de produção, compreensão e (re)elaboração da mensagem. Escrever, por conseguinte, é um ato pragmático, com condições peculiares, é formar um texto.

Como nem sempre a análise semântica é suficiente para se entender um texto, faz-se necessário recorrer também à pragmática. Na verdade, existe quem, embora tenha um alto conhecimento de léxico e de gramática, não consegue interpretar um enunciado, cujo entendimento depende das circunstâncias de uso (quem disse, em que circunstâncias e com que intenção). Entender o caráter locutório não basta, é preciso entender também o caráter ilocutório (algo é dito com uma intenção) e preocupar-se com o perlocutório (efeitos produzidos no interlocutor).

É a respeito de texto nessas perspectivas que esta seção discorre: faz convergir, na primeira subseção, a proposta de Sautchuck (2003) – diálogo entre E.At. e L.Int. – à teoria do contrato de comunicação de Charaudeau (1983); e, na segunda subseção, considerando em tal aliança um viés pragmático e semiolinguístico, possibilita o exame de aspectos micro e macroestruturais, imprescindíveis aos processos de produção e recepção de textos.

1.2.1 Do L.Int. ao E.At. (Sautchuck), em meio ao contrato de comunicação (Charaudeau)

Charaudeau (1983; 1992; 2006) não concebe a clássica e simplificadora explicação saussureana e chomskiana de que o ato comunicativo é uma mensagem codificada por um emissor a ser decodificada por um receptor. Para Charaudeau, a situação em que se dá a mensagem é bastante complexa e exige do receptor uma coautoria, fazendo inferências a partir do que é dado pelo texto, já que ele é também um ser produtivo, e o emissor é também um ser interpretante; portanto não há grande diferença entre os dois, ou melhor, eles se fundem muitas vezes. Afinal, texto é uma forma de comunicação interativa, subordinada a várias condições da situação na qual se insere.

Verifica-se, em Sautchuck (2003, *passim*), essa preocupação com o sentido do texto. Ela insiste que, no ato de escrever, há um duplo redator assim representado: um E.At. (ser que

escreve o primeiro rascunho e tem a intenção de superfície de que seu texto funcione como um espelho a refletir o sentido que objetiva); um L.Int. (coenunciador, o coautor que, diferente de um leitor virtual, monitora o escritor, presente e atuante, *in praesentia*, visando a satisfazer as expectativas de sentido do texto, ou seja, é o revisor propriamente dito).

Necessário se faz, então, equilibrar esse duplo (E.At. e L.Int.) – o que é o resultado da complexidade de uma gama de fatores não só textuais, como também de natureza cognitiva, no uso do código linguístico nas situações concretas de comunicação. Ainda que a competência do E.At. e do L.Int. seja a de um só sujeito enunciador, eles apresentam desempenhos distintos.²⁵

Juntos, L.Int. e E.At. constituem a pessoa do sujeito escritor, já que são idênticos os modelos linguísticos de ambos.

Entretanto, a eficácia da atuação do L.Int. não depende da natureza de sua competência linguístico-textual, mas de sua postura no momento em que exerce sua atividade de monitoração e da maneira pela qual tiverem sido elaborados os modelos de que ele se serve e que precisam estar armazenados – ainda que isto possa parecer paradoxal – na memória de longo prazo. (SAUTCHUCK, 2003, p. 49).

O L.Int. é, no dizer de Sautchuck, o “guardião” da estrutura do texto, o facilitador da leitura que o L.Ext. fará, o arquiteto da estrutura aparente e linguística do texto, o coadjuvante responsável por burilar a superfície para que o objetivo do E.At. seja alcançado e a comunicação se realize a contento. Em razão disso,

Quanto mais previsível o conteúdo informativo do texto, menor quantidade de material linguístico se faz necessário processar, menos esforço mental e tempo se requerem para reduzir incertezas semânticas relativas a esse processamento: o movimento de leitura se torna mais onomasiológico (descendente). (Ibidem, p. 58).

O L.Ext., nesse caso (movimento descendente), à medida que aciona seu conhecimento de mundo, que ativa seus esquemas, atribui sentido ao texto num jogo psicolinguístico de adivinhação, elabora hipóteses e antecipa o que o texto vem a dizer, como se tivesse *a priori* contato com aquele texto. Por outro lado, a leitura ascendente é sintagmática: a partir de unidades menores se chega a maiores (de morfemas a vocábulos, destes a orações e, assim por diante, a unidades hierarquicamente maiores).

Ainda que E.At. e L.Int. constituam um só sujeito, entre as atividades desse duplo costuma haver um abismo, principalmente em ambiência escolar. Isso porque, em geral, as

²⁵ L.Int. é o ser que controla a produção para que o enunciador não se traia; ser que mapeia o texto para lhe garantir inteligibilidade; representa um L.Ext. (primeiro receptor do texto escrito) que ainda não existe. É necessário que o L.Int. desenvolva saberes e habilidades específicas para melhor monitorar o texto; precisa, também, “(re)conhecer a (a)gramaticalidade das construções linguísticas” (SAUTCHUCK, 2003, p. 20), discernir o que é adequado ou não para que o texto seja comunicativo. Ele tem de manter uma forma de relação externa muito propícia, não podendo perder de vista o destinatário, o L.Ext., para quem o enunciador dirige seu texto.

estratégias utilizadas não têm funcionado na solução desse problema. Não é comum entre os autores que teorizam sobre estratégias de leitura se embasarem também em textos malformados. Eles partem do princípio de que o L.Ext. deva assumir atitudes compensatórias, já que na superfície de um texto não há todas as informações do real, mas como esse L.Ext. pode assumir tais atitudes diante de textos extremamente comprometidos no nível de superfície? Como a maioria das escolas não prepara sua clientela para a análise de textos malformados, apenas para os que consideram ideais, a formação do L.Ext. fica comprometida.

Sublinha-se que o grau de conhecimento, de domínio das estruturas e das relações sintáticas do L.Ext. facilita a leitura e o preenchimento de lacunas que ocorrem na microestrutura do texto. Em outras palavras, Van Dijk (apud SAUTCHUCK, 2003, p. 72-73) assinala os princípios que guiam as operações mentais de processamento inconsciente do texto pelo leitor: fragmentação, categorização, combinação e interpretação.²⁶ Por iguais razões, “[...] o que torna um escritor proficiente é a sua capacidade de ativar estratégias metacognitivas em seu L.Int., e ter abastecida sua MLP com modelos semânticos, lingüísticos e textuais, fixados adequadamente.”²⁷ (SAUTCHUCK, 2003, p. 70-71).

Um dado relevante acerca da elaboração de texto escrito a considerar é a multidimensionalidade no envolvimento de aspectos conscientes e inconscientes, muitos dos quais não são revelados na superfície do texto, ou seja, não temos cem por cento de controle dessa atividade, já que somos resultado de um sistema nervoso impossível de ser materializado linguisticamente por completo. Pesa ainda o fato de existir mesmo uma gramática universal, um dispositivo de linguagem que possibilita o ato de comunicar, nem sempre espontâneo, na participação desse processo assaz interativo.

Um texto não fica entre parênteses aleatoriamente, mas está em rede com outros textos, anteriores e concomitantes a ele, e com o mundo social onde fora produzido. Texto passa a ser concebido então não só como o que está tecido, mas é considerado também o tecer tecendo-se, ou seja, embora já tecido, é dinâmico, é processo, é discurso. Sua interpretação transcende o linear.

²⁶ Princípio da *fragmentação*: previsão de se trabalhar com unidades linguísticas maiores ou menores, fechando-se o significado com maior / menor rapidez / margem de erro; princípio da *categorização*: reconhecimento das diversas categorias de palavras e respectivas posições na cadeia falada; princípio da *combinação*: reconhecimento das regras sintáticas que autorizam determinadas combinações e não outras; princípio da *interpretação*: reconhecimento das leis semânticas da língua em uso para a atribuição de sentidos convencionais aos diversos níveis de unidades linguísticas e de combinações para o estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto.

Teun Adrianus van Dijk é Professor e Pesquisador vinculado à Universidade de Amsterdã, onde fundou e dirige a Seção de Estudos do Discurso; é referência no campo da teoria da Análise do Discurso e do texto.

²⁷ MLP: Memória a Longo Prazo.

Entre os interlocutores, conforme Charaudeau (2006), há uma lógica das ações que produzem e confirmam as regras (parte de um saber partilhado) a serem admitidas convencionalmente e sedimentadas pela sociedade.

É consenso entre os analistas que a melhor estratégia para compreender / explicar os textos como unidades de sentido é considerá-los peças de uma unidade sociocultural, historicamente situada, que compreende, além da definição de seus interlocutores, também o meio de comunicação utilizado, as experiências partilhadas, os papéis sociais dos atores envolvidos, a ligação com outros textos etc. (PAULIUKONIS, 2000, p. 90-91).

Paulikonis (2008) compreende que “interpretar um texto não é decifrar algo que poderia estar numa sentença ou no signo isolado, mas é dominar uma *praxis*, ter domínio sobre os *lances* que ela pode propiciar e desempenhar no jogo da linguagem como um todo”. Para a autora, é preciso que o ensino de língua seja um treino constante de uma “*praxis* social da linguagem” e que se atente para a escolha lexical no enquadramento do objeto discursivo desenvolvido no texto.

Tais condições languageiras se constituem, segundo Charaudeau (2001, p. 344-346), de quatro competências, a saber:

- a) competência situacional – exige que todo sujeito que comunica esteja apto a constituir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros, da troca e da *finalidade* da troca e da *proposta* que está em jogo. A identidade do falante determina e justifica seu direito à fala;
- b) competência discursiva – exige que todo sujeito que comunica e interpreta esteja apto a receber e manipular os procedimentos da *mise en scène* discursiva, em função das coações do quadro situacional;
- c) competência semântica – envolvimento cognitivo mutuamente partilhado, que são os saberes comuns entre parceiros e que repousa sobre a experiência de vida na sociedade; saberes de conhecimentos de experiências correspondentes às percepções e definições mais ou menos objetivas sobre o mundo; saberes de crença que envolvem valores mais ou menos normais que circulam num dado grupo social;
- d) competência semiolinguística – exige que todo sujeito que comunica e interpreta esteja apto a reconhecer e manipular a forma dos signos, suas regras de combinação e seus sentidos, para expressar a intenção de

comunicação em relação aos dados do quadro situacional e às coações da organização discursiva.²⁸

Como um texto nunca diz tudo, cabe ao receptor (L.Ext. para Sautchuck, 2003, ou tu-interpretante para Charaudeau, 1983), completar as lacunas, codificar e decodificar, levando em conta todos os elementos da situação comunicativa. Por essas razões, uma mesma frase pode ter vários significados quando os elementos da situação comunicativa se diferem. Por exemplo:

Frase: “Estou de olho em você”		
		Significado
Situação 1	Dita pela mãe ao filho de 4 anos, bastante levado, que está diante de uma cristaleira.	Não mexa em nada!
Situação 2	Dita por um olheiro, num campo de pelada, ao adolescente que acaba de fazer uma excelente jogada.	Você pode ser o meu indicado para o time X.
Situação 3	Dita por um rapaz a uma moça, que a seus olhos é encantadora.	Estou interessado em você.
Situação 4	Dita pelo namorado à namorada que é muito assanhada e que no momento está em um lugar onde há vários rapazes interessantes.	Não me traia!
Situação 5	Dita pelo professor ao aluno que não para de se mexer na carteira no momento de uma prova sem consulta.	Não cole!

Dessa forma, poder-se-ia alongar a exemplificação, mas no momento quer-se apenas evidenciar que o implícito no contrato de comunicação é diferente em cada caso, donde se depreende que interpretar a frase “Estou de olho em você” não é simplesmente decodificá-la. Conforme Pauliukonis (2000, p. 92), “[...] o texto produz um ou mais significados recorrentes a dados situacionais à inter-relação do Eu-Sujeito comunicante com o Tu-Sujeito interpretante”. Na página anterior, a mesma autora faz a seguinte explicação:

[...] o significado de um texto deriva, sobretudo, do reconhecimento desse processo de construção textual, ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer lingüisticamente, quer por meio de implícitos textuais, ou ainda por uma troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação.

²⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam estas competências: “Competência discursiva refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera para os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.

Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante / intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

Competência estilística é a capacidade de o sujeitos escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.” (BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série, 2001, p. 23).

Barthes (1975, p. 138), na sua forma peculiar e poética de se expressar, isto é, numa linha diferente da discutida aqui, diz que

[...] é próprio do amor e da linguagem conferir a uma mesma frase inflexões sempre novas, criando assim uma língua inaudita em que a forma do sinal se repete, mas nunca o seu significado; em que o falador e o amoroso triunfam finalmente da atroz *redução* que a linguagem (tal como a ciência psicanalítica) imprime a todos os nossos afectos.²⁹

Para Charaudeau (1992; 2001), o processo de comunicação é uma *mise en scène*, isto é, uma representação de papéis, pois nem tudo que se fala é a expressão do que se sente. De fato, a situação comunicativa é o palco onde os atores representam o tempo todo.

Charaudeau (1996) concebe a linguística *stricto sensu* como se fosse um núcleo *hard*, no qual está o sistema da língua mantendo interdisciplinaridade entre a análise do discurso (que está numa perspectiva mais próxima do núcleo *hard*), a teoria da literatura, a sociologia e outras ciências humanas mais periféricas, numa perspectiva mais *light*.

Uma análise de texto envolve vários elementos: o sistema da língua (a parte *hard*, responsável pelo entendimento do que se explicitou); o texto (o explicitado); a situação comunicativa (o entorno no qual se inscrevem os elementos da comunicação); os modos de organização do discurso (narrativo, descritivo, argumentativo, enunciativo, ou seja, como se dá a organização do texto – o que está mais para a competência semiolinguística, que exige o saber / fazer desde a estruturação do texto, a construção gramatical até o emprego do léxico).

Na teoria de Charaudeau (2006), o eu-discursivo é o eu-representante – um desdobramento do eu-comunicante (ser de existência psicossocial). Numa interpretação, é preciso levar em conta quem são esses seres, representantes e representados. O autor bifurca o *eu* em comunicante e enunciador.³⁰

O *tu* (ser representado pelo eu-discursivo) também é bifurcado: interpretante (pessoa real, aquele que interpreta ouvindo ou lendo) e destinatário (entidade do discurso; é a imagem

²⁹ Roland Barthes foi Professor do Collège de France (Paris) onde inaugurou a cadeira de semiologia literária. Aplicou a teoria do signo, de Saussure, a outros conjuntos existentes na vida social, a que chamou semiologia.

³⁰ O eu-comunicante é a pessoa real, com identidade psicossocial, aquela que fala em nome de uma figura que representa – “ça” –, isto é, em certa situação esse ser pode representar uma classe profissional e, em outras, um papel como o de pai, o de filho, o de irmão... Aqui, por exemplo, a A. desta tese representa um “ça” de autora de tese, diferente de quando exerce outros papéis: de mãe, de professora, de esposa... Além dos “ças”, há, não raro, um “on”, uma espécie de sujeito coletivo, que funciona como estratégia no projeto de comunicação, visando a que o tu-interpretante “compre” a ideia lançada no jogo da comunicação. No português, dizemos: “É de consenso / É óbvio”, como *vox populi*. O eu-enunciador é a entidade do discurso, de existência apenas teórica; é o “ser de fala”, no processo de produção; é a imagem que o eu real (comunicante) espera passar para o tu-interpretante.

hipotética que o comunicante realiza do tu-intrepretante, da pessoa de fato, imagem à qual ele se dirige).

Os sujeitos do mundo real pertencem ao circuito externo do discurso (eu-comunicante e tu-intrepretante) e os sujeitos do mundo do discurso pertencem ao circuito interno do discurso (eu-enunciador e tu-destinatário).

Quando o eu-comunicante realiza uma imagem do tu-interpretante que coincide com a imagem do tu-destinatário, a comunicação tem chances de se realizar a contento; por sua vez, quanto menos coincidência houver entre tu-destinatário e tu-intrepretante, a comunicação torna-se mais vulnerável ao fracasso.

Não bastassem essas bifurcações, Charaudeau (1983) concebe uma bifurcação do eu-enunciador: a imaginada pelo eu-comunicante (a que ele pretende passar para o tu-destinatário) e a imaginada pelo tu-interpretante.

Se essas imagens não coincidem, há problemas na comunicação. Por exemplo: um chefe (eu-comunicante) quer passar a imagem de si mesmo a seu empregado (tu-destinatário) de que é alguém responsável e assim o previne: “Preciso atrasar por um dia o seu pagamento”. Se o empregado (tu-interpretante) não imagina o que o eu-comunicante pretendeu, aquele desconfiará que o atraso não será só de um dia, poderá se prolongar; se, entretanto, o tu-interpretante faz exatamente a imagem do chefe pretendida pelo eu-comunicante, a comunicação logrará êxito.

Depreende-se do exposto que a comunicação é uma *mise en scène*, um jogo no qual os participantes se arriscam o tempo todo, tentando “ganhar” o outro, mas correndo o risco de serem derrotados. Nas palavras de Charaudeau (2001, p. 348),

Se assumimos que falar é participar de uma *mise en scène* da linguagem aberta, jamais fechada, jamais terminada; que falar é uma luta permanente para conquistar o direito de sua própria existência; que falar, isto é, queiramos ou não, quer influenciar o outro, então, compreendemos que falar seja, por sua vez, testemunhar sua identidade e construir a identidade do outro, assim como escutar o outro, isto é, tentar descobrir o discurso subjacente à sua cultura.³¹

No jogo da comunicação não há apenas mais de um “eu” e mais de um “tu”, há também “eles / elas” (seres – pessoas ou coisas – de que se fala), que são os referentes e que conferem ao discurso a evidência, ou seja, é a força da existência. Por exemplo, se alguém diz

³¹ Si on retient que parler, c’est participer à une mise en scène du langage ouvert, jamais totalement close, jamais terminée; que parler est une lutte permanente pour conquérir le droit à sa propre existence; que parler, c’est, qu’on le veuille ou non, vouloir influencer l’autre, alors, on comprend que parler soit à la fois, témoigner de son identité et construire l’identité de l’autre, de même qu’écouter l’autre, c’est tenter de découvrir derrière son discours de paysage de sa culture. (CHARAUDEAU, Patrick. Langue, discours et identité culturelle, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001/3-4, n. 123, p. 341-348).

“Quem tudo quer tudo tem / Devagar nunca se chega”, certamente provoca, de início, no tu-interpretante uma estranheza. Uma vez que este evoque os ditados na sua versão original (“Quem tudo quer, tudo perde / Devagar se vai ao longe”), passa a interpretar melhor o sentido do ditado às avessas. Qualquer menção que se faça ao ele(s) / elas(s) pressupõe a sua existência como também pressupõe um contrato de comunicação. Se o tu-interpretante não tem conhecimento desses provérbios, faz apenas uma leitura linear, o texto perde seu efeito.

Isso permite afirmar que a relação na qual estão comprometidos os interlocutores de um ato lingüístico é de ordem contratual e é por isso que se propõe a noção de “contrato de comunicação” como eixo central do fenômeno da comunicação social e que se fundamenta em um sistema de reconhecimento recíproco.³²

O mundo da comunicação está povoado de restrições e liberdades. Ao mesmo tempo em que se tem de obedecer à estrutura da língua, *hard* (por exemplo, não se emprega em português o artigo após o substantivo, mas sim antes), podem-se fazer escolhas sintáticas, como iniciar uma frase pelo adjunto adverbial, ou empregá-lo no meio ou no fim da frase; podem-se também fazer escolhas lexicais. Há, portanto, certa liberdade na comunicação, ou seja, uma liberdade que controla o tom de voz, o gênero... a que Charaudeau (1983) chama de “margens de manobra”, brechas que permitem ao produtor de texto avançar, mas, ultrapassando-as, ele transgredir as regras do jogo.

Enfim, há comportamentos lingüísticos aceitáveis e inaceitáveis, que variam, substancialmente, de cultura para cultura. “A noção de *contrato* não invalida a idéia de negociação, ou seja, há um Código que regula o processo de interlocução, mas que não se relaciona apenas com um sistema de informação, pois participa da autolegitimação do enunciador e do receptor.” (PAULIUKONIS, 2000, p. 90).

A legitimação do contrato é, pois, fator preponderante para o estabelecimento da coerência, que não pode ficar restrita somente à figura do produtor, ainda que para este seu texto tenha sempre coerência, uma vez que tem um objetivo, um projeto de comunicação sob o qual subjaz um contrato de comunicação, que pressupõe uma situação comunicativa. A partir daí ele estabelece as estratégias para jogar. Deve, para lograr êxito na comunicação, se manter dentro das margens de manobra permitidas pelo contrato de comunicação, pois, negligenciando-as, transgredindo o contrato, a comunicação pode (ou, às vezes, não)

³² Esto permite afirmar que la relación en la cual están comprometidos los interlocutores de un acto lingüístico es de orden contractual y es por lo que yo he propuesto la noción de “contrato de comunicación” como eje central del fenómeno de la comunicación social y el cual se fundamenta en un sistema de reconocimiento recíproco. (CHARAUDEAU, Patrick. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas, *Opcion*, vol. 22, n. 49, Maracaibo, Apr. 2006).

malograr. Por exemplo: um aluno faz certa grosseria a um colega. A professora exige dele desculpas ao outro. Sua estratégia foge ao contrato e ao gênero textual estabelecido nesse *contrato*, uma vez que ele pede desculpas recitando um poema em cujo texto há pedidos de desculpas. Essa quebra no *contrato* tem grande chance de levar a comunicação ao fracasso; entretanto, pode ser que o colega ofendido e a professora, diante do inusitado, aceitem a transgressão. Em outras palavras, no jogo da comunicação sempre se correm riscos.

Pelo exposto, verifica-se que não procede a afirmação de Bourdieu (SAMPAIO, 2001) de que o êxito do discurso se concentra no grau de poder do produtor do texto, mas sim na capacidade de concretizar seu projeto de comunicação, nas estratégias utilizadas, respeitando-se as margens de manobra do contrato de comunicação.³³ Assevera-se, porém, que isso ainda não é tudo, porque comunicar é aventurar-se no desafio de ser aceito ou não pelo tu-interpretante, é assumir o *status* discursivo que lhe é de direito no contrato o qual se instaura numa dada situação comunicativa. Cada uma dessas situações tem seu próprio contrato englobando todo um conjunto de implícitos codificados, inferíveis de um texto, que segue um ritual cheio de restrições.

A situação de comunicação, assim definida, constitui um marco de normas psicossociais, as quais deverão ser levadas em conta pelos participantes do intercâmbio de comunicação, porque se não fosse assim não haveria compreensão mútua possível. Os interlocutores são chamados a reconhecer estas constantes que não são nem regras, nem normas, mas antes um conjunto de normas necessárias, mas não suficientes. (CHARAUDEAU, 2006).³⁴

Num contrato de comunicação há, obrigatoriamente, de se considerarem características contratuais: a natureza monolocutiva ou a interlocutiva (o contrato admite uma troca interlocutiva, como nas conversações e nos diálogos, ou não admite troca, como em conferências); os rituais de abordagem (que constituem as coações, obrigações, ou simplesmente condições de início de contrato com o interlocutor. Numa situação interlocutiva, são as saudações, trocas de cortesia, etc.; numa situação monolocutiva escrita, são aberturas / encerramentos de cartas, títulos de jornais ou obras, etc.); os papéis de comunicação (o papel dos parceiros na troca, segundo o contrato que os liga). (CHARAUDEAU, 1992, p. 638).

³³ Pierre Félix Bourdieu, importante Sociólogo francês, Filósofo de formação, foi Docente na École de Sociologie du Collège de France, instituição que o consagrou como um dos maiores intelectuais do século XX.

Inês Sílvia Vitorino Sampaio é Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, professora do curso de Comunicação Social da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e do Mestrado em Sociedade e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³⁴ La situación de comunicación, así definida, constituye un marco de normas psicossociales, las cuales deberán ser tomadas en cuenta por los participantes del intercambio de comunicación, porque de no ser así no habría comprensión mutua posible. Los interlocutores están llamados a reconocer estas constantes que no son ni reglas, ni normas, sino más bien un conjunto de normas necesarias, más no suficientes. (CHARAUDEAU, 2006).

Se na situação comunicativa o tu-interpretante rejeita o eu-enunciador, cabe a este criar outras estratégias que o possibilitem realizar seu projeto, testando o outro, fazendo novas jogadas até ganhar a partida. O tu-interpretante é o adversário que precisa ser vencido. Não obstante, “[...] o contrato de comunicação não pressupõe necessariamente um estado de conflito. Ele se impõe somente como lugar de reconhecimento e de normas”. (CHARARDEAU, 2006).³⁵

O ato de escrever implica uma interação entre locutor e interlocutor numa ação dialógica na produção do texto. Para Bakhtin (2003, p. 311), “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”, que são o escrevente e o L.Ext. / tu-interpretante; há dois textos que se encontram: o que está pronto (o do escrevente) e o que está por construir no ato da leitura pelo leitor.

Em virtude de haver uma intrínseca necessidade no homem de se relacionar com o outro, exteriorizar o que sente e pensa, observa-se que escrever não significa simplesmente transformar fonemas em letras para se comunicar, é algo bem mais complexo, pois se trata de um processo de estruturação da competência comunicativa, visando à produção de texto, devendo obedecer a parâmetros próprios, os quais exigem uma reorganização da mensagem que se transpõe do campo das ideias para o da modalidade escrita.

Essa modalidade ocorre numa disjunção temporal e espacial, já que o receptor está ausente no momento da elaboração do texto, e a enunciação, por sua vez, se realiza na ausência do emissor – é todo um funcionamento *in absentia*. Por isso mesmo, esse produto precisa adquirir autonomia, ainda que o receptor (tu-interpretante) reconstrua cognitivamente o sentido do texto, podendo coincidir com o sentido que o E.At. lhe tenha dado (e nesse caso o objetivo do locutor / eu-comunicante foi alcançado), ou não coincidir (o que pode provocar desentendimentos dos mais variados graus entre os interlocutores).

Ter ou não sentido fundamenta em essência a boa ou a má formação textual. Sobre fatores responsáveis por textos malformados, pode-se dizer que eles são de natureza vária, como, por exemplo: ruptura com a integridade semântica das frases; mau uso do código linguístico; ausência ou desorganização de elementos coesivos; má utilização do padrão sintático do idioma; emprego inapropriado do léxico; etc.

³⁵ [...] el contrato de comunicación no presupone necesariamente un estado de conflicto. El se impone solamente como lugar de reconocimiento y de normas. (CHARAUDEAU, 2006).

Uma marca característica premente da escrita, para Sautchuck (2003, p. 19), é a de que o texto seja “auto-suficiência em sua textualidade”, uma vez que a recepção do texto escrito não conta com a interação *in praesentia* entre locutor / interlocutor.

Escrever, pois, significa construir texto, entidade linguística, semântica e pragmática que envolve, no mínimo, dois interlocutores no momento da produção: E.At. e L.Int. – uma situação de escritura, sustentada pela coerência, a qual permite a instauração da semântica. Essa dialogicidade simultânea (bifurcação do sujeito enunciador) se dá *in praesentia*, permitindo a progressão textual.

O êxito ou o fracasso no ato de escrever, pelo exposto, se relaciona aos níveis de competências semiolinguísticos e pragmáticos.

1.2.2 Níveis de competências semiolinguísticos e pragmáticos a considerar

Por que há tantos textos que não cumprem a sua função comunicativa? Que obstáculos se interpõem nesse processo? São de ordem da competência ou do desempenho? Responder a essas questões exige que se procure, *a priori*, compreender a coerência profunda e superficial, bem como a sua dupla lateralidade de organização (macro e microestrutura), a saber:

- a) macroestrutura – componentes linguísticos e, sobretudo, extralinguísticos que mantêm a coerência textual. Envolvem-se aí tanto o conhecimento de mundo como aspectos cognitivos (habilidade de raciocínio, de análise e síntese etc.). Para Fávero (1993, p. 91), a macroestrutura é “[...] identificada como a estrutura profunda do texto, é considerada como a ‘forma lógica’ ou estrutura subjacente do texto. Consiste na representação semântica global que define a significação do texto ‘como um todo’.”³⁶ Desse modo, ao sentido global do texto, subjaz o sentido das partes de que é composto. Quando nestas ocorre o mau uso dos elementos linguísticos, instaura-se consequentemente a incoerência textual.
- b) microestrutura – estruturação linguística, orientações textualizadoras de superfície que colaboram na construção linear do texto, conferindo-lhe coesão. Para Fávero (1993, p. 92), a microestrutura é “identificada como a estrutura superficial do texto, consiste em um duplo ordenado de sentenças

³⁶ Leonor Lopes Fávero, Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora Titular da Universidade de São Paulo, tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Atua principalmente nos seguintes temas: orações completivas, modo subjuntivo.

subseqüentes”. Isso implica conhecimento sintático, gramaticalmente admissível, e habilidades, mas que não raro passam despercebidas ou ignoradas pelo sujeito enunciador.

Enquanto a coesão se relaciona a processos linguísticos possibilitando a interdependência semântica entre sequências textuais, a coerência se relaciona a processos mentais de apropriação do real, pois considera a interrelação de sequências textuais, mas esta é uma fronteira de fumaças.

A coerência é função do sujeito enunciador como um todo (E.At. / L.Int.). Quando há uma disfunção com um desses elementos do sujeito enunciador, instalam-se deficiências no texto escrito. Por exemplo: falta de coesão, pelo intenso mau uso do código linguístico e pela inadequação de ordem gramatical, tudo isso tende a comprometer a coerência; defeitos de superfície podem dificultar ao L.Ext. / tu-interpretante recuperar a intenção comunicativa do eu-comunicante; atuação insuficiente e inapta do L.Int., ficando aparente apenas o trabalho do L.Ext. / tu-interpretante; código escrito insuficiente; entre outras.

Consoante Guimarães (1993, p. 5), um texto é um todo, “[...] no qual o valor de cada elemento depende não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto”.³⁷ Duas coordenadas que operam com procedimentos linguísticos e discursivos fazem articulação do texto num feixe de conexões em dois níveis: o da estrutura sintática e o da organização semântica.

Numa perspectiva semântica, a pessoa está preocupada com o mapeamento do texto, sendo este tomado como diagrama; ela deixa pistas da materialização, traça esquemas textuais, por meio dos quais pretende traduzir seu modo de pensar para os outros (ou seja, macroestrutura).

Não se consegue, todavia, materializar tudo, mas simular, já que o texto não é uma realidade, é apenas a representação desta. Texto é produção e também está inserido num contexto pragmático.³⁸

³⁷

Elisa Guimarães Pinto, Professora titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie, atua na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual e Estilística. Os temas sobre os quais atua são: discursividade, língua portuguesa, textualidade, gramática, discurso publicitário, editorial, intertextualidade, leitura, linguística e oralidade.

³⁸ O termo “pragmática” deriva do grego *pragma*, significando coisa, objeto, principalmente no sentido de algo feito ou produzido, sendo que o verbo *pracein*, significa precisamente agir, fazer. Os romanos traduziram *pragma* pelo latim *res*, o termo genérico para coisa, perdendo talvez com isso a conotação do fazer ou agir presente no grego. (MARCONDES, 2000, p. 38).

Daniilo Marcondes, Doutor em Filosofia, Professor Titular do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal Fluminense, ministra cursos sobre Filosofia da Linguagem e História da Filosofia em níveis de graduação e pós-graduação. É também vice-reitor acadêmico da PUC-Rio, Autor de livros didáticos e paradidáticos de Filosofia e coautor do *Dicionário básico de filosofia* (com Hilton Japiassú).

Na concepção de Silva (2008), uma marca forte na linguística, a partir de Saussure, é o aspecto dicotômico para explicar cada fenômeno, relegando ao domínio residual tudo o que envolve o falante: o emotivo, o situacional, o valorativo...³⁹ Diferentemente, a pragmática, por pressupor o sujeito em discurso, “[...] é caracterizada essencialmente pela concepção da dependência contextual do sentido discursivo, da racionalidade dependente do contexto e pela orientação da compreensão.” Quem fala não é um sujeito ideal como queria Chomsky, mas “[...] uma ‘mente’ que se identifica com a estrutura neurofisiológica do cérebro”.

Há uma pessoa real, de carne e osso (eu-comunicante) subjacente a quem fala / escreve (eu-discursivo) na produção de um texto, aqui tido como instrumento psicossocial de mediação de transação de mensagens, uma atividade verbal que parte de um interesse psicossocial, algo subjetivo que precisa se exteriorizar, produzindo sentido, e que, como atividade verbal, requer o domínio específico do código linguístico e também “[...] o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”. (HYMES, 1971, interpretado por SAUTCHUK, 2003, p. 15).⁴⁰

Nele (no texto), é necessário que estejam imbricadas as competências linguística (a de gerar sequências linguísticas gramaticais) e textual (a de produzir e compreender textos). Sendo o texto resultado de uma atividade comunicativa, ele se encontra entre dois pólos: objetivo do emissor (sua intenção comunicativa) e realização (o tecido).

Para Silva (2008), na teoria linguística, é Benveniste (1996) quem reintroduz, como uma categoria operacional, a subjetividade, “[...] a atenção para a dêixis (pessoa, tempo, espaço), para o universo do funcionamento do discurso como demonstração (pronomes, demonstrativos), argumentação e persuasão”.⁴¹

É indispensável ao texto (objeto materializado numa dada língua natural em uso) as pressuposições do E.At. / eu-discursivo sobre o que ele e o L.Ext. / tu-interpretante podem partilhar do enunciado, o qual precisa obedecer ao sistema de regras de base que são interiorizadas pelos membros de uma comunidade linguística (*hard*) e constituem a competência textual do usuário.

Bernárdez (2003, p. 9) arrola alguns requisitos para o estabelecimento de um texto:

³⁹ Gustavo Adolfo Pinheiro da Silva é Professor Adjunto da UERJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Atua principalmente com a Pragmática e com a Análise do Discurso.

⁴⁰ Dell Hymes, Antropólogo de formação, foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência* como um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender.

⁴¹ Émile Benveniste, linguista estruturalista francês, tornou-se conhecido por seus estudos sobre as línguas indoeuropeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Ferdinand de Saussure.

(a) o texto não é único, não tem uma forma definitiva; (b) não existe um único significado, além disso imposições ideológicas, se existem, dificilmente poderemos comprovar qual é com total certeza; (c) a individualidade do texto é muitas vezes um mito mais que outra coisa; (d) os leitores não se limitam a interpretar passivamente o texto, sem que realizem uma atividade.⁴²

Verifica-se, por essa razão, que a comunicação entre os homens, através da fala e da escrita, não se opera por palavras ou frases jogadas ao acaso; não sendo, por conseguinte, o resultado de uma série de frases; ela ocorre via texto, em condições efetivas de interação, o que significa que as pressões discursivas interferem na enunciação, além dos componentes linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos).

Para Fávero e Koch (2002, p. 25), qualquer passagem “de um contínuo comunicativo contextual” que tenha uma unidade de sentido, “independente de sua extensão”, é um texto.⁴³

Numa visão empírica do fenômeno em tela, quase sempre o E.At. deixa defeitos de natureza sintática que precisam ser corrigidos pelo L.Int. para que a organização do texto não se torne caótica e incompreensível para um L.Ext. (ser que provavelmente fará a leitura que o texto permite a partir dos índices deixados durante o processo de escritura). O ato de escrever, portanto, é um “diálogo simultâneo” (SAUTCHUCK, 2003, p. 21), dada à junção de dois interlocutores que conversam sobre um tema. Nem sempre, porém, esse diálogo se realiza com sucesso, em virtude, muitas vezes, da falha de uma das partes: ou do E.At. ou do L.Int.⁴⁴ É preciso, então, considerar o sentido de um texto intimamente relacionado ao contexto. Silva (2008) destaca Wittgenstein, o qual “[...] desenvolve a noção de ‘gramática profunda’, que é a síntese de todo uso da língua, em sua infinidade e diversidade” – o que importa à pragmática.⁴⁵

Na pragmática o significado é relativo a contextos determinados, devendo ser considerado segundo o uso de termos e expressões linguísticas ali utilizados. O que quer dizer que, como o significado depende do contexto, ele não é arbitrário, por isso não são os elementos constituintes de um enunciado que lhe fornecem sentido, mas todas as condições de uso em que o texto fora expresso. Afinal, a linguagem não é o espelho do real, mas uma forma

⁴² (a) el texto no es único, ni tiene una forma definitiva; (b) no existe un único significado, aparte imposiciones ideológicas, o si existe dificilmente podremos comprobar cuál es con total certeza; (c) la individualidad del texto es muchas veces un mito más que otra cosa; (d) los lectores no se limitan a interpretar pasivamente el texto, sino que realizan una actividad. (BERNÁRDEZ, 2003, p. 9).

Dentre outras, as linhas de investigação de Enrico Bernárdez Sanchís estão a Linguística Cognitiva, a Linguística Textual e a Linguística Antropológica.

⁴³ Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Linguista, atua principalmente nos seguintes temas: linguística textual, referência, argumentação, língua portuguesa e construção do sentido.

⁴⁴ Em relação à origem dessa deficiência, Sautchuk (2003, p. 23), refletindo sobre competência e desempenho, atribui um peso maior à competência, “principalmente a de natureza linguística, embora não se excluam as de natureza textual e até mesmo pragmática”.

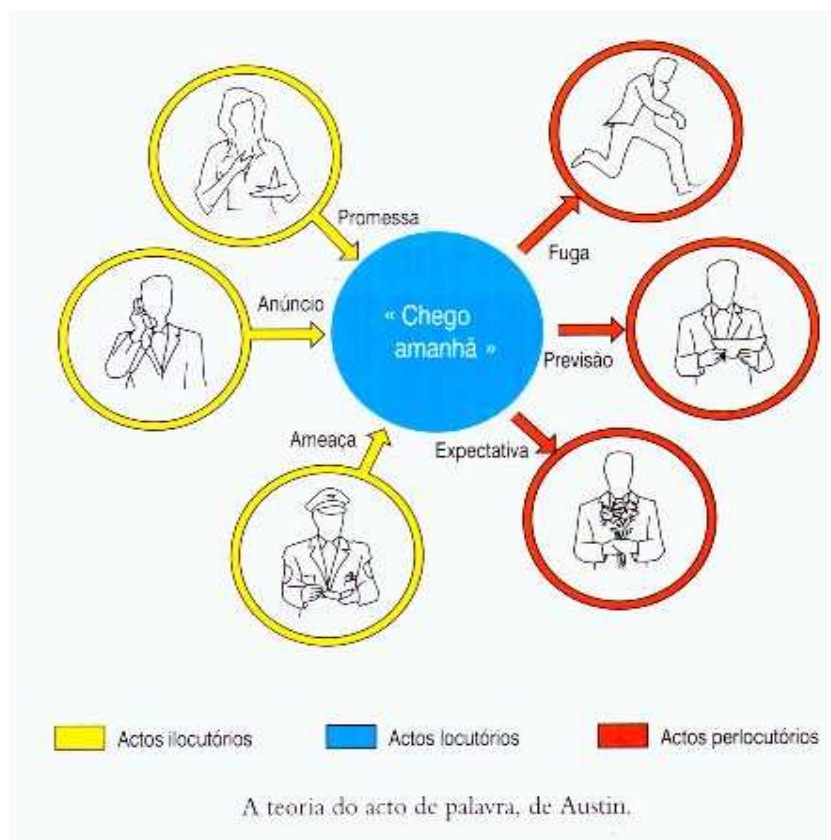
⁴⁵ Ludwig Wittgenstein, austríaco, um dos maiores filósofos do século XX, é Autor da obra *Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo*.

de ação, na qual ocorrem atos de fala diretos (simples, denotativos) e indiretos (cheios de contornos, de sentido não literal, exigindo inferências do tu-interpretante).

Não basta, portanto, saber o que significam as palavras (semântica). É preciso saber o que se pretende dizer com elas (pragmática). Semântica e pragmática se voltam ao conhecimento que é posto em prática na emissão / recepção de textos. Enquanto a primeira se atém ao significado de palavras ou sentenças sob o aspecto puramente linguístico (coesão, coerência, intertextualidade), a

conhecimento linguístico para o do mundo físico e social, de modo a analisar a linguagem em uso, considerando intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade (fatores extralinguísticos); seu foco de análise é o significado dos proferimentos dos falantes, englobando todos os estudos da linguagem relacionados a seu uso na comunicação.

A seguir, um quadro ilustrativo:



Fonte: *Discurso e pragmática*. Disponível em <http://br.geocities.com/grupo10b/Discpragma.htm>. Acesso em 14/06/08.⁴⁶

⁴⁶ *Actos locutórios* ocorrem na produção de uma frase dotada de um sentido e de uma referência, elementos que constituem aproximadamente a significação. *Actos ilocutórios* advêm do fato de que, numa enunciação, além do efeito de verdade ou de falsidade, há outros efeitos através dos quais se pode ver a verdade e a falsidade como um efeito de discurso (enunciações com um valor convencional: informar, comandar, advertir, empreender, etc.). *Actos perlocutórios* são aqueles que têm consequências externas ao discurso enunciado; são atos que o enunciador provoca no outro, ou realiza pelo fato de dizer uma coisa.

Acerca da compreensão de texto, é oportuno salientar também a função da memória, apresentando dois níveis básicos de atuação, segundo Van Dijk (2000): MCP (responsável pela informação; memória semântica ou conceptual) e MLP (mantenedora da coerência informativa).⁴⁷ Esse processo se associa à organização micro e macroestrutural do texto. Van Dijk utiliza-se desses componentes para privilegiar a leitura, e Sautchuck (2003, p. 45), valendo-se dos mesmos componentes, privilegia a escrita (princípio básico de elaboração do texto).

Se a recepção da informação se der de modo organizado na estrutura da memória, poderá ser recuperada e reproduzida – o que justificaria a tese de que quem lê escreve bem. Nem sempre, contudo, isso é verdadeiro. Kato (1995, apud SAUTCHUCK, opus cit., p. 29) apresenta dois princípios que regem o comportamento inconsciente do leitor: o da canonicidade (nível microestrutural, de constituição de sentido do texto) e o da coerência (nível macroestrutural, de estrutura semântica do texto).⁴⁸

Koch; Travaglia (1997, p. 8) entendem texto como

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

Em Guimarães (1993, p. 5), lê-se que “[...] um texto deve constituir-se um todo, no qual o valor de cada elemento depende não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto”.

Bernárdez (1982), em sua definição de texto, apresenta três princípios: unidade comunicativa, caráter social, coerência superficial e profunda. Para o estudioso, um texto não é um produto definitivamente pronto. Tecido e inerte, ele não tem sentido. Um texto é um tecer interativo em que emissor e receptor têm o seu papel agentivo de criador de sentidos sobre os enunciados, levando-se em conta também o processo de elaboração. Texto é instrumento de intenção do indivíduo-escritor; é o intermediário entre intenção e realização da comunicação. Texto

[...] é a unidade lingüística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui sempre caráter social; está caracterizado por seu fecho semântico e comunicativo, assim como por sua coerência profunda e superficial, devido à intenção (comunicativa) do

⁴⁷ MCP: Memória a Curto Prazo; MLP: Memória a Longo Prazo.

⁴⁸ Mary Aizawa Kato, Linguista, atua principalmente nos seguintes temas: sintaxe e discurso (tópico e foco), sintaxe e morfologia (pronomes fortes, fracos e nulos), construções-Q perguntas parciais, relativas e clivadas). Coordena atualmente o Projeto Romania Nova, com Francisco Ordoñez (SUNY).

falante de criar um texto íntegro, e a sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias do nível textual e as do sistema. (BERNÁRDEZ, 1982, p. 85).⁴⁹

Um texto escrito coerente clama por equilíbrio entre intenção do indivíduo-escritor e seu coadjuvante (L.Int. e primeiro interlocutor). O locutor tem uma intenção comunicativa que o leva a desenvolver um plano global para realizá-lo verbalmente com êxito. Para isso, os dois enunciadores do texto escrito entram em ação, articulam-se no estabelecimento da coerência durante todo o processo até chegar à superfície. Isso significa que o papel do L.Int. é “*confirmá-la* [a intenção comunicativa] e, se preciso, *ordenar, comandar* a reestruturação do processo para que se cumpra essa intenção satisfatoriamente [...]”. (SAUTCHUCK, 2003, p. 35).

Conforme Sautchuck (Opus cit., p. 38), Van Dijk tem como foco o L.Ext. / tu-interpretante, o qual parte do nível linguístico, interpreta as unidades e relaciona uma com as outras, de acordo com a sua competência linguística, numa ação inconsciente e automática. Kato (1995) é partidária dessa perspectiva (do receptor). Para ela, o princípio da coerência está nos modelos ou estruturas linguísticas que, conforme Smith (1989), são a “teoria do mundo na mente”.⁵⁰ (Ibidem).

Para a compreensão do texto, há um esforço do L.Ext. na busca de coerência; nesse empenho, ele coopera semanticamente na estrutura do texto, utilizando para tal seus conhecimentos que lhe permitem pressupor e inferir. Ele faz uso de estratégias cognitivas cujos pressupostos regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. E, “consertando” falhas redacionais, preenchendo lacunas, ele possibilita a realização da intenção comunicativa do E.At..

Sobre esse recesso, Bakhtin (2004, p. 131) diz que “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter o germe de uma resposta”.

[...] como um todo dependerá dos conhecimentos dos participantes, assim como da suposição que cada participante tem sobre os conhecimentos do outro, não há motivo algum para eliminar ou deixar em segundo plano os tipos de texto que podem resultar “anômalos” para os enfoques tradicionais, pois a existência ou não de sua coerência, ou o grau desta, dependerá

⁴⁹ [...] es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema. (BERNÁRDEZ, 1982, p. 85).

⁵⁰ Frank Smith é Pesquisador sobre linguagem e psicologia do aprendizado. Doutourou-se em Psicolinguística pela Universidade de Harvard, lecionou Ciências da Educação nas Universidades de Toronto e Victoria. Destaca-se como conferencista e investigador. Dedicou-se a escrever e pesquisar sobre alfabetização, computadores e educação. Afirma que as crianças tornam-se leitoras engajadas em situações em que a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa.

das condições específicas de cada receptor e de cada ato de recepção. (BERNÁRDEZ, 2003, p. 15).⁵¹

Torna-se incoerente dizer, por conseguinte, que um texto é coerente ou não coerente porque

A coerência do texto, na realidade, é uma magnitude gradual, variável, visualizável como áreas sobre um contínuo que vai desde a incoerência total à coerência total. E esses dois extremos, simplesmente, quiçá nem pelo menos existem. As áreas de coerência, os espaços de coerência, ademais, não podem ser coisas simplesmente do texto, porque variam com cada intérprete. (Ibidem, p. 13).⁵²

O esforço do intérprete envolve atividades de natureza metacognitiva (apresenta princípios reguladores da desautomatização consciente das estratégias cognitivas), refletindo sobre o próprio conhecimento, formulando hipóteses, levando-as à comprovação no decorrer da leitura, de modo consciente e intencional. Assim, quanto mais conhecimento prévio disponível e acionado, maior será a compreensão do texto lido.

Para Van Dijk (2000), a memória é um componente indispensável no agrupamento de unidades significativas da recepção do texto atribuindo-lhe sentido, pois este último requer conhecimento interiorizado.

A MCP (lugar onde o L.Ext. guarda o que acabou de ler, e que, funcionando como processo linear, microestrutural do texto, responsabiliza-se pela memória linguística, de superfície do texto) precisa estar constantemente se esvaziando para estocar mais dados novos. É por isso que muitos dados novos numa leitura dificultam a compreensão.

Convém lembrar ainda que, se por um lado, a memória MCP do E.At. é tão limitada quanto a do L.Ext., por outro, a memória do L.Int. está mais para a MLP – o que lhe possibilita superar “defeitos” de ordem microestrutural, já que ele monitora o ato de escrever, confirma a eficácia comunicativa, atuando a partir de sua memória semântica.

A MCP é limitada, mas é pré-requisito para a coerência global, sendo esta a função a ser realizada pela MLP, a qual prevê a existência de modelos relativos a estruturas cognitivas globais e a conhecimento de mundo enciclopédico e empírico.

Cabe à MCP recordar para reconstruir uma informação e reelaborar o conhecimento; para ser eficiente, necessita ser progressiva. Na verdade, só se retém na MCP e na MLP o que

⁵¹ [...] como todo dependerá de los conocimientos de los participantes, así como de la suposición que cada participante hace sobre los conocimientos del otro, no hay motivo alguno para eliminar o dejar en segundo plano los tipos de texto que puedan resultar “anómalos” para los enfoques tradicionales, pues la existencia o no de su coherencia, o el grado de ésta, dependerá de las condiciones específicas de cada receptor y cada acto de recepción. (BERNÁRDEZ, 2003, p. 15).

⁵² La coherencia del texto, en realidad, es una magnitud gradual, variable, visualizable como áreas sobre un continuo que va desde la incoherencia total a la coherencia total. Y estos dos extremos, simplemente, quizá ni siquiera existen. Las áreas de coherencia, los espacios de coherencia, además, no pueden ser cosa simplemente del texto, porque varían con cada intérprete. (BERNÁRDEZ, 2003, p. 13).

é significativo. Além disso, para acionar esse material e reproduzir com eficiência o que fora armazenado na memória, é necessário que esse armazenamento seja bem feito, bem estruturado e hierarquizado.

Quando há o rompimento do equilíbrio entre o *input* e o *output* linguístico do texto, compromete-se a leitura ou a escritura.⁵³

Cabe, da mesma forma, ao L.Ext. exercer o princípio da aceitabilidade compensando a agramaticalidade das frases do texto. Já o L.Int. não pode exercer esse princípio, pelo fato de que seu papel é, antes de mais nada, o de construir e produzir semanticamente o texto, “confirmar se a estrutura aparente, lingüística, do texto autoriza antecipadamente ao L.Ext. ou possibilita esses significados”. (SAUTCHUCK, 2003, p. 54).

O papel das competências discursiva, linguística (ou gramatical) e textual é um dos fatores que justificam a boa ou a má formação do texto escrito final. Por seu turno, modelos linguísticos e textuais limitados, mal fixados e falhos, caracterizam o leitor deficiente.

Já um leitor proficiente é aquele que tem conhecimentos linguístico e textual suficientes e os organiza em modelos para a formação de sentido. Modelo, entretanto, é algo arbitrário, convencional, instituído, mas de fato eficiente para a compreensão do mundo e para se estabelecer a comunicação entre os homens. Por sua vez, um escrevente proficiente é aquele que produz textos com coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, com uma forma material organizada, padronizada e definida.

Brown (apud SAUTCHUCK, 2003) refere-se a três tipos de estratégias metacognitivas em relação ao ensino-aprendizagem da escritura: treino cego (pela memorização sem compreensão; trabalho com MCP, sem modelos de conhecimento e objetivos determinados, sem compreensão das atividades; uso de nomenclatura); treino informado (pela comparação de um texto com outro, por exemplo; pela elaboração de modelos que contribuem para uma retenção qualitativa; não se considera nomenclatura; há informação acerca do significado da

⁵³ “**Input** /ˈɪnpʊt/ [ing.] s.m. [...] 3. LING no aprendizado de línguas, conjunto de dados que o indivíduo recebe ao ouvir a língua sendo us. ao seu redor.[...]” (HOUAISS, Antônio; VILLAR, M. de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2001, p. 1622).

Antônio Houaiss ocupou diversos cargos importantes como presidente da Academia Brasileira de Letras, Ministro da Cultura e membro da Academia das Ciências de Lisboa. A revista *Veja* chegou a defini-lo como o “maior estudioso das palavras da língua portuguesa nos tempos modernos”. Iniciou, com o seu coautor, Mauro de Salles Villar, o mais ambicioso projeto de sua vida, o de dicionário da nossa língua.

“**output** NA GRAMÁTICA GERATIVA, o uso deste termo geral do inglês se refere à SENTENÇA produzida após a aplicação de uma REGRA ou conjunto de regras. Uma tradução possível neste caso específico é RESULTADO. [...]” (CRYSTAL, David. *Dicionário de língua e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 191).

David Crystal, irlandês, foi Professor titular de Linguística na Universidade de Reading entre 1975 e 1985 e atualmente é Professor honorário de Linguística na Universidade de Wales, em Bangor. É Autor de diversos livros, entre eles, o referido Dicionário.

Melhor explicando: *input* é tudo aquilo que o sujeito recebe (o que lê e o que escuta; o que internaliza); *output* é tudo o que o sujeito produz (o que fala e o que escreve; o que externaliza).

atividade); treino em autocontrole (desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e de autocorreção; deve haver sintonia entre a postura de ação do L.Int. e os modelos que ele tem fixado; desconsidera-se nomenclatura sintática).⁵⁴

Extrapolando o liame das estratégias de Brown, Sautchuk (Opus cit., p. 122) alerta para o fato de que, no momento de escritura, é necessário que o L.Int. seja capaz de “formar representações mentais do que se está lendo, estabilizá-las, enriquecê-las e interpretá-las em função de esquemas já memorizados”, porque o texto escrito apresenta uma interlocução com o L.Int. antes de chegar ao L.Ext. Sua característica peculiar é a autotextualização, sendo produto realizado, como mediador da interação social ocorrida no processo de comunicação verbal. Configura-se como um discurso de situação.

É possível prever, estabelecer sentidos, no momento de produzir e ler textos. Aliás, nossa competência se desenvolve a partir da organização do conhecimento significativo em forma de modelos, ou seja: aprende-se elaborar texto escrito em contato com outros textos escritos (modelos) e pela aprendizagem formal, escolar, porquanto os professores devem trabalhar com modelos altamente produtivos para a elaboração de textos escritos, a fim de que os alunos fixem esse conhecimento linguístico, observadas as matrizes de inserção do escrevente.

[...] memorizar modelos lingüísticos de modo mecânico seria totalmente inútil. Dito de outra forma, decorar regras gramaticais, sem que se as compreenda como produtivas para uma expressão escrita, continuará sendo perda de tempo e de energia mental, em qualquer situação de ensino-aprendizagem da língua materna. (SAUTCHUCK, 2003, p. 90).

Segundo esse preceito, nas aulas em que os modelos não são significativos para o aluno (tanto na recepção quanto na elaboração de textos), os resultados não são satisfatórios. Em contrapartida, trabalhar com textos dos próprios alunos (que em sua maioria não são textos bem-formados) significa entrar em contato com uma gramática que lhes é bem familiarizada. Conseqüentemente, isso é mais vantajoso do que ficar só no âmbito da teoria, por meio de textos clássicos, recomendados por entendidos, mas, muitas vezes, tão sem significado para o aluno.

O ensino-aprendizagem do texto escrito nas escolas, de um modo geral, tem como modelo textos prontos, acabados e ideais, mas não textos de situações reais de uso de língua; entretanto, “Trabalhar com o ideal não significa forçosamente mostrar como chegar ao ideal”. (SAUTCHUCK, 2003, p. 124).

⁵⁴ Ann Leslie Brown, PhD. em Psicologia pela Universidade de Londres, desenvolveu métodos para ensinar crianças a lerem.

A autora propõe, para esse fim, relacionar produção e recepção de texto, apontar o que há em comum entre elas. Desses pontos de contato, emerge o modelo de textualização, sinalizando a diferença entre texto bem-formado e texto malformado e sua produção. É preciso, porém, competência textual para produzir e receber textos, para processar informações. A competência do E.At. precisa ser convalidada pelo seu desempenho na figura do L.Int..

Acredita-se, pois, que, quando se tem um desempenho profícuo na leitura, ele pode se refletir na escritura, exatamente porque, no ato de ler, modelos bem-formados são fixados e acionados no ato de escrever.

Sempre, porém, é preciso que o L.Int. e o L.Ext. acionem seu conhecimento linguístico e de mundo para tornar uma unidade textual significativa. Com efeito, a competência linguístico-textual

[...] exige que se internalizem modelos representativos de princípios imutáveis da língua que, no caso específico da modalidade escrita, devem reportar-se basicamente aos de natureza sintática, cabendo a outros de caráter mais flexível a tarefa de propiciar volteios estilísticos à frase. (SAUTCHUCK, 2003, p. 83).

Nesse intento, as matrizes sintáticas têm de ser consideradas na superfície textual, de modo a possibilitar sentido e coesão. Ainda que se tenha ciência de que os sintagmas no português apresentam uma ordem linear livre na frase, diferentemente do latim, as palavras constituintes do sintagma não o possuem. Mesmo os sintagmas, quando ordenados aleatoriamente no texto escrito, costumam causar estranheza. Observa-se que não basta obedecer ao conjunto de regras gramaticais, à gramática da frase, numa produção textual, por exemplo; necessário se faz considerar a gramática textual em manifestações como

[...] a correferência, a pronominalização e os movimentos anafóricos e catafóricos de pronomes ou advérbios pronominais (as pró-formas), a definitivização (escolha não-aleatória de artigos definidos ou indefinidos), a ordem dos sintagmas nos enunciados, a dicotomia tópico-comentário das frases, as relações de subordinação ou coordenação entre frases não ligadas por conjunções e em períodos diferentes dos enunciados, e muitas outras [...] (Ibidem, p. 91).

Em resumo, é impossível que alguém produza um texto coerente sem competência comunicativa (emprego adequado da língua nas diversas situações de comunicação), o que, por sua vez, implica competência gramatical ou linguística (a de gerar sequências linguísticas gramaticais, próprias e típicas da língua em uso) e competência textual (a de produzir e compreender textos bem-formados nas situações de interação). (TRAVAGLIA, 2000, p.17-18).

Segundo Charolles (2002), a competência linguística se dá em três níveis de estruturação: 1º) microestrutural: capacidade linguística de construir texto; 2º)

macroestrutural: capacidade de elaborar condensações semânticas (proposições nucleares); 3º) superestrutural: capacidade de reconhecer modos de organização do texto ou tipologia textual.⁵⁵

São, pois, essas capacidades que representam a competência textual, as quais, muitas vezes, na oralidade não se constituem um problema tão perturbador para o falante quanto o são na modalidade escrita, quer seja na micro ou na macroestrutura do texto, em virtude deste ser planejado e planejável *in loco et tempore*.

Por seu turno, Mateus (1983, apud SAUTCHUCK, 2003, p. 93) relaciona tanto a coesão à conectividade sequencial (“todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação significativa – nos diversos níveis de análise – entre elementos que ocorrem na superfície textual”) quanto a coerência à conectividade conceptual (“a interdependência semântica das ocorrências textuais resultante dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo”).⁵⁶

Esclarece-se que uma sequência de palavras ou mesmo de frases não forma um texto. Mister se faz que ela seja percebida pelo alocutário como uma unidade com sentido, com coerência – fator este responsável pela textura ou textualidade. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 26).

Na ótica de Beaugrande & Dressler (VAL, 1997), os fatores responsáveis pela textualidade são: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.⁵⁷

Sobre *coesão*, Fávero (1993, p. 13) esclarece que “[...] as concatenações fráscas lineares dependem de cinco categorias de procedimentos: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico”. A coesão, portanto, situa-se a partir de uma relação linear.

Texto precisa sobremaneira fazer sentido, ter *coerência* (sentido global). Texto coerente clama de seu produtor a percepção de conceitos das relações que se pode estabelecer entre eles. Escreve com mais coerência aquele que melhor processa as informações e conhecimentos enquanto pensa.

Segundo Val (1997, p. 6),

⁵⁵ Michel Charolles, Linguista francês, chama de *metarregras* as regras constitutivas da coerência, a partir das quais o conceito de coerência, que permanecia um tanto vago, intangível, torna-se um pouco mais operacionalizável.

⁵⁶ Maria Helena Mira Mateus é coautora do *Dicionário de termos Linguísticos*, Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Membro do Conselho Científico do *Plano Nacional de Leitura*. Foi coordenadora principal do projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.

⁵⁷ Robert-Alain Beaugrande e Wolfgang U. Dressler são importantes Pesquisadores da Linguística Textual.

[...] a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processou o discurso.

A coerência está mais no âmbito das ideias, ao passo que a coesão está na superfície, sendo a parte mais palpável do texto, “constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. (Ibidem).

A *intencionalidade*, por sua vez, requer do produtor de texto a construção de um discurso, de modo a “satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa”. (VAL, Opus cit., p. 10). Entra aí a preocupação com a clareza para o que se tem a comunicar. Para uma adequada assimilação, necessário se torna haver uma relação entre o texto que se produz e o contexto ao qual esse texto remete. Quando se refere ao projeto de dizer algo com sentido, está se tratando de intencionalidade, da “pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre”. (Ibidem, p. 12).

Conforme Grice (apud KOCH, 2001, p. 18), a *aceitabilidade* “[...] se refere à atitude cooperativa dos interlocutores, ao concordarem em ‘jogar o jogo’, de acordo com as regras e encararem, **em princípio**, a contribuição do parceiro como coerente e adequada à realização dos objetivos visados”.⁵⁸ A *aceitabilidade* diz respeito, pois, ao receptor do texto, ao “que concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos”. (VAL, 1997, p. 11).

E, sobre *informatividade*, Val (Opus cit., p. 14) a relaciona à “novidade”, ao que é previsível ou não-previsível num texto; relaciona-se, pois, com a distribuição de novas informações. Nesse caso, o conhecimento de mundo é fator basilar para a construção e recepção do texto.

Por fim, a respeito de *intertextualidade*, pode-se afirmar ser ela inerente à produção humana, uma vez que está ligada ao conhecimento de mundo do homem, em seu processo de produção simbólica, donde se depreende ser infundada a originalidade / autonomia de texto, o qual é produto de uma cultura. A intertextualidade é intrínseca à linguagem, constitui-se um dos fatores de textualidade ao referir-se explícita ou implicitamente a outros textos. Todo texto nasce do diálogo com outros textos, é produto (voz em uníssono ou dissonante) de outros textos modificados. Para Val (1997, p. 15), “[...] inúmeros textos só fazem sentido

⁵⁸ Paul Grice é Filósofo. Concebe um sujeito psicológico, individual, consciente. Estabelece um conjunto de regras que devem reger o ato conversacional ou o Princípio da Cooperação (locutor / interlocutor). Para ele há um sentido literal, intimamente relacionado ao significado convencional das palavras que estão sendo usadas.

quando entendidos em relação a outros textos” (Ibidem, p. 15), isto é, um texto dialoga com outros textos.

Ademais, qualquer texto só se completa com a interpretação e a recriação do destinatário (interlocutor ativo), isto é, quando o conhecimento de mundo do produtor é compartilhado pelo leitor. Entre o texto e o receptor se constitui a significação, por isso a leitura de um texto é um ato dinâmico em que se processa a intertextualidade do destinatário na busca de significado para o texto. A intertextualidade, portanto, ocorre não só no ato de produção, mas também na recepção de texto. Consoante Bakhtin (2004, p. 147), “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. [...] A palavra vai à palavra”.

Se esses fatores não se interrelacionarem, não haverá *textualidade*. Segundo Val (1997, p. 5), é ela o “conjunto de características que faz com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases”. Melhor dizendo: a textualidade escrita, mister se faz sublinhar, realiza-se mediante esse entrelaçar de conexões, simultâneo e interdependente à conectividade gramatical, uma vez que os principais fatores de coerência, coesão e mecanismos gramaticais estão numa relação de interdependência a partir das quatro metarregras de coerência, em consonância com as sustentadas por Charolles (2002):

- a) repetição: elementos de recorrência da escrita no desenvolvimento linear do texto; condição necessária para a manutenção da temática, que é interdependente da designação referencial (operação de mecanismos, tais como substituição por pró-formas, repetição lexical simples, sinonímia, nominalização, elipse, etc.);
- b) progressão: o tema progride ao trabalhar com atribuições (relações sintáticas), estabelecendo-se renovação e não redundância semântica dos significados; é condição indispensável para se instaurarem não contradição e relação. Evita-se a circularidade do discurso. Frisa-se que repetição e progressão, em equilíbrio, estão no eixo da microestrutura do texto;
- c) não-contradição: não oposição frontal de ideias que se dá pelo imbricamento entre frases, operando-se com lógica os enunciados e utilizando-se de relatores da língua ou processos de justaposição de orações. Uma proposição não pode ser ao mesmo tempo verdadeira e não verdadeira numa dada situação comunicativa;

d) relação: agente do instaurador de valor de verdade no mundo natural, por meio de operação com relatores discursivos (“assim”, “então”, “a seguir”, etc.), que estabelecem encadeamento lógico entre as partes do texto. Ao serem representados, os fatos do mundo precisam estar relacionados.

Na textualidade, a superestrutura subjaz à micro e à macroestrutura; ela se caracteriza como um “molde” de texto (um dado gênero), como um esquema formal. A competência textual, então, no nível da superestrutura, funciona por meio de categorias (partes fixas) e regras (partes móveis).

A textualização, portanto, se instala quando se associa a hierarquia de fatores de construção linguístico-textual ao conjunto de fatores pragmático-semânticos, seguindo um roteiro peculiar. Ela se realiza quando há equilíbrio entre *output* (material semântico / linguístico / textual) e *input* (arquivamento e produção de modelos). Estabelece-se, assim, uma rede referencial harmoniosa, de modo a garantir a manifestação temática do texto e sua progressão, sem violar a não contradição.

No nível da superfície, é preciso que as leis sintáticas rejam a construção de frases, não se permitindo que se instaure a agramaticalidade. O texto, como se percebe, deve evidenciar uma rede de conectividades semânticas e linguísticas, cumprindo a intenção comunicativa do E.At. (o qual carece de uma competência comunicativa multifacetada). Por conseguinte, um texto escrito bem-formado, em sua dimensão pragmática, mantém uma articulação entre intenção comunicativa, finalidade semântica e realização linguístico-textual.

Corroborando o acima explicitado, Sautchuk (2003, p. 99) apresenta o seguinte quadro explicativo acerca de textualização:⁵⁹

Fase	Realizada por	Postura mental	Modelos (tipo de conhecimento)	Nível do texto
1 Contextualização	indivíduo-escritor	Consciente (estratégias metacognitivas)	pragmáticos	(<i>pré-textual</i>)
2 Superestruturação	indivíduo-escritor	Consciente (estratégias metacognitivas)	Formais	superestrutural
3 Macroestruturação	escritor-ativo	Inconsciente (estratégias cognitivas)	Semântico-textuais	macroestrutural
4 Microestruturação	escritor-ativo	Inconsciente (estratégias	Linguístico textuais	microestrutural

⁵⁹ Sautchuk (2003, p. 99) apresenta o quadro com o fim de “[...] demonstrar como o ato verbal de produção de um texto escrito, basicamente articulado entre uma intenção comunicativa, uma finalidade semântica e uma realização linguístico-textual, admite uma dimensão peculiarmente pragmática”.

		cognitivas)	(basicamente sintáticos)	
5 Confirmação (e/ou retorno à fase 3)	leitor-interno	Consciente (estratégias metacognitivas)	semântico-linguístico-textuais	Macroestrutural ↑ microestrutural

Para cada fase de textualização, Sautchuck (Opus cit., p. 114) apresenta uma fixação de modelos úteis, a saber:

- a) fase 1: contextualização – o escritor reflete sobre o que sabe sobre o tema; busca informações se necessário; esquematiza o que irá escrever preocupando-se com quem, onde e como informar. Cabe à escola mobilizar conhecimento de modelos, trabalhar com o aluno na construção de representações mentais diante da pluralidade de discurso e de gêneros.
- b) fase 2: superestruturação – essa fase é complementar à fase de contextualização. O princípio que a rege é a utilização de modelos arquivados na fase anterior, pré-textual, pré-escritura. Essa fase facilita ao L.Int. confirmar a qualidade textual. Os modelos superestruturais contêm as macroestruturas. No ambiente escolar, o professor pode imitar uma situação real de produção textual, como, por exemplo, um aluno escrever uma carta para outro aluno. Afinal, nessa fase, ele necessita
 - a) operar uma mesma macroestrutura em diferentes “fôrmas”;
 - b) escolher a “fôrma” mais adequada para determinada intenção comunicativa (carta, anúncio, cartaz, panfleto, telegrama, poema, conto, crônica etc.) (Ibidem, p. 110).
- c) fase 3: macroestruturação (ou da conectividade conceptual) – ocorre o direcionamento de atuação onomasiológica (do sentido ao texto). Não é necessário expressar tudo linguisticamente. Considera-se o L.Ext. detentor de muitas informações, capaz de preencher lacunas de sentido, numa projeção semântica por meio das metarregras (supressão, generalização e construção da informação textual). Nesse caso, o texto pode ficar reduzido de informação semântica, já que há muitos dados arquivados na MLP.
- d) fase 4: microestruturação – a microestrutura do texto tem de espelhar-se linguisticamente para assegurar a coerência local. Tal operação não se restringe a um nível frásico, mas sim estabelece elos coesivos entre os demais segmentos do texto. Desta feita, E.At. e L.Int. precisam usar seus modelos linguístico-textuais para:

- a) exercer o “juízo de gramaticalidade” (em nível frasal);
 - b) promover a manutenção / progressão temática do texto;
 - c) assegurar a manutenção de elementos e mecanismos de coesão referencial, recorrencial e sequencial;
 - d) tornar, enfim, todas as marcas linguísticas de superfície em indicadores (ou instrutores) de sentido. (SAUTCHUCK, 2003, p. 113).
- e) fase 5: confirmação – são de responsabilidade do L.Int. as operações de confirmação. São também suas funções:
- a) percepção de “erros” ou de desvios próprios a cada uma das operações das fases anteriores (suposição e reconhecimento de modelos);
 - b) identificação da natureza do “erro” (mórfico, sintático, lexical, coesivo, de coerência, ortográfico);
 - c) correção adequada (suprimir, substituir, deslocar, comutar uma ocorrência de qualquer natureza);
 - d) confirmação, enfim, de que todas as marcas linguísticas de superfície tornaram-se indicadores do sentido pretendido (desde a fase 1). (Ibidem, p. 113-114).

Dado a seu aspecto visível, o texto acabado, portanto passível de observação não empírica, contém as variáveis linguístico-textuais que servem mais de objeto e teorização do que as variáveis pragmáticas, semânticas, textuais e linguísticas. Nessa perspectiva, assevera-se que as frases são muito importantes na textualização, por conterem construção e articulação adequadas às operações microestruturais, sendo, inclusive, passíveis de diversos níveis de análise:

- a) no interior do enunciado: elemento dado (tema ou tópico frasal) e elemento novo (rema frasal ou comentário);
- b) no interior do parágrafo: entre orações ou entre períodos, por meio de operadores lógicos;
- c) entre parágrafos ou outras partes do texto: por meio de operadores discursivos.

Sautchuck (2003, p. 115) desaprova o estudo isolado da frase, da “gramática da frase” (o que é bastante ultrapassado), mas reconhece o estudo “[...] do aproveitamento produtivo

dos processos sintáticos a favor de uma *gramática para o texto*⁶⁰. Ressalta-se que a fixação de modelos linguístico-textuais contextualizados pode ser eficiente para o ensino de texto.

A autora ainda salienta que, para a realização de esquemas oracionais previstos, há quatro conjuntos de processos sintáticos básicos da língua cujos princípios devem ser integrados à coesão na organização da superfície. São os seguintes:

- 1º) princípio básico do sujeito / verbo / complemento. É preciso conhecer leis sintáticas, saber selecionar e organizar termos, usar determinantes e adjetivos, saber lidar com a modalização. Tudo isso com fins de tornar a oração uma estrutura acabada;
- 2º) nominalização e relativização, visando à acomodação entre constituintes, para que se possa inserir uma frase em outra. São muito comuns os distúrbios de relativização;
- 3º) processos anafóricos, catafóricos, processos elípticos e pronominalização, com o fito de economia sintática;
- 4º) topicalização: a informação nova é deslocada encabeçando a oração para produzir diferentes efeitos estilísticos, intensificando a informação.

Como esses processos ocorrem no interior do enunciado, faz sentido o estudo da construção da frase – estudo esse que não pode parar por aí. Soma-se a ele o uso adequado dos conectores interfrásicos e dos articuladores discursivos que asseguram relações entre orações, períodos e outras partes do texto. São eles mantenedores de regras lógicas e argumentativas do texto.

Enfim, é necessário fazer com que os alunos fixem modelos linguístico-textuais significativos para a produção de texto. Uma atividade eficaz para isso é a utilização da leitura, por meio de uma pedagogia da compreensão, de modo que o aluno transfira para a superfície textual modelos da escrita. “Ou, como sugere Cassany (1977): a escola deve preparar o indivíduo para ‘ler como um escritor’ e não somente para ‘ler como leitor’.”⁶⁰ (Ibidem, p. 119). Tudo isso, portanto, requer que a atividade com o texto seja pautada pela realização de estratégias metacognitivas.

A partir desse princípio, o trabalho de recepção de textos de alunos (*corpus* desta tese) encontra em Charaudeau (1992; 2001; 2006), na análise semiolinguística (que é ao mesmo tempo semiótica [semio] e linguística [do discurso]), uma ferramenta de grande utilidade, de modo mais específico no conceito de *contrato de comunicação*, que é o ponto de equilíbrio

⁶⁰ Daniel Cassany é Conferencista titular em Análise do Discurso.

entre pólos teóricos: de um lado, a abordagem linguística (morfologia, morfossintaxe, semântica); de outro lado, a abordagem extralinguística (Psicologia, Filosofia, Antropologia...).

Sob esse enfoque, a interpretação de textos dos alunos não se atém ao puro decodificar de signos verbais, ou ao âmbito da frase, mas ultrapassa a informação que se opera pelo significado *stricto sensu* e atinge o contexto discursivo, o entorno comunicativo situacional (quem é e em que circunstâncias o eu-comunicante emite seu discurso). Daí a preocupação da A. em recorrer à metodologia da pesquisa-ação e conhecer mais de perto seus pesquisados, com as suas respectivas histórias de vida (utilizando-se para tanto de instrumentos como questionário, entrevista, oficina, bem como o procedimento da observação).⁶¹ Também, não de menos relevância para a análise de textos de alunos, nesta tese, é refletir com Sautchuk (2003) sobre a existência do duplo redator de texto em face de um mesmo sujeito.

O Capítulo II apresenta a metodologia que se afina ao trabalho em tela.

⁶¹ Esses procedimentos e técnicas foram fundamentais para melhor analisar o *corpus* e discuti-lo. A entrevista (Cf. **APÊNDICE B** – Entrevista com os respondentes, p. 346-353) foi realizada em 15/04/08, e o questionário (Cf. **APÊNDICE C** – Questionário aplicado aos respondentes, p. 354-379) em 25/04/08 e a oficina se deu em 13/05/08 (Cf. **APÊNDICE A** – Planos de Aula, p. 276-345.), ou seja, na 3ª etapa.

Capítulo 2 – PESQUISA-AÇÃO NOS TEARES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, desenha-se o arcabouço metodológico que fundamenta a análise do *corpus*, justificando-se o porquê da sua escolha. Como nenhuma teoria específica pode dar conta, sozinha, da compreensão dos fenômenos que envolvem um problema, não há aqui o temor de aceitar contribuições de outros ramos do conhecimento na busca de uma explicação ampla da realidade. Em seguida, traça-se o passo a passo da pesquisa, delimita-se e descreve-se seu foco, esclarecendo a definição dos procedimentos metodológicos, juntamente com autores em que estão fundamentados.

Os princípios que norteiam esta metodologia estão amalgamados aos métodos e técnicas de natureza quali-quantitativa. Se, por um lado, as variáveis quantitativas receberam um tratamento estatístico, por outro, há um tratamento qualitativo conferido à interpretação do material coletado. A realidade estudada requer uma ciência compromissada numa sociedade composta de homens em ação e interação entre si, daí terem sido enfocados em processo e trabalhados em permanente ação.

2.1 Considerações metodológicas

O presente trabalho, fomentado por consulta bibliográfica a teóricos selecionados, foi uma atitude constante no estudo pretendido. Consoante Cervo; Bervian (1996, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”.⁶² Para tanto, “[...] é necessário seguir também uma orientação advinda de um projeto que contenha passos norteadores da investigação”. (BARROS; LEHFELD, 2004, p. 70).⁶³

Esclarece-se que o arbouço teórico é embasado, de forma contundente, em teorias sobre componentes morfossintáticos, a partir de considerações sobre a semântica do léxico e suas implicações pragmáticas para a configuração do sentido redacional.

No que concerne à pesquisa quantitativa, tem-se a especificar que a quantidade esteve aqui sempre a serviço da qualidade. Conforme Thiollent (2000, p. 22-23), “[...] a quantificação é sempre útil quando se trata de estudar fenômenos cujas dimensões e variações são significativas e quando existem instrumentos de medições aplicáveis sem demasiado

⁶² Amado Luiz Cervo e Pedro Alcino Bervian são autores de Metodologia Científica.

⁶³ Aidil Jesus da Silveira Barros e Neide Aparecida de Souza Lehfeld são Autoras de *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica* (Makron Books, 2000).

artificialismo”. A propósito, a frequência de determinado dado deve ser balizada porque pode fortalecer ou enfraquecer um determinado argumento. O mesmo autor (p. 36) conclui:

A ênfase dada aos procedimentos argumentativos não exclui os procedimentos quantitativos. Estes são necessários para o “balizamento” dos problemas ou das soluções. O que é descartada é a pretensão “quantitativista” que alguns pesquisadores têm de “resolver” todas as questões metodológicas da pesquisa exclusivamente por meio de medições e números.

Nem sempre, entretanto, a ocorrência mais frequente é a mais importante. Ao mesmo tempo em que descobre com seu olhar realista, privilegiando uns procedimentos em detrimento de outros, a pesquisa abre, em seu recorte, outras partes da realidade. A realidade que se manifesta é possível quantificar. Nessa quantificação procuram-se insinuações significativas de peculiaridades qualitativas do fenômeno. Ulmann (1964, p. 539) adverte: “A estatística é instrumento valioso, mas não se deve converter num feitiço, e é muitas vezes demasiado tosca para captar os matizes mais finos dos fenômenos semânticos”.⁶⁴

No campo da pesquisa qualitativa, evidencia-se que, para a pesquisa de campo, a metodologia escolhida é a da pesquisa-ação. Justifica-se tal metodologia em virtude de facilitar “[...] a busca de soluções aos reais problemas para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído”. (THIOLLENT, 2000, p. 8).

Vendo a questão sob a óptica dos desdobramentos linguístico-pedagógicos, Simões (2004, p. 108) assevera: “As propostas de mudança de rumo na condução das práticas de língua portuguesa têm relação direta com o momento histórico, assim como tudo o que repercute nas atitudes e relações humanas”.⁶⁵ Mediante essa concepção, desenvolveu-se um estudo que foi ao encontro da necessidade de tornar o acesso ao saber linguístico um portal de entrada que garanta o êxito do indivíduo em seus projetos de comunicação escrita e, conseqüentemente, em muitas outras práticas da vida cotidiana em que ele tenha de lançar mão da sua experiência com o texto.

A pesquisa-ação é hoje uma metodologia eminentemente pedagógica.⁶⁶ É uma metodologia de caráter formativo, parte de uma situação social concreta que precisa ser transformada, por isso pesquisa e ação caminham imbricadas. Numa pesquisa-ação crítica, a

⁶⁴ Stephen Ullmann, Linguista e Semantista húngaro, é Professor de Filologia Românica da Universidade de Leeds.

⁶⁵ Darcilia Marindir Pinto Simões é Professora do Instituto de Letras da Uerj e atual Coordenadora do Doutorado em Língua Portuguesa da mesma instituição.

⁶⁶ Sua origem remonta a Kurt Lewin – Psicólogo alemão (1890-1947) –, que, em 1946, período de pós-guerra, nos Estados Unidos, desenvolveu atividades de pesquisa-ação numa abordagem experimental cuja finalidade era mudar os hábitos alimentares da população e suas atitudes com relação a grupos étnicos minoritários. Esse tipo de pesquisa foi bem aceito por empresas. Ao longo dos anos, os pesquisadores foram-lhe dando novas feições. Posteriormente essa proposta de estudo ganhou espaço na educação.

transformação é sustentada por uma reflexão coletiva que paulatinamente vai assumindo ares de criticidade.

Nesse sentido, ela não se afina com princípios positivistas de racionalidade, mas ultrapassa a compreensão e a descrição do objeto de estudo para transformá-lo. Não se limita às inferências lógicas e estatísticas, é permeada de raciocínio do tipo inferencial com a presença da argumentação e do diálogo entre interlocutores. Isso não significa que se descartem métodos e dados quantitativos para balizarem problemas ou soluções – o que acontece, nesta tese, no momento da análise do emprego do léxico e dos sintagmas nos textos dos alunos.

Assim Franco (2005, p. 495) sintetiza a pesquisa-ação:

- pesquisa na ação;
- pesquisa para a ação;
- pesquisa com ação;
- pesquisa da ação;
- ação com pesquisa;
- ação para a pesquisa;
- ação na pesquisa.

Como há simultaneidade entre pesquisa e ação, Franco (2005, p. 496) sugere que a palavra “[...] deveria ser expressa em forma de dupla seta, ao invés de hífen: *pesquisa↔ação*, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade”.

A reflexão contínua sobre a ação é essencial e instiga transformações. Os atos de reconstruir e reestruturar permanentemente imprimem à pesquisa-ação um caráter pedagógico e, por conseguinte, político. A Pedagogia, como ciência da Educação, objetiva reflexão e transformação da práxis que tenha como eixo saberes frutos de indagações, diálogos, intencionalidades. Para uma metodologia de caráter formativo e emancipativo como a pesquisa-ação, Franco (2005, p. 489) apresenta estes princípios fundantes a serem contemplados no decorrer deste estudo:

- a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Desde que não se conceba ciência como sinônimo de positivismo, a pesquisa-ação é considerada uma investigação científica da prática educativa que se encaixa no paradigma qualitativo, apresentando, segundo Franco (2005, p. 489-491), três dimensões: ontológica (conhecimento da realidade social, do objeto de estudo);⁶⁷ epistemológica (conhecimento da metodologia para intervenção na realidade pesquisada e melhor pesquisar e formar os sujeitos num movimento dialético de pensamento e ação, interpretando os dados num contexto real);⁶⁸ e metodológica (conhecimento de procedimentos articuladores, dialógicos e transformadores).⁶⁹

Minayo (2002, p. 11) alerta que “[...] a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”.⁷⁰

Thiollent (2000, p. 23) ainda acrescenta que “[...] todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”.

A pesquisa-ação é uma metodologia que requer registro rigoroso e metódico dos dados. Para registrar é preciso, como em qualquer ciência, observar (que é mais do que simplesmente ver), não só como ponto de partida, mas em todo o processo para que se possa verificar e validar os conhecimentos adquiridos. Nas pesquisas educacionais, a observação é fundamental pelo fato de haver uma aproximação entre agente da educação e aluno, um contato pessoal, estreito, com uma série de vantagens.

Como não se pode observar tudo ao mesmo tempo, é preciso limitar e definir precisamente o foco da pesquisa. Trata-se de uma observação científica, sistemática, que possibilita à pesquisa validade, fidedignidade e eficácia. Trata-se de uma observação participante, na qual o pesquisador desempenha uma função, que, no caso desta pesquisa, é a de professor. Ocupa-se aqui ora de uma observação direta (os sentidos se voltam ao fenômeno observado) ora de uma observação indireta (são utilizados instrumentos para registrar ou medir o que ocorre).

⁶⁷ No caso desta tese significa conhecer o nível social, político, econômico, cultural dos alunos. (A.).

⁶⁸ Nesta tese, o pesquisador precisa ainda estar embasado teoricamente sobre texto e léxico. (A.).

⁶⁹ No presente estudo, o pesquisador faz articulações necessárias à tomada do léxico (ou do ato de dizer), com propriedade, pelos pesquisados na produção de textos bem-formados. (A.).

⁷⁰ Maria Cecília de Souza Minayo é Socióloga, Antropóloga, Sanitarista, Pesquisadora das relações entre violência e saúde e Professora Adjunta da Escola Nacional de Saúde Pública FIOCRUZ, do Rio de Janeiro. É Autora de livros de abordagem teórico-metodológica da pesquisa social em saúde.

O pesquisador precisa sempre estar munido de seu *diário de bordo* para que não perca quaisquer dados, mesmo os que aparentemente, no momento, sejam considerados irrelevantes. O registro deve conter, segundo Franco (2005, p. 499),

- referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento do grupo;
- dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;
- descrição de atividades e práticas do grupo;
- sínteses das reflexões e decisões grupais;
- caracterização das mudanças institucionais e administrativas que vão ocorrendo;
- descrição da participação dos elementos do grupo.

Os registros devem ser lidos, relidos, analisados, ressignificados com criticidade, fundamentando-se em teóricos da pesquisa-ação e, no caso desta tese, em autores que tratam da produção do texto.

Sempre que oportuno, convém ler o registro para o grupo e ouvir o que os elementos têm a dizer a fim de que seja também anotado e mantido um ciclo que caminha em espiral, conforme sustenta Franco (2005, p. 491): o método “[...] deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões e assim por diante...”.

Esse vai-e-vem da pesquisa exige do pesquisador estudo da teoria para equacionar problemas da prática. Dessa forma, ele e os pesquisados crescem em teorização. Conforme Thiollent (2000, p. 22), “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate das questões abordadas”. Por tal razão, essa metodologia não se restringe ao âmbito da educação, sendo perfeitamente aplicável ao entendimento de outras áreas do conhecimento, como é o caso da proposta em tela. Aliás, se o objetivo maior é a melhoria das condições de produção e recepção de textos, a pesquisa-ação surge como uma eficaz estratégia para a resolução de questões pontuais nas aulas de língua portuguesa para as quais as formas convencionais de intervenção têm trazido resultados pouco satisfatórios.

É uma metodologia que, embora flexível, apresenta momentos (ou processos pedagógicos intermediários) a serem priorizados com o intuito de uma articulação entre seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos na produção de conhecimentos novos, a saber:

- construção da dinâmica do coletivo;
- ressignificação das espirais cíclicas;
- produção de conhecimento e socialização de saberes;

- análise / redireção e avaliação das práticas;
- conscientização das novas dinâmicas compreensivas. (FRANCO, 2005, p. 497).

A fase preliminar da pesquisa-ação é muito importante. É o momento da dinâmica de aquecimento coletivo (inserindo-se aí o pesquisador) e do diagnóstico da situação para o planejamento. Procura-se “quebrar o gelo” inicial, fazendo os elementos do grupo se conhecerem um ao outro e esclarecerem dúvidas sobre o “contrato” da pesquisa.

O processo espiralado conta com o tempo para que, com a integração do grupo, seus elementos se tornem mais conscientes e o conhecimento possa ser assimilado. Dessa forma, é possível haver apreensão cognitiva e amadurecimento emocional do grupo e individualmente, em face dos desafios e das rupturas emergentes. Por isso, para ser realizada plenamente, essa metodologia não deve ser aplicada em espaço de tempo restrito nem com tempo fixo rigidamente predeterminado, de modo a impedir o atendimento da imprevisibilidade do processo.

A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e, se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa. (FRANCO, 2005, p. 493).

O foco dessa metodologia não está no produto final da mudança, mas nas mudanças que ocorrem no processo. Há uma flexibilidade metodológica imbuída de rigor científico vinculada mais à coerência epistemológica do processo do que propriamente ao produto final. Pressupõe-se “[...] uma integração dialética entre sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisados”. (FRANCO, 2005, p. 488).

Embora haja um plano de ações a desenvolver, ocorre, em todo o processo, certa imprevisibilidade no tocante às estratégias. Isso acontece porque o pesquisador é aquele que ouve os sujeitos e considera as situações emergentes para, se preciso for, redirecionar o planejado. A ação, segundo Rojo (1977, p. 32-33, apud FRANCO, 2005, p. 492), deve ser “Mansa na escuta e forte na tomada de decisões”.⁷¹ O pesquisador não deve ser um serviçal a cumprir às cegas um projeto preestabelecido, imposto, mas o defensor de um interesse, de uma proposta.

Lewis (1946, p. 46, apud FRANCO, 2005, p. 486) parte da hipótese de que “[...] os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser

⁷¹ Martín R. Rojo, Sociolinguista, é Autor de *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. Ed. La Muralla, S.A. 1997.

observados em laboratório, de modo estático”. É preciso que o pesquisador penetre no grupo, respeite-o e lhe possibilite vencer obstáculos e a si próprio.

A A. desta tese é, a um só tempo, pesquisadora participante e professora colaboradora voluntária em docência de EJA. Nesse duplo papel, a pesquisadora mantém o rigor científico da pesquisa, sempre atenta aos respectivos resultados em todo o processo e, como professora, preocupa-se com a ação, com a melhoria da prática, com a mudança curricular.

Num estudo desta natureza, o pesquisador, imerso num universo de possibilidades, reformula o processo para melhor adequar às necessidades prementes do grupo. Ele é quem conhece o grupo e elabora seu planejamento (reflexão), em seguida toma decisões (ação), depois analisa o resultado das ações (*factfinding* – considerado o fato novo, foco do replanejamento).

Na realização das tarefas, o pesquisador só intervém quando há necessidade. Se o grupo não consegue solucionar problemas, o pesquisador facilita o caminho para a descoberta de respostas. Para isso ele tem de ser capaz de conviver com a incerteza de situações dinâmicas, as quais estimulam a busca de soluções. Não se pode dizer que há certezas absolutas, saber total. Os saberes vão sendo reconstruídos, tecidos, num processo sem fim. Para Philippe Perrenoud (1999, apud FRANCO, 2005, p, 497), o pesquisador precisa “[...] agir na urgência e decidir na incerteza”.⁷² Nessa mesma linha de pensamento está Morin (1999, p. 30-33) quando esclarece: “[...] o problema não é a substituição da incerteza pela certeza”. Afinal, adquirir conhecimentos é andar por caminhos certos e incertos, ora separando ora juntando fragmentos. Para este autor, o pensamento não é linear nem simplificador. “Quando a simplicidade não funciona mais é preciso passar ao elo, à espiral, a outros princípios do pensamento.” Ademais, “[...] o problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar”. As ideias morinianas se ajustam ao estudo de língua portuguesa, que não funciona quando se desvinculam conteúdos de seu todo e também quando se aplicam métodos homogêneos desconsiderando o individualismo dos alunos.

Os pesquisados não são objetos inertes, não são cobaias, mas sujeitos ativos e conscientes das transformações que estão ocorrendo em prol de sua autonomia. Essa transformação é detectada desde os primeiros contatos com o grupo e é sustentada por uma reflexão coletiva que favorece a oportunidade de libertação do que está instituído,

⁷² Philippe Perrenoud, Sociólogo suíço, é uma referência fundamental para os educadores no Brasil; está na base dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa de Formação e Professores Alfabetizadores do MEC. (PROFA), estabelecidos pelo MEC; é um dos educadores mais conhecidos por suas obras e por suas ideias pioneiras sobre a avaliação em sala de aula e sobre a profissionalização do professor.

crystalizado, impossibilitando o sujeito de se emancipar. Em primeiro lugar, ocorre uma mudança no olhar, instala-se uma vontade de superar os obstáculos que impedem a produção do conhecimento e, em seguida, vêm as ações.

Esse enfoque vai ao encontro das propostas do pensamento complexo de Morin (1994; 1999; 2003), que leva o pesquisador à imersão na complexidade dos fenômenos, na visão de ordem e desordem e na não fragmentação do saber. Tais características se ajustam à escrita em busca da autonomização do sujeito e de transformações, que ocorrem, primeiro, dentro de cada um de nós para depois haver a mudança do mundo. Por esse motivo, “a reforma do pensamento tem uma consequência direta no ensino e na pedagogia [...]: é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada [...]” (MORIN, 1999, p. 34).

Os pesquisados têm de estar cientes de seu papel de pesquisados e consentir explicitamente tal situação, sendo participantes, colaboradores, comprometidos, indagadores, conscientes e lúcidos da dinâmica, dispostos a agir e envolvidos com o processo. Ampliando seu campo de conhecimento, são capazes de elaborar hipóteses sobre as próprias práticas que devem ser refletidas para que não sejam específicas de sala de aula, mas transcendam os muros da escola e se incorporem na vida desses sujeitos.

Acerca da análise e da interpretação dos dados coletados quanto ao emprego do léxico e dos sintagmas nas produções textuais dos alunos realizadas em todo o percurso desta pesquisa, fez-se uma interpretação qualitativa, que possibilitou a compreensão da descrição / representação quantitativa.

Ainda que as abordagens quantitativa e qualitativa tenham origens distintas, não há uma dicotomia entre elas, mas um *continuum*, uma vez que ambas, nesta pesquisa, estão a serviço da interpretação de uma mesma realidade. Procurou-se superar a fragmentação dualista e estabelecer o trânsito entre os extremos identitários de cada uma, com vistas a um conhecimento global e transversal do objeto em questão.

Nesse sentido, buscaram-se convergências e divergências entre fontes de referências sobre as realidades na pesquisa de campo, desenvolvendo-se uma *triangulação metodológica* – uma das técnicas da pesquisa qualitativa para se checar a validade dos dados. Para isso, aborda-se o recorte em foco sob vários ângulos, visando a convalidar as conclusões a que se

chega, diferentemente de quando se analisa o objeto sob a ótica de uma única fonte de informação.⁷³

A pesquisa envolveu observação participante (com o fim de captar toda e qualquer barreira que pudesse intervir negativamente no processo de ensino), diário de bordo (onde estão registradas as observações de campo), trabalhos em equipe (em vários momentos, visando à integração), questionário (para conhecer alguns dados da vida pessoal do aluno que pudessem contribuir para a análise do material da pesquisa), entrevista gravada em fita cassete (objetivando coletar dados da trajetória escolar do aluno para melhor entendê-lo). Buscou-se, em todo o processo, compreender o ambiente em que se manifestam os conhecimentos, articulando técnicas quantitativas a técnicas qualitativas (um processo mais demorado).

2.2 Descrição dos informantes

O elenco dos pesquisados é composto de alunos oriundos de famílias pouco esclarecidas acerca da importância dos estudos. Todos pertencentes à classe menos favorecida da sociedade. Entende-se por classe menos favorecida o fato de alguns serem desempregados e outros sobreviverem com um salário mínimo. A maioria não tem casa nem condução próprias. São pessoas que estudaram em escolas públicas de periferia ou de zona rural, haja vista que não tiveram acesso à escolaridade na época normal em que isso acontece. Entraram para a escola onde moravam (vários na zona rural), frequentaram-na sem regularidade ora por problemas pessoais (terem de ajudar na manutenção da própria casa), ora por má atuação dos professores.

Nesta pesquisa, frequentou as aulas uma média de 12 a 20 alunos por encontro. Como se trata de uma clientela de EJA (ensino não regular), os alunos não mantêm uma assiduidade diária à instituição.

Em Itaperuna-RJ, o CES (instituição específica para alunos de EJA) atende cerca de 3500 alunos matriculados, que, por motivos vários, não conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. O horário de funcionamento é das 7h às 22h, de segunda a sexta-feira, e, aos sábados, das 8h às 17h. O ensino é realizado por meio de apostilas. Geralmente, os alunos cursam uma disciplina por vez. Eles levam o material para casa,

⁷³ Triviños (1987, p. 138) considera de grande importância o uso dessa técnica: “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.”

estudam e, quando se sentem preparados, retornam à instituição para serem submetidos a um teste. Antes, porém, diante de quaisquer dúvidas, eles se encaminham à cabine do professor da disciplina que no momento estão cursando para que o problema seja resolvido.

É comum haver minicursos grátis (de Inglês, de Espanhol, de Português, de Redação, de Informática) para atender não só aos alunos da instituição, mas também a outros da comunidade. Essas características levaram esta A. a escolher este *locus* para realizar sua pesquisa.

Quando uma clientela procura este tipo de ensino, assim o faz exatamente porque não há exigência de presença, frequenta no dia que pode. Isso justifica a população oscilante desta pesquisa. Alguns iniciaram dizendo que não poderiam garantir presença até o fim, pois eram trabalhadores que dependiam de ordens superiores. Mesmo assim, doze alunos se mantiveram do princípio ao fim, e é sobre esses que se faz aqui uma pesquisa focalizada.

Com o fim de preservar a identidade dos participantes, eles são discriminados na análise desta pesquisa por duas letras iniciais de seu nome. A seguir, apresenta-se um quadro descritivo dos que se mantiveram do início ao fim.⁷⁴ Antes, convém esclarecer que, embora haja entre eles muitos pontos em comum, há outros tantos discrepantes.

⁷⁴ As informações contidas no quadro foram coletadas do questionário. (Cf. **APÊNCICE C** – Questionário aplicado aos respondentes, p. 354-379).

Informante	Idade	Estado civil	Profissão	Renda mensal	Passatempos	Religião	Nível de escolaridade			
							Ensino Fundamental		Ensino Médio	
							Completo	Incompleto	Completo	Incompleto
AR	36	Solteira	Empregada doméstica	R\$415,00	TV, praia, churrasco, ler notícias da mídia e romances espíritas	Católica	X			X
CA	44	Casado	Operador de freios	R\$1.050,00	Frequentar os cursos, ler a Bíblia, revistas e jornais	Evangélica	X			X
GC	45	Casado	Pedreiro	R\$1.007,00	Ler a Bíblia	Evangélica	X		X	
IS	42	Solteira	Auxiliar de enfermagem	R\$700,00	Conversar com os amigos, ler a Bíblia	Evangélica	X			X
KS	14	Solteira	Estudante	Não tem	Brincadeiras infantis	Católica		X		
LC	46	Amasiado	Pedreiro	R\$800,00	TV	Católica não-praticante	X		X	
MS	49	Divorciada	Merendeira	R\$415,00	Ler notícias da mídia e a Bíblia	Católica	X		X	
OS	24	Solteiro	Operário	Indefinida (inferior ao salário mínimo)	TV, ler notícias da mídia	Católica	X			X
RL	37	Solteira	Desempregada	Não tem	Ler quadrinhos	Católica não-praticante	X			X
RS	42	Casado	Operário	R\$580,00	Ler a Bíblia e notícias da mídia	Católica	X		X	
SB	29	Casada	Empregada doméstica	R\$530,00	Não definiu	Católica não-praticante	X			X
VL	18	Solteira	Estudante	Não tem	Conversar com amigos	Católica praticante	X			X

2.3 Delimitação / descrição do *corpus* da pesquisa

Sobre a caracterização do *corpus*, as produções textuais são realizadas por escreventes que se expressam mal, sem coesão, clareza e coerência; que não ativam a vigilância do L.Int. para monitorar o texto definitivo, o qual não ultrapassa o estágio do rascunho.

O volume de textos foi lido atentamente pela A. e, logo de início, todo registro de impropriedade de léxico e de sintagma recebeu tratamento quantitativo. Os casos mais recorrentes serviram de amostra para uma análise qualitativa, de modo a facilitar o desenho do perfil linguístico do elenco, mais notadamente no que tange ao manejo com o texto escrito. Todos os textos produzidos, em encontros posteriores, foram apresentados à turma (preservando a identidade de seu autor) e submetidos à análise; foram corrigidos e, em seguida, reescritos por todos.

Durante o processo de entendimento dos dados coletados, o investimento esteve na necessidade de compreensão da figura do produtor *bifurcado* em E.At. (autor do rascunho) e L.Int. (responsável pelo produto textual; aquele que decide o que pode ou não vir à superfície textual).

Para balizar as leituras, é imprescindível para a A. responder às questões: quais são as possibilidades linguísticas em termos de léxico de que dispõe esse produtor? O que o leva escolher os itens lexicais e morfossintáticos (ou nexos redacionais)? Até que ponto esses usos interferem no intento comunicativo, dificultando a construção dos efeitos de sentido gerados pelo enunciado, dada à ruptura de enlaces sintáticos tradicionais? Procurou-se entender quais os nós que precisam ser desfeitos, fundamentando-se para isso na teoria pertinente.

No primeiro encontro com a turma, a pesquisadora esclareceu sua proposta em detalhes e perguntou quem queria de fato participar da pesquisa. Todos os presentes concordaram.

Estabeleceu-se aos alunos que

- a) haveria aulas três vezes por semana (segundas e quartas-feiras, das 17h às 19h e sábados, das 14h às 16h), durante 15 encontros (primeira etapa), incluindo o de então. Se, por ventura, em algum desses dias não houvesse aula por um motivo qualquer, a data de conclusão seria alterada;
- b) os encontros teriam como finalidade provar ser possível melhorar a qualidade da escrita, que tudo dependeria da metodologia, do modo de trabalhar do professor e, em especial, do empenho deles;

- c) o planejamento era passível de modificação, dependeria do ritmo da turma, levando-se em conta também o ritmo de cada um;
- d) diferentes gêneros seriam trabalhados, tais como: redação canônica (narração, descrição, dissertação), carta (pessoal, comercial, aberta, do leitor de periódicos), fábula, poesia, letra de música e cartão de mensagem;
- e) terminada a primeira etapa, o pesquisador faria um balanço de todo o processo e do que precisaria ser melhorado – um momento de replanejamento da pesquisa para adentrar a segunda etapa, mais 15 encontros;
- f) mais outros 15 encontros poderiam acontecer em 2008, se o objetivo inicial não fosse atingido satisfatoriamente. (De fato, houve necessidade de uma terceira etapa para que se consolidassem os conhecimentos apreendidos. Por motivos diversos – agenda da A. e dos alunos, feriados, eventos inesperados... – essa etapa não seguiu o ritmo das anteriores, houve aulas uma ou duas vezes por semana).

Salienta-se que cada encontro foi preparado com base na análise do último, nas falas individuais e coletivas, procurando ajustar os conteúdos às necessidades mais prementes que emergiam. A seguir, há o roteiro das atividades realizadas e, no **APÊNDICE A – Planos de Aula** (p. 273-344), está todo o conteúdo trabalhado em cada encontro.

Roteiro da 1ª etapa

DATA	ATIVIDADES	GÊNERO	OBJETIVOS
04/09/07 1	Leitura, trabalho com o vocabulário e discussão do texto. Registro por escrito do motivo de fazer o curso, das maiores dificuldades a serem superadas na escrita.	<u>Crônica: O analfabeto político</u> , de Bertold Brecht.	Estabelecer contato inicial. Sondar o nível de dificuldade de cada um, na oralidade e, sobretudo, no texto escrito.
05/09/07 2	Leitura das redações da aula anterior com comentários no quadro. Reescrita da redação. Trabalho com o vocabulário. Criação de uma fábula com moral (em equipe de 5 elementos). Discursos direto e indireto.	<u>Fábula: A cigarra e a formiga, A raposa e as uvas, A fábula do tucano gracioso, O carvalho e os juncos.</u> (Esopo).	Refletir sobre o próprio texto, reescrevendo-o após correção. Ampliar o vocabulário. Integrar os alunos, criando, em grupo, uma fábula, exercitando a imaginação e com os discursos direto e indireto.
12/09/07 3	Correção das fábulas da aula anterior com comentários e reescrita. Estudo do texto e do léxico.	<u>Apólogo: Um apólogo</u> , de Machado de Assis.	Refletir sobre o próprio texto, reescrevendo-o após correção. Refletir sobre a mensagem do texto e sobre o léxico empregado.
15/09/07 4	Trabalho com a linguagem do texto. Narração oral de fábulas.	<u>Apólogo: Um apólogo</u> de Machado de Assis. <u>Fábula.</u>	Ampliar o vocabulário. Desenvolver a oralidade.
18/09/07 5	Produção de uma fábula, em grupo, a partir de 5 palavras escolhidas no texto de M.Assis. Produção de frases sobre fábula.	<u>Fábula.</u> <u>Frases.</u>	Desenvolver a criatividade pela produção escrita de fábulas e de frases.
19/09/07 6	Análise coletiva das produções dos alunos e reescrita das mesmas. Discussão sobre a mensagem do texto.	<u>Canção: João e Maria</u> (Música: Sivuca;	Estimular a atuação do L.Int. Desenvolver a criticidade e a oralidade. Desenvolver a produção

	Produção de uma letra de música cujo tema seja a infância.	Letra: Chico Buarque).	de texto poético.
22/09/07 7	Ampliação do léxico. Interpretação e discussão sobre a mensagem da letra da canção.	<u>Canção: João e Maria</u> (Música: Sivuca; Letra: Chico Buarque); <u>Canção: Cidadão</u> (Zé Ramalho).	Ampliar o léxico. Desenvolver a habilidade de interpretar texto e a expressão oral.
25/09/07 8	Atividades variadas com o vocabulário.	<u>Exercícios.</u>	Ampliar o vocabulário.
30/10/07 9	Atividades com frases. Explicação sobre os modos de organização discursiva: narração, descrição, dissertação (expositiva e argumentativa), conversacional. Atividades de adequação e seleção vocabular.	<u>Frases.</u> <u>Exercícios.</u>	Analisar a coesão de frases. Empregar e selecionar adequadamente o vocabulário.
02/10/07 10	Seleção e adequação lexical.	<u>Exercícios.</u>	Utilizar apropriadamente o léxico.
03/10/07 11	Elaboração de bilhete.	<u>Bilhete.</u>	Redigir bilhete.
06/10/07 12	O léxico e a coesão textual.	<u>Exercícios.</u>	Utilizar apropriadamente o léxico.
09/10/07 13	Metarregra da repetição no estabelecimento da coesão textual.	<u>Exercícios.</u>	Empregar os diversos recursos da repetição.
16/10/07 14	Estudo de vocabulário.	<u>Exercícios</u>	Ampliar o vocabulário.
17/10/07 15	Elaboração de carta.	<u>Carta familiar.</u>	Redigir carta familiar.

Roteiro da 2ª etapa

DATA	ATIVIDADES	GÊNERO	OBJETIVOS
30/10/07 1 (16)	Estudo dos recursos de linguagem (a queixa / a defesa).	<u>Carta-queixa.</u>	Elaborar carta-queixa.
31/10/07 2 (17)	Atividades de coesão. Elaboração de carta-queixa.	<u>Exercícios.</u> <u>Carta-queixa.</u>	Estabelecer a coesão textual. Elaborar carta-queixa a ser divulgada em jornal.
06/11/07 3 (18)	Análise de outros modelos de carta.	<u>Carta.</u>	Identificar os elementos estruturadores e a diferença de função entre os tipos de carta.
07/11/07 4 (19)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Elaboração de carta reivindicatória à diretora do CES. Leitura de uma matéria da revista <i>Veja</i> ou do jornal <i>Mundo Jovem</i> . (tarefa de casa)	<u>Exercícios.</u> <u>Carta à autoridade.</u> <u>Matéria da mídia.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Redigir carta à autoridade. Refletir sobre a matéria lida no periódico.
10/11/07 5 (20)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Leitura de várias cartas do leitor. Elaboração de carta do leitor. Comentário oral da matéria do periódico, lida em casa.	<u>Exercícios.</u> <u>Carta do leitor.</u> <u>Matéria da mídia.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Redigir carta do leitor. Desenvolver a criticidade e oralidade.
13/11/07 6 (21)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Apresentação de cartas comerciais para a observação da linguagem (defeitos e qualidades).	<u>Carta comercial.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Identificar a linguagem (defeitos e qualidades) em cartas comerciais.
14/11/07 7 (22)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Emprego dos conectivos.	<u>Exercícios.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Empregar adequadamente os conectivos.

20/11/07 8 (23)	Estudo da linguagem e da estrutura de carta comercial. Produção de carta comercial.	<u>Carta comercial.</u>	Produzir carta comercial.
21/11/07 9 (24)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Correção de trechos prolixos em carta comercial. Produção de carta comercial.	<u>Exercícios.</u> <u>Carta comercial.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Elaborar carta comercial.
24/11/07 10 (25)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Produção de carta comercial, em dupla.	<u>Exercícios.</u> <u>Carta comercial.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Elaborar carta comercial.
27/11/07 11 (26)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Produção de carta comercial, em dupla.	<u>Exercícios.</u> <u>Carta comercial.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Elaborar carta comercial.
28/11/07 12 (27)	Estudo e interpretação de texto. Estudo de vocabulário.	<u>Texto eletrônico.</u> <u>Exercícios.</u>	Ler e interpretar textos da mídia eletrônica. Ampliar o vocabulário.
04/12/07 13 (28)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Estudo e elaboração do modo de organização do texto narrativo. Atividades de ampliação vocabular e de coerência textual.	<u>Exercícios.</u> <u>Texto narrativo.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Ampliar o vocabulário. Identificar a incoerência em textos e produzir textos coerentes.
05/12/07 14 (29)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de textos produzidos pela turma. Estudo e elaboração do modo de organização do texto narrativo.	<u>Exercícios.</u> <u>Texto narrativo.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Produzir texto narrativo.
11/12/07 15 (30)	Análise coletiva e reescritura de fragmentos de textos produzidos pela turma. Mensagem de Natal.	<u>Exercícios.</u> <u>Cartão de Natal.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Elaborar mensagem de cartão de Natal.

Roteiro da 3ª etapa

DATA	ATIVIDADES	GÊNERO	OBJETIVOS
12/02/08 1 (31)	Comentários sobre a mensagem. Produção de carta.	<u>Pensamento</u> (Charles Chaplin). <u>Carta formal</u> .	Desenvolver a criticidade e a oralidade. Produzir carta formal.
19/02/08 2 (32)	Análise coletiva e reescrita de fragmentos de cartas produzidas pela turma. Estudo do referente (anafórico e catafórico).	<u>Exercícios</u> .	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos.
26/02/08 3 (33)	Estudo de referentes (anafórico e catafórico).	<u>Exercícios</u> .	Compreender aspectos anafóricos e catafóricos para o estabelecimento da coesão.
04/03/08 4 (34)	Atividades de coesão.	<u>Exercícios</u> .	Estabelecer a coesão textual.
05/03/08 5 (35)	Leitura de frases.	<u>Frases</u> .	Ler com a devida entonação.
11/03/08 6 (36)	Atividades com metáfora e comparação.	<u>Exercícios</u> . <u>Texto descritivo</u> .	Completar frases por meio de metáforas e comparações. Elaborar texto descritivo.
18/03/08 7 (37)	Leitura e comentário.	<u>Poema</u> . <u>Carta aberta veiculada pela mídia eletrônica</u> .	Ler e comentar criticamente textos.
25/03/08 8 (38)	Leitura e interpretação. Estudo de concordância nominal.	<u>Fábula moderna: O evento</u> (Millôr Fernandes) <u>Provérbios</u> . <u>Exercícios</u> .	Ler e comentar criticamente textos. Estabelecer a devida concordância nominal.
01/04/08 9 (39)	Estudo da coerência. Estudo da pontuação: a vírgula.	<u>Texto opinativo: Pega na mentira</u> (Tito Montenegro). <u>Exercícios</u> .	Ler e interpretar textos. Identificar a incoerência em textos. Pontuar adequadamente.

08/04/08 10 (40)	Texto para estudo e discussão.	<u>Texto dissertativo: A saúde do planeta, das organizações e das pessoas</u> (Benedicto Ismael Camargo Dutra).	Desenvolver a criticidade e a oralidade.
15/04/08 11 (41)	Apresentação do modo de organização de texto dissertativo. Texto para estudo e discussão. Elaboração de texto dissertativo.	<u>Texto dissertativo: A posição social da mulher de hoje</u> http://www.graudez.com.br	Desenvolver o ponto de vista sobre assuntos polêmicos. Desenvolver a oralidade. Produzir texto dissertativo.
22/04/08 12 (42)	Análise coletiva e reescrita de fragmentos de textos produzidos pela turma. Texto para estudo e discussão. Elaboração de carta do leitor.	<u>Exercícios.</u> <u>Matéria da mídia impressa: Educação</u> E a gente ainda goza os americanos... (Ronaldo França).	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Desenvolver a criticidade e a oralidade. Produzir carta do leitor.
29/04/08 13 (43)	Trabalho com o vocabulário. Leitura de um artigo do jornal <i>Mundo jovem</i> (em casa)	<u>Matéria da mídia impressa: Educação</u> E a gente ainda goza os americanos... (Ronaldo França).	Ampliar o vocabulário. Ler e interpretar.
06/05/08 14 (44)	Comentário crítico sobre o artigo lido em casa. Produção de texto dissertativo.	<u>Artigo do periódico</u> <i>Mundo jovem</i>	Ler e interpretar e discutir. Produzir texto dissertativo.
13/05/08 15 (45)	Análise coletiva e reescrita de fragmentos de textos produzidos pela turma. Atividade de autorreflexão da trajetória escolar, com ênfase na produção textual escrita.	<u>Exercícios.</u> <u>Dinâmica de grupo.</u>	Refletir sobre as infrações cometidas nos textos. Expressar verbalmente e por desenho.

Como se percebe, os gêneros trabalhados foram variados, possibilitando aos alunos uma visão abrangente das várias possibilidades de concretização dos textos.

Para a análise do *corpus*, adotou-se o seguinte itinerário metodológico:

- ler atentamente as redações de cada encontro;
- assinalar as ocorrências de impropriedades lexicais e / ou morfossintáticas, categorizá-las e quantificá-las;
- sinalizar outros tipos de problemas redacionais que surgiram, corrigi-los e discuti-los no encontro seguinte;
- demonstrar, em tabelas e gráficos, o percentual dos tipos de ocorrência, após o final de cada etapa, envolvendo o indivíduo e a turma;
- confrontar os resultados obtidos com as hipóteses levantadas;
- explicar os usos linguísticos a partir de teorias pertinentes, procurando entender o funcionamento dos itens lexicais e morfossintáticos como índices (des)orientadores na produção escrita dos referidos alunos, por causarem efeitos inusitados que podem até mesmo prejudicar a inteligibilidade do texto.

Embora esta pesquisa seja de caráter microestrutural requer, devido à elasticidade dos efeitos provocados pelo uso do léxico e dos demais elementos gramaticais, o acesso do pesquisador para além do domínio restrito da língua, a ponto de transpor as fronteiras limítrofes da semântica, uma vez que contempla o contexto e a situação comunicativa em que a escrita foi elaborada.⁷⁵ No exato momento da análise, alguns subsídios são tomados de empréstimo da linguística para aclarar o foco de visão sobre o qual está envolto o fenômeno em questão.

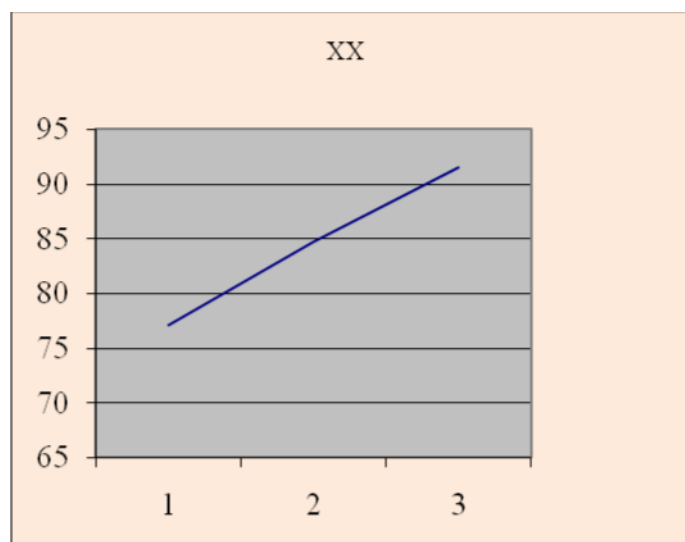
2.4 Tratamento quantitativo

Para a análise dos textos dos alunos, elabora-se um quadro em que se registram os desvios detectados bem como a frequência com que ocorrem. A seguir, o modelo do quadro.

⁷⁵ A operação microestrutural que instaura a conectividade sequencial e manipula os constituintes formais da frase (leis sintáticas, materialização linguística), conforme Sautchuk (2003, p. 22), são as “instruções textualizadoras de superfície que auxiliam na construção linear do texto”, conferindo-lhe coesão – o que implica conhecimento sintático, gramaticalmente admissível, e habilidades, mas que não raro passam despercebidos ou ignorados pelo sujeito enunciativo.

INICIAIS DO ALUNO		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras									
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo									
Acentuação gráfica									
Maiúsculas/minúsculas									
Pontuação									
Coesão									
Concordância									
Emprego do verbo									
Regência									
Pronome									
Ortografia									
LÉXICO	ANL								
	ICL								
	LMS								
	ILR								
	RMS								
	FDL ⁷⁶								
	Subtotal								
TOTAL									
Aproveitamento do aluno									

O quadro acima se faz acompanhar de um gráfico que evidencia o índice de evolução do aluno no decorrer do processo. Exemplo:



⁷⁶ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Capítulo 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS*

Desenvolve-se aqui a análise do que fora observado e registrado no processo da pesquisa de campo. A seguir, são analisadas as produções textuais escritas dos 12 alunos que se mantiveram no decorrer do processo. Os demais não tiveram seus trabalhos incluídos no *corpus* de análise, por não terem frequentado igual ou mais de 75% dos encontros realizados.

A rigidez quanto à inclusão de apenas produções de alunos que não faltaram ou faltaram até 25% justifica-se pela natureza da metodologia da pesquisa-ação, que requer participação dos discentes e intervenção imediata do professor-pesquisador tanto no ato mais rudimentar de elaboração do rascunho pelo E.At. quanto na conscientização do L.Int. de que ele é de fato responsável por lapidar o material produzido, a ponto de se tornar um texto com os requisitos necessários para que o L.Ext. construa sentido, a saber: interessante, representativo, linguagem apropriada ao contexto e à situação comunicativa, dentre outras qualidades.

Embora a análise de 108 textos se mostre pouco relevante do ponto de vista quantitativo, numa análise qualitativa é bastante improvável que apenas um pesquisador dê conta de um número superior sem chegar à exaustão e a uma conseqüente redundância, o que nada acrescentaria aos estudos desse caráter.

O período de implementação da pesquisa em campo constou de três etapas subdivididas em 15 encontros cada uma (com uma média de três encontros semanais), perfazendo um total de 45. Desses, foram demarcados os momentos mais significativos para esta tese assim distribuídos:

- 36 textos da 1ª etapa – 1º (04/09/07), 11º (03/10/07) e 15º (17/10/07) encontros;
- 36 textos da 2ª etapa – 2º (31/10/07), 5º (10/11/07) e 14º (16/10/07) encontros;
- 36 textos da 3ª etapa – 1º (12/02/08), 6º (11/03/08) e 14º (06/05/08) encontros.

Demonstrou-se, com detalhes, em que contexto essas produções foram realizadas no suceder dos encontros.

Esclarece-se que não foi intento nesta pesquisa realizar um diagnóstico exaustivo das falhas gramaticais e textuais das produções analisadas. Intencionou-se, sim, sublinhar as ocorrências insistentes que acarretaram entraves na macroestrutura das redações dos alunos,

as quais confirmaram a inabilidade do E.At. no manejo do texto escrito e a má (ou falta de) atuação do L.Int. no monitoramento da superfície textual.

Pondera-se, entretanto, que, como a A. não pretendeu ser apenas espectadora passiva dos defeitos textuais detectados, mas interventora no tocante à redução desses entraves, em todos os encontros, buscou-se oferecer recursos linguísticos, sobretudo lexicais, suficientes para, se não sanar, pelo menos dirimir as falhas de cunho morfossintático que obscurecem, interferem ou até impedem ao L.Ext. realizar uma relação interativa com o texto.

À guisa de esclarecimento, a ênfase não recairá em aspecto de ordem apenas microestrutural. Sem pretender colocar em desdouro questões de cunho estritamente gramatical, a pesquisa põe em relevo contingências microestruturais que geram hiatos morfossintáticos e semânticos na macroestrutura textual, impedindo a constituição de um tecido congruente, inclusive com um olhar mais sensível ao contexto discursivo de produção. Para tanto, não só serão tratados problemas da coerência, mas também outros entraves (como o mau uso do léxico, por exemplo) que desregulam a manutenção da sequência do texto ou a cadeia textual, como se observa a partir das denominações a seguir:

- 1) ausência de nexos lexical (ANL);
- 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL);
- 3) lacuna morfossintática (LMS);
- 4) item lexical repetido (ILR);
- 5) redundância morfossintática (RMS);
- 6) falta de domínio lexical (FDL).⁷⁷

Mais adiante, apresenta-se a análise dos textos transcritos em sua forma original.⁷⁸ Observa-se que, pressuposto ao exame dos textos, faz-se uma breve descrição da situação motivadora das produções e dos gêneros trabalhados. Ressalta-se, ainda, que as letras maiúsculas antecedendo cada texto fazem alusão a duas iniciais do nome / sobrenome de cada pesquisado. Insiste-se em identificá-los assim, devido à necessidade premente de demonstrar progressos individuais alcançados no decorrer do processo de pesquisa-ação.

⁷⁷ Para facilitar a leitura desta tese, nas páginas subsequentes deste capítulo, sempre que necessário, essas siglas e as respectivas definições aparecerão em nota de rodapé.

⁷⁷ As fotocópias dos textos originais encontram-se no ANEXO A – Textos dos participantes (p. 380-431).

3.1 Tarefas propostas e selecionadas para análise e discussão

3.1.1 Primeira etapa

A parte inicial da pesquisa de campo é o momento em que a professora / pesquisadora toma, gradativamente, contato com os primeiros embaraços que fazem o aluno se calar ou, quando muito, se manifestar insatisfatoriamente pela linguagem verbal.

Após apresentação do curso e das suas normas, foi realizada uma dinâmica de apresentação dos integrantes do grupo. Como estratégia, a professora organizou os alunos em duplas, solicitou a cada um que falasse de si esclarecendo, inclusive, o porquê de estarem ali. Depois, em círculo, cada um, segundo o que ouviu, apresentava o colega. O pesquisador também foi um dos elementos participantes. Tal estratégia possibilitou que todos os presentes se conhecessem.

Em seguida, foi entregue um texto para leitura, objetivando avaliar o grau de entendimento do vocabulário e o nível de discussão dos integrantes.

O Analfabeto Político

Bertold Brecht (apud VALENTE, 2008).⁷⁹

O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia a política.
Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor abandonado,
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista,
pilantra, o corrupto e lacaio
dos exploradores do povo.

O professor leu duas vezes o poema e pediu que alguém o lesse em seguida. Depois, perguntou à turma se havia alguma palavra desconhecida que precisasse de esclarecimento. Um perguntou o que significava “lacaio”. Dado o significado, o professor provocou uma

⁷⁹ André Crim Valente, Professor adjunto da UERJ, Professor titular do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais e Professor titular da Faculdades Integradas Hélio Alonso. Atua principalmente no tema Linguagem. Bertold Brecht é influente Dramaturgo, Poeta e Encenador alemão do século XX.

discussão sobre o tema. Tímidos, os alunos iam falando alguma coisa, com dificuldade. Em seguida, o professor começou a trabalhar o vocabulário do texto, tentando extrair dos alunos os sinônimos ou explicações para os termos. Eles não ousavam experimentar uma apreciação do que estava ocorrendo naquele momento. Apenas ML disse: “Nossa, quanta coisa eu já aprendi aqui hoje!”

Enfim propôs-se o seguinte:

Concentre-se e escreva, na folha que está à sua frente, por que você precisa melhorar a escrita, qual a importância de se escrever bem para a vida e quais as dificuldades que precisa superar com relação à produção escrita.

A segunda atividade analisada na primeira etapa foi esta:

Imagine esta situação: são 18h e você começa a se preparar para vir à aula às 19h. De repente, surge um imprevisto e você se vê obrigado a faltar, embora saiba que a aula será importantíssima. O único recurso é escrever um bilhete a um colega da sala para... Agora é com você. Escreva o bilhete, que realmente será enviado a seu colega.

O gênero bilhete tem a vantagem de integrar o cotidiano de qualquer pessoa; é de utilidade imediata, por isso possibilita, a partir daí, desenvolver habilidades em outros gêneros.

Enquanto, por um lado, o léxico da língua formal (bem mais restrito que o da língua coloquial) inviabiliza, muitas vezes, a subjetividade do enunciador (principalmente na modalidade escrita, sobretudo nos gêneros mais formais na adoção da estratégia do enunciador de esconder-se por trás de uma terceira pessoa, deixando de ser o eu para ser alguém universal); por outro lado, na elaboração do bilhete familiar, o redator inexperiente sente-se “com permissão” para se expressar mais livremente, fazendo uso de uma variedade linguística mais distensa.

Ademais, o bilhete, por ser um gênero bastante pragmático, que integra o cotidiano das pessoas, portanto sem maiores complicações e, além disso, bem explorado em aula pela professora / pesquisadora, foi uma tarefa realizada com certo entusiasmo. Sentindo-se capaz de produzir um texto com menos dificuldade que a tarefa requer em outros gêneros, a turma ficou mais esperançosa para avançar em outros conhecimentos.

Não obstante, em face da predisposição da turma para executar a tarefa, é oportuno antecipar um problema que perpassou todos os trabalhos escritos dos alunos pesquisados: a pontuação. Na luta para “sanar esse mal”, assevera-se que de nada vale aplicar à turma um sem-número de exercícios; precisa, sim, que o professor seja perseverante, um transformador

em doses homeopáticas nessa empreitada, de modo a tornar os alunos guerreiros participantes na busca de uma intimidade cada vez maior com a língua.

Regras, dicas, automatismos... só funcionam para fazer os exercícios de aula e as provas daquele professor que os ensinou. Para expressar-se melhor, isso é inútil porque não faz o aluno sentir a língua como sua, apreendendo-lhe os mecanismos. Por essa razão, adotaram-se estratégias didático-metodológicas que permitiram ao aluno refletir acerca das falhas em seus próprios textos.⁸⁰

Já a terceira tarefa proposta, ainda na primeira etapa, foi uma carta familiar, com o seguinte encaminhamento:

Pedir que cada um relaxe. Fazer uns exercícios de relaxamento. Colocar uma música clássica num volume bem baixo. Falar para a turma ficar bem tranquila, esquecer tudo lá fora e dizer: pense em alguém distante que você gostaria de reencontrar. Imagine esse reencontro. Visualize a cena: como seria? O que você diria a ela? Agora, escreva-lhe uma carta marcando um encontro. Não se esqueça de mencionar detalhes relevantes quais sejam: quando, onde, como e o quê.

O trabalho com o gênero carta familiar em sala de aula faz com que o aluno se sinta próximo da realidade que o circunda, visto que age como um operário numa oficina de produção de textos veiculados socialmente. Trabalhando nessa perspectiva, o aluno se permite participar de modo mais efetivo da vida social, interagir no cotidiano, relacionando-se com pessoas que fazem parte de seu círculo familiar e social, ou seja, há o que dizer.

Além de ser uma modalidade de redação relativamente livre, nesse tipo de carta podem constar trechos narrativos, descritivos, reflexivos, dissertativos – um exercício que implica variedade de raciocínio. Mesmo sendo o destinatário alguém da intimidade do remetente, a carta não depende só da criatividade de seu produtor, ela tem uma estrutura: local e data, vocativo, texto da mensagem (introdução, desenvolvimento, conclusão), fechamento, assinatura do remetente.

Apesar do aspecto semiótico, esse gênero deixa o produtor de texto mais à vontade, permite-lhe agir com espontaneidade, não se sentindo coagido a se enquadrar dentro de uma modalidade da língua cujas normas ele ainda não domina, a formal. Com a produção de cartas, o aluno passa a entender que exercitar a linguagem é um meio de se colocar como sujeito de sua própria vida nas relações de interação humana dentro de uma sociedade letrada.

Nessa empresa, o foco de trabalho do professor se alarga, indo desde a microestrutura textual até a macro e a superestrutura. Importa a situação comunicacional como um todo:

⁸⁰ Cf. **APÊNDICE A** – Planos de Aula (p. 276-345).

sentido, estrutura, estilo, adequação do nível de linguagem à situação e ao interlocutor. A carta familiar é um instrumento didático-pedagógico eficaz para exercitar a competência textual dos alunos.

3.1.2 Segunda etapa

Na segunda etapa, o primeiro texto escolhido para a análise foi carta-queixa. É sabido que hodiernamente, em meio à tecnologia eletrônica, não é comum encontrar quem troque correspondência a mão. Embora tenha mudado o suporte (tela e não papel), a mensagem permanece, o que justifica a insistência, nesta pesquisa, de se trabalhar o gênero carta.

Na carta-queixa enviada a jornal, o missivista confere ao periódico o porta-voz de seus problemas a autoridades competentes, um meio mais acessível de se fazer ouvir em face da legitimidade e credibilidade do órgão divulgador. Acredita ser esta uma forma de atuar na solução de problemas coletivos.

A proposta foi esta:

Relaxe. Pense em sua cidade, em seu bairro, em sua rua. Que problema urbano mais de perto o incomoda? Por quê? Agora, escreva uma carta ao jornal de sua cidade, *A Tribuna*, fazendo uma queixa. Imagine: sua carta será divulgada, portanto as autoridades do município terão grandes chances de lê-la.

Outros subgêneros da carta foram trabalhados. Para a análise do *corpus*, no segundo texto, optou-se por carta do leitor, um instrumento que encaminha o missivista à leitura do periódico, portanto à formação de leitores e, conseqüentemente, de produtores de textos mais críticos.

Trabalhar esse subgênero, portanto, é uma pedagogia eficaz, pois pode despertar no aluno a vontade de criar o hábito de escrever cartas do leitor e assim participar ativamente da realidade circundante, envolver-se no processo social. Aliás, por ser aberta ao público, pode-se, por essa comunicação, não só criticar, convencer, mas pedir esclarecimento, solicitar... e até acrescentar dados à informação dada pelo periódico.

É preciso atentar a turma para o fato de que a estrutura da carta do leitor segue o padrão das outras cartas: contém local e data, vocativo, mensagem, expressão cordial para despedir e assinatura. Na sua publicação, entretanto, esses dados são omitidos, devido ao exíguo espaço disponível para esse fim no órgão divulgador. Muitas vezes publica-se apenas um parágrafo ou até mesmo um só período da carta.

Após ler e analisar cartas do leitor, solicitou-se à turma que escrevesse uma. Antes, porém, foi reservado um momento para que cada aluno fizesse um breve comentário oral sobre a matéria da revista que ele próprio selecionara para ler em casa (tarefa proposta pela professora com material cedido por ela). Em seguida, propôs-se:

Com base na matéria que você acabou de comentar oralmente, escreva uma carta do leitor ao periódico criticando, opinando, perguntando... A revista emprestada ficará de presente para vocês para que a usufruam por completo.

O terceiro texto analisado foi uma redação nos moldes canônicos a miúdo trabalhados na escola, principalmente no Ensino Fundamental: a narração.

A metodologia utilizada propicia o desenvolvimento da habilidade de contar, de não o fazer mecanicamente, mas de, ao narrar, recordar, organizar o pensamento, interpretar e analisar os fatos, compreendê-los a distância.

Como narrar é inerente ao ser humano, essa tarefa, depois de outras menos comuns no cotidiano do aluno, flui, realiza-se com maior segurança, sem contar que é uma experiência exigida para adentrar o texto dissertativo, tipologia frequentemente exigida em provas de concurso.

Após exposição de texto narrativo e discussão sobre esse modo discursivo, propôs-se:

Façam silêncio absoluto. Relaxem. Descruzem as pernas, soltem os ombros, fechem os olhos. Cda um pense por alguns minutos nos últimos acontecimentos de sua vida. O que lhe aconteceu hoje, ou ontem, ou nesta semana, ou neste mês, ou mesmo neste ano que seja interessante narrar? Volte mais no tempo, vá até a sua infância. O que lhe vem à mente quando você se lembra dessa fase? Agora, escreva algo sobre sua infância, de um modo geral, ou sobre determinado episódio que o tenha marcado.

No rascunho, dê respostas breves a estas questões:

O quê?

Quem?

Onde?

Quando?

Como?

Por quê?

E depois...?

Aproveitando as respostas dadas, monte os parágrafos de seu texto, fazendo uso dos discursos direto e indireto.

3.1.3 Terceira etapa

A terceira etapa teve início depois de um período de férias. No primeiro dia de aula, após algumas atividades orais, voltou-se ao gênero carta, propondo-se o seguinte:

Escreva uma carta para a professora deste curso comentando suas ansiedades, seus sonhos, suas necessidades e o que precisa ser feito, neste curso, para melhorar o seu desempenho na modalidade escrita.

Justifica-se mais uma vez trabalhar o gênero carta por ser uma comunicação significativa para o aluno, que serve de base para a produção de e-mails e de outros gêneros (ofícios, petições...). O domínio desse gênero favorece o produtor de texto para o exercício da interação humana, uma vez que ele abarca os vários tipos textuais (descritivo, narrativo, dissertativo).

Após aguçar o senso de observação dos alunos e praticar exercícios de ampliação vocabular, de comparação e de metáfora, propôs-se, para o segundo texto de análise da terceira etapa, o seguinte:

Faça a descrição de sua casa, mas não dê todos os detalhes de uma só vez.
Sugestão: comece assim: (Não precisa ser exatamente nesta ordem.)

- O que ela significa para você? (1º §)
- Comece a descrição de fora para dentro e de longe (visão do conjunto, localização) para perto (traços mais característicos: fachada, cor das paredes, janelas, portas, estilo época de construção e outros detalhes especiais). (2º §)
- Entrando na casa, com o que se depara, logo de início? Claridade? Perceba sua casa com todos os sentidos: o local é barulhento? Há cheiros? Sensações de calor, de frio? Móveis, paredes internas, animais domésticos... (3º §)
- Quartos, cozinha, área, quintal... (4º §)
- Traz-lhe lembranças? (5º §)

Mesmo sabendo que a descrição pura é rara, ela foi trabalhada nesta pesquisa por ser recorrente em vários gêneros textuais, quase sempre é um elemento da narração ou da dissertação. É o discurso do ser e do estar. Esse modo discursivo exige que o produtor de texto seja conhecedor do objeto descrito, para que possa caracterizá-lo, fazendo um levantamento de seus detalhes de modo que o torne inconfundível. Não se trata de simples enumeração de características. Nessa empreitada, concorrem uma adequada seleção lexical e arranjos suficientemente expressivos para projetarem a imagem do ser em foco, captar-lhe as feições capazes de propagar uma impressão legítima, que nem mesmo a fotografia é capaz de fazê-lo, porque descrever é mais que isso, é pintar, é criar.

O último grupo de textos analisados foi uma dissertação. Embora sequências dissertativas já tenham sido trabalhadas em outros gêneros, deixou-se a dissertação canônica para o final, em virtude de se exigir muito do raciocínio lógico. Não basta expor; para o bom desempenho, explanação de ideias e defesa de pontos de vista precisam ser bem fundamentados, baseados em argumentos consistentes.

Ao cabo de nove meses de trabalho com a turma e após estudo de textos dissertativos, fez-se esta proposta:

Façam bastante silêncio e pensem no que fora discutido aqui. Cada um procure destacar o que mais lhe tenha chamado a atenção? Pense num dos aspectos da Educação e produza um texto sobre ele. Antes, porém, faça um rascunho. Escreva frases, expressões, palavras desordenadamente. Analise o que escreveu. Numere os itens na ordem que melhor ficarão no texto. Descarte o que não estiver se encaixando. Passe o texto novamente a limpo, mobilizando, o máximo possível, o seu L.Int.

No último encontro foi realizada uma atividade de autorreflexão da trajetória escolar, com ênfase na produção textual escrita.⁸¹ Concluído o procedimento do professor, cada aluno registrou em desenho o que mais o marcou na sua trajetória escolar. Em seguida, ele próprio analisou oralmente a sua obra, comentando-a para a turma.⁸²

3.2 Justificativa do caráter interdisciplinar das teorias utilizadas na análise dos textos

Antecedendo a análise do *corpus* é importante esclarecer que o estudo em tela, pelo fato de ser um exercício analítico do discurso, inclusive com proposta de melhoria de qualidade da produção textual, possibilitada pela metodologia da pesquisa-ação, não se atém a somente um ramo do conhecimento linguístico. Parte-se da verificação dos efeitos de sentido gerados na tessitura das produções de escritores imaturos causados pelo uso indevido de recursos lexicais e / ou morfossintáticos. Ressalta-se, no entanto, que uma abordagem meramente focada em elementos gramaticais ficaria reducionista e não permitiria o necessário salto transfrásico que o estudo requer. Há de se concordar com Van Dijk (2000, p. 11) quando afirma:

[...] é difícil estabelecer distinções disciplinares precisas no campo de estudo do discurso, que parece cada vez mais se caracterizar como um campo interdisciplinar interdependente, no qual métodos e teorias puramente lingüísticos ou gramaticais se mesclam àqueles da etnografia, microsociologia e [...] aos da psicologia.

⁸¹ Cf. APÊNDICE A – Planos de Aula (p. 276-345).

⁸² Cf. ANEXO B – Desenhos dos participantes (p. 432-443).

Por essa razão, este trabalho tem caráter assumidamente interdisciplinar, nos seguintes aspectos: da Psicolinguística, resgata-se a ideia de bifurcar o produtor do texto em E.At. e L.Int., não fazendo cerimônia em utilizar esses termos que já haviam sido batizados em outra tese (SAUTCHUCK, 2003); da Linguística Textual, são consideravelmente tomados de empréstimo os conceitos de coesão, coerência, informatividade, intencionalidade, entre outros; da Sociolinguística, justificou-se o emprego indevido ou a falta dos nexos linguísticos e ainda outras formas desviantes da norma padrão, a partir da aplicabilidade da concepção de variedades linguísticas e fatores de variação como instrumentos para a formulação dos contextos donde emergem os informantes; de forma menos contundente, extraíram-se da Análise do Discurso noções de projeto de comunicação, contrato de comunicação, estratégias discursivas, margem de manobra, modos e gêneros textuais, amplamente difundidas por Charaudeau (1983; 1996; 2001; 2006) em seus postulados acerca da natureza do discurso.

3.3 Análise e discussão dos textos

3.3.1 Aluno AR

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR	X			X		

Eu, estou aqui porque quero aprender a formula texto, redações.
para eu poder fazer ótimas redações em concursos.
Motivo poder aprender a intepretar melhor texto dominar a língua portuguesa melhor nos
vocabulário e dia-adia.
Foi uma ótima te iniciado esse curso conserteza sera muito útil.

Antes de esmiuçar a análise, observa-se, que, apesar de o professor ter, logo de início, alertado, a aluna não observou os parágrafos adentrados (exceto o último), e o segundo é iniciado com letra minúscula. Além do mais, a aluna escreveu todo o texto intercalando linhas.

O texto apresenta vários problemas na sua tessitura em nível sintático, que interferem no nível semântico, de modo a inibir a compreensão do L.Ext. Do ponto de vista linguístico, observam-se “desvios”, como os de coesão, em decorrência das LMS⁸³ (comentados mais adiante), os de pontuação (vírgula isolando sujeito do verbo: *Eu, estou...*; uso inadequado de

⁸³ 1) ausência de nexo lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

ponto: ... *formula texto, redações_ para eu poder fazer ótimas redações...*; falta de vírgula: *Foi uma ótima te iniciado esse curso[,] conserteza sera muito útil.*); ortográficos resultantes da infiltração da oralidade (*formula[r]*; *intepretar*; *dia-adia*; *te[r]*; *conserteza*); de acentuação gráfica (oxítone terminada em a: *sera*); de concordância nominal (o determinante no plural e o substantivo no singular: *nos vocabulário[s]*); no uso de locuções verbais (*poder fazer*; *poder aprender a intepretar*).

O parco vocabulário faz com que a autora cometa **ILR** (*formula texto, redações / ótimas redações; poder fazer / poder aprender; intepretar melhor / melhor no vocabulário*).⁸⁴ Além do problema da repetição, a aluna não difere o significado dos termos *texto* e *redação*, incorrendo em **FDL**.

AR não sabe que, ao elaborar uma redação, está produzindo um texto.⁸⁵

Quando há disfunção com os elementos do sujeito enunciador (E.At. / L.Int.), instalam-se deficiências no texto escrito. Por exemplo: falta de coesão, pelo mau uso do código linguístico; defeitos de superfície a ponto de dificultar ao L.Ext. recuperar a intenção comunicativa do comunicante; atuação insuficiente e inapta do L.Int.; código escrito insuficiente.

O segundo parágrafo (*para eu poder fazer ótimas redações em concursos.*) não constitui sequer um período ou uma frase, pois não tem sentido completo (**ANL**). Trata-se de uma oração que só será entendida pelo L.Ext. se recorrer à frase anterior. Houve, portanto, uma **LMS**, comprometedora da coesão, que se alongou no parágrafo seguinte (*Motivo poder aprender a intepretar melhor texto dominar a língua portuguesa melhor nos vocabulário e dia-adia.*). O impasse da coesão se intensifica com o emprego equivocado do termo *Motivo* em vez da preposição *para* ou de nova redação do texto.

Ressalta-se, ainda, que a inabilidade do L.Int. de organizar estruturas morfossintáticas próprias da língua escrita padrão leva-o a recorrer à transposição de elementos exclusivos da oralidade. A propósito, o vínculo com a língua falada insiste em perpassar os meandros do

⁸⁰1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

⁸⁵ Aliás, *redação* é, para muitos alunos, uma tarefa tão somente realizada em situação escolar ou para fins de concurso, endereçada a um único leitor: o professor ou um outro examinador. E *texto*, por sua vez, é o que está pronto no livro didático ou nas avaliações, passível de ser interpretado. Nesse aspecto, Geraldini (1997, p. 22) propõe a substituição do termo *redação* pela expressão *produção de textos*. O autor toma esse termo como “unidade de ensino-aprendizagem”, afirmando que “[...] conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”. [...] “Substituir ‘redação’ por ‘produção de textos’ implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem ‘instrumentos de produção’, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção”. O autor rejeita o termo *redação*, imbuído do ranço de uma prática pedagógica do ensino tradicional assinalada por ausência de estímulo do interlocutor, uma vez que se trata de uma atividade que ocorre numa situação artificial, ausente da função social da língua escrita, com o fim único de servir de instrumento de avaliação que detecta os erros de ortografia, pontuação, concordância, entre outros.

texto, o que se observa na introdução do último parágrafo, ao empregar a expressão *Foi uma ótima*, ICL resultante de FDL do português escrito formal.⁸⁶

Uma das propostas de redação para o texto em análise poderia ser esta:

Eu estou aqui porque quero aprender a elaborar ótimos textos que me ajudem a passar em concursos. Preciso também melhorar na interpretação de texto, dominar mais a língua portuguesa, principalmente o vocabulário do dia-a-dia. Foi muito bom ter iniciado este curso. Com certeza será muito útil.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR		X		X		

Genecy peço por favor quando, você vier estudar matemática me a visa para estudarmos juntos.

AR
03/10/07

A respeito da falha ortográfica (*a visa*), pode-se dizer que, antes de ser uma transgressão atribuída ao código vigente ou à clássica confusão entre os vocábulos fonológico e formal, trata-se de uma cacografia. Não há, por parte da aluna, a preocupação em ligar as letras das palavras, fato que ocorre, provavelmente, mais por uma questão cacográfica do que de desconhecimento.

Problema de maior relevo neste texto (como o que se verifica em quase todos os textos da turma) reside no uso da pontuação.⁸⁷ Faltou vírgula no vocativo para isolar a expressão “por favor” e depois da oração subordinada temporal antecipando a principal. Registra-se ainda o inapropriado emprego da vírgula depois da conjunção “quando” (*Genecy[,] peço[,] por favor[,] quando, você vier estudar matemática[,] me a visa para estudarmos juntos.*). Adverte-se que nesse fragmento a locução verbal *vier estudar* porta o sentido de “for estudar”.

A aluna AR não percebe a pontuação sob o prisma gramatical da modalidade escrita, atrelado ao caráter semiótico desse código; não compreende que a língua “[...] não é um espelho que copia o mundo, mas uma espécie de mapa que traça fronteiras [...]” (AZEREDO, 2006, p. 14). Em outras palavras, se a aluna revisasse o texto antes de considerá-lo pronto, perceberia as incorreções deixadas no rascunho.⁸⁸

⁸⁶ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

⁸⁷ Esta, realmente, se constitui num caso que requer exercícios diários e atenção, uma vez que o papel dos sinais gráficos é orientar no percurso da leitura, torná-la clara e, por isso mesmo, de fácil entendimento.

⁸⁸ É preciso aprender que a pontuação, como vários outros conhecimentos da língua, ainda que esquemática, não é camisa-de-força, mas sim um sistema elástico e rico em recursos para viabilizar a criatividade pela comunicação verbal.

Quando realizada com sucesso, a pontuação, na dimensão textual, é um dos recursos que garante a coesão do texto. Na dimensão sintática, distingue os vários sintagmas da frase, mantendo a ordem, a relação e a hierarquia entre esses sintagmas; na dimensão fônica, possibilita os contornos entonacionais; na dimensão enunciativa, facilita ao E.At. organização do texto e evidencia sua atuação como escrevente.

Observa-se ainda que, mesmo num texto de extensão tão curta (pouco mais de uma linha), há **ILR**: *você vier estudar matemática... / ...para estudarmos juntos*, evidenciando **FDL**.⁸⁹

Como se não bastassem essas ocorrências instauradas no diminuto texto, a aluna não atendeu a proposta da professora (escrever um bilhete a um colega pedindo-lhe que avisasse à professora da sua falta à aula). AR transgrediu o “contrato de comunicação”, isto é, as “regras do jogo”, extrapolou as “margens de manobra”, fazendo “malograr a comunicação”. (CHARAUDEAU, 1983).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR			X	X		

Itaperuna, 06 de outubro de 07.
Olá, Val,
Como vai sua vida? E a Samantha, a gatinha mais fofo que eu já vi nessa idade? Amiga estou bem e você está, gostando da nova cidade? Adorei O postal muito obrigada! Voltei a estudar novamente, dessa vez vou até o fim, vocês não sabem como está me fazendo falta. Comecei um curso de redação com a Doutoranda Dulce. Ela é muito sábia no assunto, precisamos marcar um encontro ou você vem aqui ou eu vou aí esse ano ainda. Pena que nós não podemos nos falar todos os dias lembrar daqueles nossos bate papos até altas horas sinto sua falta saudades beijos na sua gatinha.
AR

AR estruturou todo o conteúdo da carta num único parágrafo. Pelos tópicos frasais desenvolvidos, o texto deveria estar distribuído em três parágrafos. O primeiro deveria terminar em *...obrigada!*; o segundo, em *...muito sábia no assunto[.]*; o terceiro, em *...sinto sua falta*. Depois, a despedida ([S]saudades[! B]beijos na sua gatinha.).

Embora esteja longe de ser um texto bem-formado, AR se faz entender sem dificultar o entendimento do L.Ext. Em termos sintáticos, a infração mais frequente é a relacionada ao emprego (ou à falta) das vírgulas. Por exemplo, após o vocativo (lapso muito comum):

⁸⁹ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Amiga[,] estou bem...; virgular entre uma locução verbal (bastante raro): *...e você está, gostando da nova cidade?.* Houve omissão de vírgulas em: *precisamos marcar um encontro[,] ou você vem aqui[,] ou eu vou aí esse ano ainda.;* *Pena que nós não podemos nos falar todos os dias[,] lembrar daqueles nossos bate papos até altas horas...;* *Adorei O postal[,] muito obrigada!*

Registra-se ainda: a inexistência de ponto final (*lembrar daqueles nossos bate papos até altas horas[.] sinto sua falta[.]*); a vírgula empregada em lugar de ponto parágrafo: *Ela é muito sábia no assunto, precisamos marcar um encontro...;* a ausência de pontos e mudança de linha em: *sinto sua falta[.] saudades[!] beijos na sua gatinha.* Trecho desprovido de pontuação faz com que o L.Ext. sinta LMS.⁹⁰ Em *saudades*, por exemplo, AR certamente não expressou por escrito a emoção que a envolvia no momento de produção do texto, o que se percebe pela ausência do ponto de exclamação: *saudades[!]*.

O emprego de maiúscula, e não de minúscula, em *Adorei O postal* denota desleixo em grafar as letras. Faltou hífen no substantivo composto *bate-papos*.

Considera-se caso de ICL a inadequação do termo grifado em *eu vou aí esse ano ainda*, caso recorrente na escrita, nos mais diferentes níveis de produtores textuais. O uso de *esse* em lugar de *este*, além de confirmar a tendência de apagamento de uso, serve para situar o leitor-alvo para lá do nível da dêixis temporal. Muito mais que indicar o momento da enunciação, o L.Ext. deseja marcar a sua posição no discurso durante o processo comunicativo. Aliás, inexistente a preocupação com essa precisão temporal por parte do escritor; seu intento é, pois, reforçar o vínculo existente e postergar a data do encontro, mantendo a “proteção de face”. Tais pronomes são empregados com valor morfossemântico próximo ao de um artigo.

A FDL faz com que a aluna cometa RMS (*Voltei a estudar novamente*), ILR (*fazendo falta / sinto sua falta*), falta de concisão e excesso de oralidade (*ou você vem aqui ou eu vou aí*) e ICL em *Ela é muito sábia no assunto* (entendida). Segundo Pauliukonis (2007, p. 127), a “[...] adequação lexical envolve não só os fatores relativos à seleção de palavras, como também os cuidados especiais que se deve ter na estruturação de um texto”.

Arrola-se ainda neste texto uma mudança de referente: AR, de início, trata a amiga por “você”, no singular (*e você está...*) e na linha seguinte, sem avisar ao leitor, registra o plural (*vocês não sabem como está me fazendo falta*).

⁹⁰ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2007.
Senhor Editor do Jornal A Tribuna,

Na avenida Cardoso Moreira, Centro, há um problema sério: os pedestres estão sem lugar para poder passar. As calçadas estão cheias de camelôs. Os ciclistas e os motoqueiros não nos dão caminhos.

Queria saber, há uma possibilidade de uma construção de uma ciclovia que vá do centro aos bairros de mais trânsito.

Quero exprimir aqui a minha insatisfação de morar numa cidade que necessita da construção.

Respeitosamente,

ARCS

O texto está estruturado segundo os padrões do subgênero carta-queixa ou carta-crítica. Observa-se, entretanto, **FDL** demonstrado pelo uso do verbo e da locução verbal em *os pedestres estão sem lugar para poder passar*; a forma “os pedestres não têm por onde passar” seria de melhor emprego, porque a preposição para não foi empregada com sentido de finalidade e o verbo poder nessa construção não funciona como auxiliar na escrita padrão.⁹¹

Registra-se **ICL** em : a) *há um problema sério* – o termo “situação” seria mais adequado, a saber: os pedestres estão sem lugar para poder passar (situação posta com ideia de consequência) acompanhada de duas causas: 1. calçadas cheias de camelôs e 2. ciclistas e motoqueiros bloqueiam passagem dos pedestres ; b) *Os ciclistas e os motoqueiros não nos dão caminhos*, em vez de “passagem”. Ainda que esses sejam termos equivalentes em muitos contextos, “As línguas, assim como são versáteis, são também coercitivas, no sentido de que impõem restrições claras, sobretudo aquelas restrições que atingem o âmbito do significado. [...] Há uma adequação que decorre da escolha do vocabulário, isto é, da expressão certa [...]” (ANTUNES, 2007, p. 104).⁹²

A coesão não se estabelece devido às **LMS** resultantes do mau uso dos sinais de pontuação, como se constata em três ocorrências: pela utilização do ponto em vez de porque e em vez de e (...*sem lugar para poder passar*; [porque a]*As calçadas estão cheias de camelôs*; [e o]*Os ciclistas e os motoqueiros não nos dão caminhos*.) e pela vírgula no lugar da

⁹¹ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

⁹² Maria Irané Antunes Costa é Professora de Linguística Pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Autora de dezenas de artigos em revistas especializadas e capítulos em obras coletivas, sempre na perspectiva da Linguística Aplicada.

conjunção integrante “se” (*Queria saber*; [se] *há uma possibilidade de...*). Conexões mal ajustadas engendram ANL.⁹³

Assinala-se também RMS (*Queria saber / Quero exprimir*), ILR (*construção de uma ciclovia / necessita de uma construção; uma possibilidade de uma construção de uma ciclovia*) e LMS lesando a coesão em *Quero exprimir aqui a minha insatisfação de morar numa cidade que necessita da construção*. Construção de quê? Com certeza é a da ciclovia, mas AR não esclarece, deixando incompleto o termo. Pécora (2002, p. 71), a esse respeito, comenta:

[...] ao mesmo tempo em que a escrita apresenta uma maior disponibilidade em relação à extensão e à memória do que a oralidade, ela apresenta também uma disponibilidade muito menor em relação ao estabelecimento da co-referência, que é exigida de cada uma das relações que se mantêm ao longo do texto.⁹⁴

AR conta com a inferência do L.Ext. para estabelecer a relação não-explicita e assim resolver o problema de continuidade de sentido, estabelecendo, como querem Brown e Yule, uma “assunção ligadora”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 71). Por responsabilizar o interlocutor da tarefa de inferir, mesmo que inconscientemente, o E.At. não intima o L.Int. a mapear o texto, deixando-o despojado de pistas de materialização. Num texto bem-formado, é necessário que esse L.Int. desenvolva saberes e habilidades específicas para melhor monitorar o texto; precisa, também, “(re)conhecer a (a)gramaticalidade das construções lingüísticas” (SAUTCHUCK, 2003, p. 20), discernir o que é adequado ou não para que o texto seja comunicativo. Ele tem de manter uma forma de relação externa muito propícia, não podendo perder de vista o destinatário, o L.Ext., para quem o enunciador dirige seu texto.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR		X			X	

Itaperuna, 30 de novembro de 2007.
 Senhor Editor da revista mundo Jovem,
 Gostei muito da materia de geografia O Iraque ainda em guerra. Do mês de abril de 2007.
 Que bom uma revista como essa. É muito cultural. Precisamos muito de algo que fale a língua de nossos jovens.

Atenciosamente

ARCS

⁹³ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

⁹⁴ Antonio Alcir Bernardes Pécora é Professor livre-docente de Teoria e Crítica Literária e Diretor do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. É Autor de *Máquina de gêneros* (Edusp).

Em termos de estrutura paragrafal (indicada “materialmente [...] por um ligeiro afastamento da margem esquerda da folha”, conforme Garcia, 1997, p. 203), o texto acima não infringe o formato padronizado. Observa-se, entretanto, que sua tessitura não motivou o objeto temático de forma a prender a atenção do L.Ext.; não se empenhou em demonstrar a importância ou em despertar o interesse do L.Ext. pelo assunto. O texto carece de “uma pitada de tentação para induzir [o interlocutor] à leitura”; carece de uma “isca fascinante para atrair e pegar”. (BOAVENTURA, 2000, p. 18).⁹⁵

Ao anunciar ter gostado da matéria da revista, a sensação de expectativa criada é malograda; a trama não se desencadeia, não flui, fica desprovida de argumentos consistentes. AR não compromete o L.Ext. com seu ponto de vista, que precariamente se consubstancia no desenrolar do texto (*Que bom uma revista como essa. É muito cultural. Precisamos muito de algo que fale a língua de nossos jovens.*). O inventário de ideias não se manifesta de modo a marcar o receptor e assim obter o êxito da comunicação.

Excetuando-se a falta de acento gráfico em *materia*, o não-uso de inicial maiúscula no nome do periódico *Mundo Jovem* e o título da matéria (O Iraque ainda em guerra), que deveria estar grifado, os comentários de ordem microestrutural ficam por conta da pontuação nestas três ocorrências desviantes: a) emprego de ponto em vez de vírgula na separação do objeto indireto do adjunto adverbial de tempo especificando a matéria (*Gostei muito da materia de geografia O Iraque ainda em guerra*); b) emprego de ponto-final em *Que bom uma revista como essa* em vez de ponto de exclamação, o ideal para expressar o desejo de AR; c) falta de vírgula entre o fecho *Atenciosamente* e a assinatura do missivista.

Bechara (2000, p. 606), sobre o jogo da pontuação, afirma:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação [...] procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos.⁹⁶

⁹⁵ Edivaldo Boaventura é PhD em Educação e Professor do Curso de Direito da Universidade Salvador.

⁹⁶ Evanildo Cavalcante Bechara é Autor de uma das mais famosas gramáticas do português. É o mais importante Gramático e Filólogo brasileiro vivo. Foi eleito para a cadeira n. 33 da Academia Brasileira de Letras (ABL) em 11/12/00.

Não se verifica no texto em análise ILR nem RMS, todavia percebe-se FDL de sua produtora no uso das expressões *Que bom...* e *É muito cultural*, gerando vacuidade, em virtude de ser muito baixo o seu nível de informatividade.⁹⁷

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR			X		X	

Preconceito

Quando criança éramos muito humilhados por uma tia, e até! Mesmo pela nossa mãe. Essa tia é branca, de estatura mediana, cabelos pretos. Ela nos maltratava, porque éramos pequenos e muito sozinhos o quê não Justifique a atitude dela.

Ela dizia: Meu Deus! Não sou tia de uns bichinhos tão feios desses, parecem uns macaquinhos, uma vaca espantada, uma coisinha tão feia! Ela fazia até o sinal da cruz. Eu já tinha de sete para oito anos e entendia tudo isso. Ela dava risada que eu não consigo esquecer, não entendo a causa disso é, sempre eles nos procura só sei que há gente que se acha melhor ou mais dignos e merecedores de muitas coisa do que os outros.

Eu ainda não sei o porquê disso tudo!

Todos nos da família relacionamos mais ou menos. Mas eu, ainda não digerir isso. Hoje todos dizem que tem saudades uma dos outros. Eu não faço questão de tê-los por perto. Minha mãe diz que não sabe dessas coisas que eu relembre que sempre se defende, principalmente agora que todos ficaram crente, é se acham muito bons.

Expressar-se sobre algo que toca uma “ferida não cicatrizada” possivelmente fez com que AR não atentasse para os deslizos gramaticais e os cometesse várias vezes neste texto, o que não aconteceu nos textos 1 e 2 da segunda etapa cujos temas tratados não envolveram emoção. Até mesmo a estrutura paragrafal ficou comprometida quando AR isolou num parágrafo a frase *Eu ainda não sei o porquê disso tudo!* Não se trata de um recurso de expressão, mas denuncia “produto da inexperiência ou do arbítrio inoperante” do E.At. e “desordem de raciocínio” reveladores de ineficácia na forma de comunicação escrita (GARCIA, 1997, p. 203) – provavelmente em decorrência do envolvimento emocional do E.At.

A pontuação, que às vezes está associada ao estado de alma de quem escreve, deixou prejudicada a clareza do texto. Em *éramos muito humilhados por uma tia, e até! Mesmo pela nossa mãe*, o ponto de exclamação deveria estar depois de *mãe*. A emoção, entretanto, antecipa esse ponto. Já a falta de vírgulas em *Quando criança[,] éramos muito humilhados...e em éramos pequenos e muito sozinhos[,] o quê não Justifique a atitude dela* atesta desconhecimento das regras de pontuação.

⁹⁷ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

A inserção de vírgula em *Mas eu, ainda não digerir isso* pode ser explicada pela necessidade de registrar a pausa da carga emotiva, que, no caso, fere a prescrição gramatical (não se imprime vírgula entre o sujeito e o predicado).

O emprego da vírgula depois do *é* e a falta de ponto depois de *procura* (*não entendo a causa disso é, sempre eles nos procura[.] só sei que...*) deixam o texto confuso e assinalam uma LMS.⁹⁸ Neste excerto, também se observa ANL no emprego do *é*, deixando o L.Ext. desnorteado em meio a tamanha obscuridade.

A hipercorreção faz com que AR cometa as seguintes infrações: acentue o termo *que* e utilize o subjuntivo em vez do indicativo (*o quê não Justifique a atitude dela*); grafie *ainda não digerir* em vez de *digeri*; empregue mais uma vez o subjuntivo em lugar de indicativo (*Minha mãe diz que não sabe dessas coisas que eu lembre*).

Explica-se o emprego indevido de inicial maiúscula (*e até! Mesmo pela nossa mãe; o quê não Justifique*) o fato de, na primeira ocorrência, AR, provavelmente, considerar o início de uma nova frase e, na segunda, o fato de não ter aprendido a grafia do “j” minúsculo.

É comum a confusão de acentuação gráfica entre os termos *nós* / *nos* e *e* / *é*, como em *Todos nos da família e todos ficaram crente, é se acham muito bons*. Pécora (2002, p. 33), sobre esse tipo de problema, diz não se tratar de “desconhecimento de regras de lingüística geral”, mas simplesmente “de um desconhecimento das normas que regulam a utilização específica de recursos básicos”.

Em se tratando das regras de concordância, tanto a nominal quanto a verbal, prescritas pela gramática normativa, observa-se o seguinte: alternância dos pronomes *Ela* e *eles* (*Ela dava risada sempre eles nos procura[m]*). *Ela* é a tia, que mais adiante toma a forma do pronome *eles*, ou seja, não era só a tia a praticar maldades, havia mais pessoas; falta de flexão do verbo com o sujeito: *...sempre eles nos procura[m]... / todos dizem que tem saudades...*; flexão indevida de feminino em *uma dos outros*, em vez de *um dos outros*; falta de flexão do adjetivo em *...ficaram crente...*

No trecho *parecem uns macaquinhos, uma vaca espantada, uma coisinha tão feia!*, muda-se, sem avisar, o sujeito que antes era plural e depois passa a singular. Também aí se reflete a situação emotiva de AR. Em *uma vaca* o foco deixa de ser ela e os irmãos para ser somente ela.

⁹⁸ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

O emprego de que em vez de e assinala ICL (*Minha mãe diz que não sabe dessas coisas que eu relembre que sempre se defende...*).⁹⁹

Registra-se RMS em *...não entendo a causa disso... / Eu ainda não sei o porquê disso tudo!*

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR	X					X

Itaperuna, 16 de fevereiro de 2008.

Dulce,

Quando comecei o Curso pensei: vou fazer, se começar ficar chato, cansativo, eu paro. Só que eu me enganei, e o contrário, é maravilhoso enriquecedor para qualquer pessoa que quer ir mais adiante.

Sou um pouco preguiçosa. Gosto muito de ler e falar, mas escrever não, sei que isso não é bom. Com o curso estou começando a gostar de escrever.

Falar eu falo muito, mas se eu estiver que colocar no papel, não consigo, na hora broqueio, esqueço tudo.

Todo meu primário foi muito ruim. Quando fiz a primeira cópia estava na quarta série. Fiz da alfabetização até a quarta série na zona rural. Fiquei da 1ª a 4ª série muito tempo quase dez anos, hoje me faz muita falta. Ainda tenho muita dificuldade no emprego de RR e SS, as vezes tenho medo de escrever para não erra.

ARCS

Logo de início, AR infringe o contrato de comunicação de que fala Charaudeau ao evocar a professora com certa intimidade, inapropriada à situação: *Dulce* (ICL). Em seguida, outra incidência: não há recuo no primeiro parágrafo. AR demonstra desatenção, como ocorre também na não-padronização gráfica da palavra “curso”, ora registrada com inicial maiúscula ora com inicial minúscula.

A forma *broqueio* “é a grafiação de um fenômeno vernáculo de fundamento histórico que não indica incompetência lingüística” (SIMÕES, 2005, p. 54), ainda que infrinja a ortografia vigente. Trata-se de mudança morfofonêmica (metaplasmo), que ganha um espaço relevante no estudo da fonologia sincrônica e que muitas vezes são transpostos para a escrita. (Ibidem, p. 13).

A LMS e a falta de vírgula dificultam o estabelecimento da coesão em *Só que eu me enganei, e o contrário, é maravilhoso enriquecedor*. Uma possível redação seria esta: “Só que eu me enganei, e, ao contrário, é maravilhoso, enriquecedor...” Para Fávero (1993, p. 15), “A omissão de conectivos, embora admissível, só deve ser feita quando a relação semântica

⁹⁹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfofossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfofossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

estiver bem clara para evitar a ambigüidade (a não ser que seja intencional)”, o que não é o caso acima. A coesão também é afetada pela ausência do artigo (LMS): *Todo [o] meu primário foi muito ruim.*¹⁰⁰

Atesta-se baixa informatividade com a RMS em *Gosto muito de ler e falar, mas escrever não / Falar eu falo muito, mas se eu estiver que colocar no papel, não consigo.* Desse modo, não há “equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica”. (ANTUNES, 2007, p. 183). No último excerto, pontua-se ICL, pois, em vez da forma verbal tiver, a aluna emprega *estiver*: *...se eu estiver que colocar no papel...* Abrindo-se parênteses para um comentário de nível fonético, esse tipo de prótese ocorre pela semelhança sonora – o que é muito recorrente tanto na oralidade quanto na escrita de quem está preocupado com a hipercorreção.

No parágrafo subsequente e último, verifica-se mais uma ICL (*Fiquei [Permaneci] da 1ª a 4ª série muito tempo...*), além de infrações no emprego dos sinais de pontuação. Carece de vírgulas em: *Quando fiz a primeira cópia[,] estava na quarta série.;* *Fiquei parada muito tempo[,] quase dez anos...* Em *Ainda tenho muita dificuldade no emprego de RR e SS, as vezes tenho medo de escrever para não erra*, deveria ser ponto, e não vírgula.

Em *as vezes tenho medo*, faltou o acento gráfico indicativo da crase na locução adverbial feminina como também em *da 1ª a 4ª série*. Trata-se de “problemas em relação às normas da escrita [...], não tem nada a ver com o julgamento das capacidades lingüísticas e mentais” do produtor de texto. (PÉCORRA, 2002, p. 37).

AR fez a transcrição fonética ao grafar *escrever para não erra*, quando deveria ser *errar*, gerando um processo de apócope pela omissão do r, fator de flagrante infração ao código ortográfico em textos de escreventes que têm pouca habilidade com a escrita no nível padrão.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR		X				X

A minha casa

Ela significa meu refúgio, meu lar. Por fora é uma casa comum só que ao contrário ela fica nos fundo do quintal. Cheio de flores, árvores frutíferas. Cercada por um muro embolsado, um portão na cor cinza, de frente para a matriz Nossa Senhora das Graças: na rua Paulo de Oliveira, 335. B: Aeroporto – Itaperuna.

¹⁰⁰ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

As cores das paredes e fachadas já estão muito velha e está descascadas, é um branco encardido, hoje estão muito gasta. As janelas são brancas, a porta é padrão com marrom. Foi construída na década de 80. A entrada tem que passar pelo quintal todo, no meio das plantas. Logo adiante, uma escada e uma piscina velha. Há pouca claridade devido às árvores, mesmo assim consigo percebê-la. O local é calmo e sem muito movimento, tem cheiro de flores e frutas como manga e cajá-manga. Tem muita sombra, faz muito frio, é muito úmido.

Os móveis da cozinha são um fogão, geladeira, armário e mesa, todos são brancos. Na cozinha, a parede é de azulejo antigo na cor marrom ou bege.

Há um quarto grande que contém uma cama, guarda-roupa e uma mesa para TV, ambos nas cores marfim.

O emprego do pronome *Ela* iniciando o texto é a retomada de “a minha casa” – uma referência anafórica em relação ao título. Quanto ao desenrolar da redação, o pronome *Ela* desempenha papel catafórico. Por essa razão, era de se esperar que o nome fosse explicitado posteriormente. Ao contrário disso, o L.Ext. é surpreendido por uma sequência de elipses, **LMS**, comprometendo a coesão, como, por exemplo: *Ø Sercada por um muro embolsado...* e *Ø Foi construída na década de 80.*¹⁰¹

Mais adiante (*Há pouca claridade devido às árvores, mesmo assim consigo percebê-la*), há uma retomada do referente casa, porém, em face de seu distanciamento no próprio texto, não é facilmente identificado pelo uso da dêixis espacial. Por certo, AR, muito preocupada em não reiterar termos, transgride a metarregra da repetição (CHAROLLES, 2002), comprometendo a coesão ao construir um texto obscuro, que requer muitas inferências do L.Ext.

Registra-se, no primeiro parágrafo, infração ortográfica (*Sercada; muro embolsado*) e falta de concordância nominal (*nos fundo do quintal; Nossa Senhora das Graça*) – por uma questão de economia, só o artigo se flexiona.

Há problemas de pontuação em grande parte do primeiro parágrafo, como também de **LMS**, ortografia, **ICL** (o comentário está mais adiante) e concordância: *Por fora é uma casa comum[,] só que[,] ao contrário[,] ela fica nos fundo do quintal[,] c]Cheio de flores[,] [e] árvores frutíferas. [A casa é c]Sercada por um muro embols[ç]ado, [com] um portão na cor cinza, de frente para a matriz Nossa Senhora das Graça[ç]s[,] na rua Paulo de Oliveira, 335[,] B: Aeroporto – Itaperuna.*

No segundo parágrafo (*As cores das paredes e fachadas já estão muito velha e está descascadas, é um branco encardido, hoje estão muito gasta. As janelas são brancas, a porta*

¹⁰¹ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

é padrão com marrom. *Foi construída na década de 80*), em vez do ponto antes de “Foi” deveria ser ponto e vírgula e, em seguida, repetir-se o termo “minha casa” (que só aparece no título), antecedido de um conectivo como “afinal, minha casa...” para o estabelecimento de um texto mais coeso, sem LMS, assim: ...*marrom; afinal, minha casa foi construída...*¹⁰²

Verificam-se várias infrações de concordância, segundo as prescrições da gramática normativa: *As cores das paredes e fachadas já estão muito velha e está descascadas, é um branco encardido, hoje estão muito gasta* – o sujeito no plural e o verbo no singular também configuram economia. O núcleo do sujeito *As cores* (antes no plural) passa a singular: *é um branco...* depois, retoma-se o plural *hoje estão muito gasta*, mas *gasta* fica no singular, mais uma vez por economia.

Sugere-se esta redação para o período analisado acima: “A cor das paredes e fachadas já está muito velha e descascada, um branco encardido, hoje muito desgastado”. O adjetivo “desgastado” é mais preciso do que *gasto* (ICL), empregado por AR.

Verifica-se LMS em *A entrada tem que passar pelo quintal todo*. O sujeito “a entrada” é interrompido, prejudicando a coesão. A melhor redação seria *Para entrar...* Há uma imprecisão vocabular no emprego do verbo “ter” em *tem que passar* em vez de “é preciso passar” (ICL). “A coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento lingüístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 14).

Registra-se, no texto, ICL também em: *muro embolsado* (metido no bolso, restituído) que se confunde com o termo paronímico *emboçado* (que se emboçou, rebocado); no emprego de *ambos*, referência anafórica de “quarto, cama e guarda-roupa” (*Há um quarto grande que contém uma cama, guarda-roupa e uma mesa para TV, ambos nas cores.*). Segundo Crystal (2000, p. 1380), “[...] esse fenômeno geralmente acontece quando os falantes de um dialeto que não é o padrão tentam usar o dialeto padrão e ‘vão longe demais’, produzindo uma versão que não existe no padrão”. O termo *ambos* não alude satisfatoriamente aos elementos cama, guarda-roupa e mesa para TV.

Verifica-se ILR (*O local é calmo e sem muito movimento, tem cheiro de flores e frutas como manga e cajá-manga. Tem muita sombra, faz muito frio, é muito úmido.*); RMS (*O local é calmo e sem muito movimento* – o texto não progride; RMS *As cores das paredes e*

¹⁰²1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

fachadas já estão muito velha e está descascadas, é um branco encardido, hoje estão muito gasta); falta de paralelismo em *uma cama, [um] guarda-roupa e uma mesa para TV*, que, conforme Antunes (2007, p. 64), “[...] a *unidades semânticas similares* deve corresponder uma *estrutura gramatical similar*”. Por fim, o plural em *...nas cores* [na cor] *marfim* refletindo a hipercorreção.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
AR			X			X

Educação Ambiental

Hoje, afirma-se que o país está cada vez mais poluído. A cidade de São Paulo é a 4ª maior do mundo e a mais poluída, só perde para Nova York, Canadá e uma cidade da França.

Mas existem campanhas que incentivam a educação ambiental veiculando nas TVs propagandas informativas. Há também algumas Ongs que funcionam como proteção de determinadas espécies de animais.

Jovens e adultos ainda não se conscientizaram de que produtos industrializado, além de serem prejudiciais à saúde, são um gasto muito grande de energia, de água. Apesar de serem práticos, as suas embalagens são muito poluente, ficam jogadas ao ar livre, entopem bueiros, canaletas e as nascentes dos rios. Essas embalagens são muito resistentes, as pessoas precisam saber usá-las para não jogarem ao ar livre.

A educação ambiental deve ser uma preocupação de todos.

Logo no primeiro parágrafo, pontuam-se estas três observações: a) incoerência extratextual (*Canadá* é tomado como cidade) – para se estabelecer coerência, não basta cada uma das partes ter sentido, mas “estabelecer um sentido unitário para o todo da seqüência” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 21); b) ausência de informatividade gerando vacuidade em *uma cidade da França*. Que cidade? Pode-se afirmar que essas ocorrências não chegam a desorientar totalmente o L.Ext. A definição inexata (*uma cidade do Canadá*) e a ignorância ou desconhecimento da questão (as cidades que mais poluem o Planeta não são as citadas acima) configuram um discurso falacioso, “erro resultante de um engano da apreciação da matéria” (GARCIA, 1997, p. 307); c) ICL em *...Ongs que funcionam* [atuam] *como proteção...*¹⁰³

No segundo parágrafo, assinalam-se: a) LMS: vírgula em vez do conector “e” (*são um gasto muito grande de energia, [e] de água*); b) transgressão às normas de concordância nominal (*as suas embalagens são muito poluente[s]*); c) ILR provocado pelo uso da expressão *ao ar livre* (duas ocorrências no mesmo parágrafo); d) falta de paralelismo (*entopem bueiros,*

¹⁰³ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

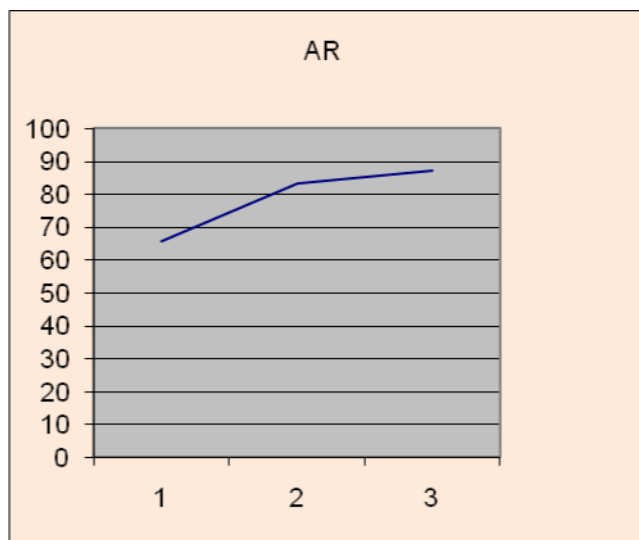
canaletas e ~~as~~ nascentes dos rios); e) falta de coesão (*Essas embalagens são muito resistentes,[por isso (LMS)] as pessoas precisam saber usá-las*);¹⁰⁴ f) apagamento do complemento do verbo jogar, transitivo direto (*para não [as] jogarem ao ar livre*) implica falta de coesão referencial, o que não resulta em obscuridade da mensagem.

Exceto os problemas evidenciados acima, depreende-se que AR soube conduzir o pensamento fazendo uso, na maior parte do texto, de elementos de coesão sequencial (o texto progride, ou seja, obedece à metarregra da progressão). A manutenção de uma unidade temática permite ao L.Ext. uma leitura clara, sem a necessidade de recorrer a um complexo sistema de inferências. Trata-se, pois, de um texto com o propósito de analisar um fato e apontar as suas repercussões e preocupações para com o problema levantado.

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de AR

AR		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		177		317		483		977	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		5	2,82	1	0,32	1	0,21	7	0,72
Acentuação gráfica		1	0,56	4	1,26	2	0,41	7	0,72
Maiúsculas/minúsculas		1	0,56	3	0,95	1	0,21	5	0,51
Pontuação		19	10,73	12	3,79	12	2,48	43	4,40
Coesão		4	2,26	3	0,95	6	1,24	13	1,33
Concordância		3	1,69	6	1,89	9	1,86	18	1,84
Emprego do verbo		3	1,69	3	0,95	1	0,21	7	0,72
Regência		0	0,00	0	0,00	2	0,41	2	0,20
Pronome		1	0,56	2	0,63	2	0,41	5	0,51
Ortografia		7	3,95	1	0,32	3	0,62	11	1,13
LÉXICO	ANL	1	0,56	3	0,95	0	0,00	4	0,41
	ICL	3	1,69	4	1,26	8	1,66	15	1,54
	LMS	3	1,69	3	0,95	7	1,45	13	1,33
	ILR	5	2,82	2	0,63	3	0,62	10	1,02
	RMS	1	0,56	3	0,95	3	0,62	7	0,72
	FDL	4	2,26	3	0,95	2	0,41	9	0,92
	Subtotal	17	9,60	18	5,68	23	4,76	58	5,94
TOTAL		61	34,46	53	16,72	62	12,84	176	18,01
Aproveitamento do aluno		65,54		83,28		87,16		81,99	

¹⁰⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).



Atendo-se tão somente à análise sob o viés quantitativo das ocorrências evidenciadas nas produções de AR, não se evidencia considerável progresso nos seus textos. Pondera-se, contudo, que a permanência dos desvios de ordem microestrutural deve-se ao fato de que os primeiros textos produzidos eram extremamente curtos e simples, como o bilhete, por exemplo, sem a exigência de grande complexidade em sua elaboração.

Uma acurada leitura qualitativa nos textos de AR comprova progressos significativos nestes aspectos: estrutura e elaboração de parágrafos; emprego dos sinais de pontuação; emprego das formas verbais; manejo com o léxico seja na ampliação seja no emprego do vocabulário, mais preciso, menos redundante. Sobre enfoque lexical, grande parte das ocorrências indevidas foi solucionada, o que evidencia considerável mudança, a julgar não só pelo exíguo tempo de implementação da proposta como também pela precariedade em termos linguísticos em que se encontravam os textos do E.At.

3.6.2 Aluno CA

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA	X			X		

Meu interesse nesse curso é aprender a ler e escrever, principalmente escrever uma redação.

Eu quero aprender falar o português mais claro; e que servirá para mim fazer qualquer concurso.

O meu desejo é sair daqui com bom conhecimento. Principalmente em redação.

O aluno consegue expressar-se, a despeito da simplicidade com que o faz e dos “desvios” mais elementares de ordem puramente gramatical, a saber: ortografia inadequada

(*interesce*), desrespeito às normas de acentuação gráfica (*O meu desejo e sair daqui...*), mau uso do pronome (*para mim fazer*) e da pontuação (ponto e vírgula separando partes que não são distintas no período: *Eu quero aprender falar o português mais claro; e que servirá para mim fazer qualquer concurso.*; ponto em vez de vírgula: *O meu desejo e sair daqui com bom conhecimento. Principalmente em redação.*).

O texto não deveria ser fragmentado em três parágrafos, pois só há uma ideia-núcleo. É óbvio que, na prática, nem todo parágrafo segue o modelo padrão. Este que está em análise é carente de uma estrutura típica, não por intenção de seu autor, mas por ineficácia dos recursos de expressão. Garcia (1997, p. 203) é incisivo ao afirmar que problemas como esse “[...] denunciam desordem de raciocínio (incoerências, incongruências, falta de unidade, hiatos lógicos, falta de objetividade e outros defeitos) e, por isso, revelam-se ineficazes, como forma de comunicação”.

A repetição de termos (*principalmente escrever uma redação / Principalmente em redação.; escrever / escrever*), tanto no nível lexical quanto no campo das ideias, é um caso de RMS e de ILR que resultam de FDL.¹⁰⁵ Ao repetir o verbo *escrever*, o aluno, sem dúvida, enfatiza seu desejo de produzir bons textos escritos. Apesar disso, deve-se sublinhar que a repetição do verbo se deu pelo limitado vocabulário que detém, e não por uma necessidade consciente de estilo. Explicação idêntica se atribui ao emprego da palavra *principalmente*.

Em *Eu quero aprender falar o português mais claro; e que servirá para mim fazer qualquer concurso*, entenda-se *mais claro* como *normativo, correto e com clareza* (ICL). O L.Int. só não lança mão dessas opções por não dispor de um domínio lexical (caso de FDL). Por essa razão, em termos de coerência, infringe, até certo ponto, a metarregra da relação (Cf. CHAROLLES, 2002), uma vez que apenas *falar claro* não possibilita a feitura de uma proficiente *prova escrita para concurso*. Nesse sentido, não pairam dúvidas de que o aluno em questão, além de apresentar uma visão reducionista de como se opera o aprendizado da língua portuguesa, ainda comete o problema de transferência da oralidade para a escrita, o que ratifica ainda mais seu desconhecimento acerca do tema discorrido.

No parágrafo *O meu desejo e sair daqui com bom conhecimento. Principalmente em redação*, a expressão destacada, construída sob a forma de frase autônoma, não é, na verdade, sequer uma frase nominal, tampouco um período. Não se pode negar, porquanto, que, embora o L.Int. não atue na formalização da cadeia textual, o E.At. provavelmente realiza a operação

¹⁰⁵ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

tanto no nível de sintaxe mental quanto o faz com destreza na língua falada, donde se infere que o problema é de forma, não de conceito.

Trata-se de um caso de LMS, e não apenas de desconhecimento das regras de pontuação, a partir do momento em que o L.Int. permite que uma idéia definida no âmbito de sua sintaxe mental fique morfossintaticamente desarticulada ao ser transferida para o texto escrito.¹⁰⁶ Em outras palavras, pode-se assegurar que indivíduos cômnicos das suas faculdades intelectivas, perceptivas e sensitivas dificilmente afirmariam que em *Principalmente em redação* há um pensamento completo, uma frase. Fica nítido, portanto, que o L.Int. não soube revisar o rascunho elaborado pelo E.At..

Acrescente-se que a formalização da incompletude deu-se em razão de o produtor não manejar os mecanismos linguísticos com desenvoltura, valendo-se de recursos que seriam válidos para um discurso tipicamente circunstancial, mas não para uma produção escrita, que requer certo nível de organização gramatical, a ponto de permitir a um suposto L.Ext. a compreensão do encadeamento do conteúdo da comunicação, sem exigir-lhe maiores esforços para preencher os vazios próprios dos enunciados incompletos.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA		X		X		

<p>Itaperuna 03-10-07 Antônia, eu precisava de encontrar uma amiga no seu bairro, mais eu não sei a rua em que ela mora. Poderia encontra-la para mim. desde já agradeço. seu amigo CA</p>

Este aluno não tem sedimentado na memória cognitiva o modelo de estrutura textual organizado de acordo com as convenções paragrafais, motivo pelo qual escreve sem alinhamento. Garcia (1997, p. 203), discorrendo sobre a importância do parágrafo, assim se expressa:

Indicado materialmente na página impressa ou manuscrita por um ligeiro afastamento da margem esquerda da folha, o parágrafo facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as idéias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhá-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios.

¹⁰⁶ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Quanto à falta de acentuação gráfica, a forma verbal *encontra-la* não chega a merecer comentário minucioso, em vista de questões mais comprometedoras no texto, como é a da pontuação. Nem mesmo o ponto de interrogação, cujo contorno entonacional é tão marcante na oralidade (*Poderia encontra-la para mim.*), foi utilizado no código escrito. Caso semelhante se verifica em relação à ausência de vírgulas em *desde já[,] agradeço.; seu amigo[,] CA*.

O aluno infringiu uma regra do código escrito vigente em *eu precisava de encontrar uma amiga no seu bairro, mais eu não sei a rua em que ela mora*. Trata-se de uma falha muito comum, a de parônimos (mas / mais), resultando em ICL.¹⁰⁷ A esse respeito, Pauliukonis (2007, p. 120) adverte: “[...] escrever de acordo com o código corrente é uma exigência social e a única forma de adquirir esse hábito é o treino, a leitura e a consulta ao dicionário”.

Registra-se também que, na locução verbal *precisava de encontrar*, a preposição destacada foi utilizada por hipercorreção do informante, pelo fato de ele se ater exclusivamente à regência do verbo, desconsiderando o ambiente sintático.

É sabido que quando os alunos não são habituados, nos primeiros anos escolares, a começar frases com inicial maiúscula, o desacerto tende a se arraigar, como em *desde já agradeço.; seu amigo CA*.

Adverte-se, neste texto, que, como CA não identifica a amiga procurada, torna-se impossível ao L.Ext. (destinatário) ajudá-lo nesse empenho. Sua intencionalidade não pode ser captada pelo outro, dada à ausência de informatividade no que respeita ao componente lexical (LMS) que justifica a produção do texto.

Sublinha-se, ainda, a desobediência acerca do teor da tarefa solicitada (transgressão ao contrato de comunicação): um bilhete a um colega do curso pedindo que avisasse à professora que não poderia ir à aula, o que foi completamente ignorado.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA			X	X		

Itaperuna 06 de outubro 2007

Oi, amiga,

Quanto tempo que não te vejo! Eu não tenho tempo para ir na sua casa.

¹⁰⁷ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Sinto falta de você e, de suas brincadeiras do passeio que a gente fazia finais de semana... mas você está longe.
 Hoje não tenho tempo para sair, trabalho de dia faço supletivo a noite no C.E.S.
 Já ia me esquecendo, como vai sua família? no final do ano vou ver se dá para eu ir ai.
 Um beijo para todos.
 Seu amigo,
 CA.

CA se faz entender pelo seu texto escrito, mesmo com muitas incorreções, principalmente no que tange à pontuação.

Em local e data, encabeçando a carta (o que fora bastante insistido em sala de aula pela professora pesquisadora), CA não usou vírgula nem ponto: *Itaperuna[,] 06 de outubro 2007[.].* Já em *Sinto falta de você e de suas brincadeiras[,] do passeio que a gente fazia finais de semana... mas você está longe*, no primeiro caso (e_1), o aluno registrou uma vírgula enquanto parou para pensar no que escreveria em seguida e, no segundo caso, não virgoulou na enumeração de termos sintáticos idênticos.

Destaca-se, no excerto *do passeio que a gente fazia [nos] finais de semana*, ANL, decorrente do descumprimento no uso de “nos” (contração da preposição em mais o artigo definido os, necessária para complementar o adjunto adverbial “nos finais de semana”.¹⁰⁸

Apesar desses equívocos, o aluno soube empregar com sucesso as reticências, o que prova um avanço dos primeiros textos produzidos até este, em termos de pontuação. Em *Hoje não tenho tempo para sair[::] trabalho de dia [e] faço supletivo a noite no C.E.S.*, como se percebe, no primeiro caso, o problema poderia ser resolvido com dois-pontos em vez de vírgula e, no segundo, com o conectivo aditivo (LMS). Faltou emprego de vírgula ainda entre os adjuntos adverbiais de tempo e de lugar, em *faço supletivo à noite [,] no CES*. Ou, de uma melhor forma, estabelecendo-se a coesão com o léxico: “Hoje não tenho tempo para sair, pois trabalho de dia e faço supletivo à noite no C.E.S.”, de modo a possibilitar a adição de ideias na frase. Da forma como CA escreveu, constata-se ANL.

Outras falhas redacionais foram mais leves, como: a falta de acento gráfico só ocorreu uma vez (*ir ai*); regência inadequada em *para ir na sua casa* (própria do nível coloquial) e *faço supletivo a noite*; início de frase com minúscula (*no final do ano...*), certamente se trata aqui de *n* maiúsculo mal feito.

¹⁰⁸ 1) ausência de nexos lexicais; 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Houve RMS em *mas você está longe*, posto que a oração em análise ratifica o conteúdo semântico de expressões anteriormente mencionadas não trazendo, portanto, nenhum dado novo.¹⁰⁹

A RMS em *Quanto tempo que não te vejo! Eu não tenho tempo para ir na sua casa. ... Hoje não tenho tempo para sair...* espelha FDL, falta de assunto para escrever uma carta. Em face de uma monótona repetição de conteúdos semânticos, o texto não progride infringindo-se a metarregra da progressão, que é esta: “Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.” (CHAROLLES, 2002, p. 58).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2007.
Senhor Editor do Jornal Tribuna,

Queria registrar um fato que está acontecendo na minha rua. O proprietário de um bar, fica com ele aberto até a madrugada sem nenhuma compaixão, com os vizinhos que querem descansar. Liga O som alto e o barulho insurdecador ninguem consegue dormir.

Queria que o Jornal averiguasse o Caso, e resolvesse o problema, para que os moradores que já não aguenta mais, pudessem viver em paz.

Obrigado pela atenção.
CA.

A composição dos parágrafos está bem elaborada, exceto a falta de recuo no primeiro deles.

Sobre a pontuação, CA continua apresentando dificuldades, como nestes casos: *O proprietário de um bar, fica com ele aberto até a madrugada sem nenhuma compaixão, com os vizinhos que querem descansar. Liga O som alto e o barulho [provocando um] insurdecador[,] ninguem consegue dormir.* (vírgula entre sujeito e verbo e entre o nome e o seu complemento; ponto em vez de ponto e vírgula, depois de *descansar*; falta de vírgula depois de *insurdecador* ou o acréscimo da conjunção “que”).

No segundo parágrafo (*Queria que o Jornal averiguasse o Caso, e resolvesse o problema, para que os moradores[,] que já não aguenta mais, pudessem viver em paz.*), o aluno registrou vírgula antes do *e* aditivo e empregou apenas uma vírgula para isolar a oração intercalada *já não aguenta mais*.

¹⁰⁹ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

CA tem o costume de grafar sempre com maiúscula a letra c, no início de palavras, como se verifica em *Caso*. Também grafou em maiúscula o artigo *O* no meio do período. Nesses casos, não se trata de desconhecimento de emprego de maiúsculas, mas sim de desleixo para com a grafia, resultante de alfabetização mal feita.

Até o momento em que este texto foi elaborado, o trema ainda estava em vigor, valendo, portanto, esta observação normativa: “Leva trema o *u* dos grupos *gue, gui, que, qui*, quando for pronunciado e átono [...]” (BECHARA, 2000, p. 108), mas o aluno não o registrou em *aguenta*, como também não registrou o acento gráfico em *...ninguem consegue dormir*. Outra lapso gráfico se verifica em decorrência da infiltração da oralidade: *barulho insurdecedor*.

Em caso semelhante aos acima comentados, Pécora (2002, p. 34) os considera desconhecimento referente ao código específico da escrita. Para ele, são as “convenções ou normas que regem a manipulação dos sinais gráficos enquanto uma forma de manifestação verbal [...]; refere-se ao alfabeto em uso e às suas normas ortográficas, incluídas aí as normas que regulam o uso dos sinais de pontuação e acentuação”.

Em *para que os moradores que já não aguenta[m] mais*, CA não realizou a concordância entre verbo e sujeito, conforme a prescrição da gramática normativa.

O limitado conhecimento de mundo faz o aluno julgar que o editor do jornal deva assumir responsabilidades que são da competência de órgãos públicos. CA ignora a restrita função da mídia de comunicar, esclarecer, formar opiniões.

Observa-se ICL: *Queria registrar um fato que está acontecendo na minha rua. / ...até a madrugada sem nenhuma compaixão...* Corrigindo, poderia ficar assim: “manifestar um incômodo”, “transtornando” e “preocupação”.¹¹⁰

A coesão fica comprometida por vários motivos, como: a) mau emprego de pronome (ICL) e vírgula indevida, já comentada (*O proprietário de um bar, fica com ele [o estabelecimento] aberto...*); b) ICL e LMS (*Liga O som alto e [provocando um] e barulho insurdecedor [que] ninguem consegue dormir*).

¹¹⁰ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA		X			X	

Itaperuna, 11 de Outubro 2007.

Caro Editor:

Estava analisando a matéria sobre conhecimentos geográficos, deu para perceber que os brasileiros não estão com nada.

Acho que o Brasil devia investir mais na educação escolar, voltar aquele tempo em que no primario a gente começava aprender geografia desenhando mapa.

Na minha opinião isso é péssimo.

Atenciosamente.

CA

Na abertura do texto (local e data), verifica-se uma **LMS**: *Itaperuna, 11 de Outubro [de] 2007* comprometendo a coesão.¹¹¹

“Os nomes dos meses devem escrever-se com inicial minúscula”, diz Bechara (2000, p. 103), mas CA infringiu essa prescrição (*11 de Outubro*).

Em *Estava analisando a matéria sobre conhecimentos geográficos, deu para perceber que os brasileiros não estão com nada.*, a locução verbal (*Estava analisando*) provocou **ANL** quando da continuidade do período. Deveria ser simplesmente “Analisando...” ou “Ao analisar...”. Observa-se, ainda, a **FDL** do E.At. (*os brasileiros não estão com nada*) provocando uma desarmonia estilística num texto elaborado com certa formalidade, infringindo assim o contrato de comunicação.

No segundo parágrafo (*Acho que o Brasil devia investir mais na educação escolar, voltar aquele tempo em que no primario a gente começava aprender geografia desenhando mapa*), há várias observações a fazer, tais como: a) a hipercorreção leva o aluno a cometer uma falha ortográfica (*investir*); b) o pouco ou nenhum domínio do emprego do futuro do pretérito faz com que CA lance mão de uma forma verbal mais distensa (*Acho que o Brasil devia [deveria] investir...*); c) o desconhecimento das regras de acentuação gráfica resulta em falta de acento indicativo da crase (*voltar aquele tempo*) e de acento gráfico (*primario*); d) a inabilidade no emprego de vírgulas “para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais” (ROCHA LIMA, 1999, p. 460) implica o seu não-uso em *em que[,] no primário[,] a gente...* (falha semelhante ocorre também no parágrafo seguinte: *Na minha opinião[,] isso é péssimo*).

Com a introdução do terceiro parágrafo (*Na minha opinião isso é péssimo.*), instaura-se uma incoerência. Esse período deveria completar o primeiro parágrafo (*os brasileiros não*

¹¹¹ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

estão com nada. ...), pois, onde ele está inserido, dá a entender que é péssimo voltar ao tempo de aprender geografia desenhando mapa, e não foi essa a intenção do autor do texto.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA			X		X	

Aconteceu comigo

Certa vez eu conheci uma pessoa e ficamos amigos.
 Uma noite saímos para dar uma volta de moto. Falei para ela: “para onde vamos?” Ela disse: “Vamos até em Laje do Muriaé”. E fomos nós...
 Na volta, nós vínhamos conversando, e contemplando o vento que batia em nosso rosto.
 Nessa época, eu tinha 33 anos. Num segundo, um carro, em alta velocidade, bate em nós, e fomos arremessados no asfalto. Eu quebrei um braço e tive a mão esquerda esmagada. Daí fomos socorridos pelas pessoas que vinham passando.
 Nunca mais esqueci aquele dia 29 de abriu de 1997, por volta de 20h30 minutos.
 Este acidente aconteceu eu acho até mesmo por falta de juízo, porquê se eu estivesse em casa, junto com minha família, talvez isso não tivesse acontecido.

O texto acima obedece às metarregras de coerência – de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação (CHAROLLES, 2002), de modo a orientar o L.Ext. a realizar uma leitura sem dificuldades.

Koch; Travaglia (1997, p. 51) lembram: “As metarregras estabelecem ‘um certo número de condições que um texto deve satisfazer para ser bem reconhecido como bem formado por um dado receptor, numa dada situação.’” Logo em seguida advertem que tais metarregras “[...] não são, por si, suficientes para explicitar as condições que um texto deve atender para ser bem-formado.

Na esteira dos autores referendados, mesmo reconhecendo o progresso de CA por este texto, ainda há o que apontar sobre os deslizos em relação às prescrições da gramática normativa, a saber: a) regência (*Vamos até em Laje do Muriaé*) – ir, verbo de movimento, rege a preposição a; b) pontuação: a conjunção coordenativa aditiva “e” dispensa a vírgula, a não ser para efeito estilístico, o que não é o caso (...*vínhamos conversando* e *contemplando o vento*...). Na verdade, “no interior de uma determinada situação de fala, é possível a um falante *hesitar* e, posteriormente, completar a oração.” (PÉCORA, 2002, p. 39); faltaram vírgulas nas orações intercaladas (*Este acidente aconteceu[,] eu acho[,] até mesmo por falta de juízo, porquê[,] se eu estivesse em casa, junto com minha família, talvez isso não tivesse acontecido.*); c) duplo critério na marcação temporal, grafando horas de forma abreviada, mas minutos por extenso (*20h30 minutos*); d) RMS em (*Este acidente aconteceu... / ...não tivesse*

acontecido); e) ICL em decorrência de acentuação gráfica indevida (*porquê se eu estivesse em casa*).¹¹²

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.
 Prezada professora.
 Este curso de redação para mim, é mais um objetivo na minha vida.
 Desde da primeira etapa até agora, estou gostando muito, sei que preciso melhorar.
 Gostei demais dos colegas que me ajudaram muito. Sei que ainda chego lá, apesar de muitas dificuldades.
 Terminei deixando um forte abraço.
 CA

Há, no texto, falta de vírgulas em duas situações: para isolar o termo intercalado (*Este curso de redação[,] para mim, é mais um objetivo na minha vida*) e para introduzir uma oração subordinada adjetiva explicativa, que, segundo Rocha Lima (1999, p. 271), “encerra simples esclarecimento ou pormenor do antecedente – não indispensável para a compreensão do conjunto [...] É de regra separar por vírgulas (ou travessões) a oração explicativa” (*Gostei demais dos colegas[,] que me ajudaram muito*). Entende-se que CA não quis restringir “gostar apenas de alguns colegas, daqueles que o ajudaram”, mas “gostar de todos os colegas, já que todos o ajudaram”. A falta de vírgula, porém, indicou o contrário, a restrição.

Caso não se pretenda intervir na pontuação do excerto *Este curso de redação para mim, é mais um objetivo na minha vida*, aconselha-se eliminar a RMS. Assim: “Este curso de redação é mais um objetivo na minha vida”.

A coesão fica um pouco comprometida com o uso indevido da preposição “de” (ICL) e com a LMS (*Desde da primeira etapa até agora, estou gostando muito, [mas] sei que preciso melhorar.*). O conectivo “mas” resolveria o problema do hiato morfossintático. Sua falta, entretanto, não chega a desorientar o L.Ext., que, com certeza, conseguirá preencher essa lacuna. Em *Desde da*, o aluno tenta reproduzir foneticamente a fala. Por certo, ele pronuncia “desdá”, com supressão da sílaba *de*. Conforme Pinto (1990, p. 60), são “hábitos articulatórios, infiltrados na escrita”.¹¹³ Como o E.At. não é proficiente quanto ao uso dos

¹¹² 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹¹³ Edith Pimentel Pinto foi Professora de Sociolinguística e de Português do Brasil na faculdade de Letras da USP, onde era livre-docente. Também deu aulas de Latim e de Português no Segundo Grau e de Português, Literatura Brasileira e Cultura Brasileira na Karl Eberhardt Universität (Alemanha).

recursos linguísticos a serem empregados na modalidade escrita, transcreve fielmente a oralidade. Em outras palavras,

A pista falsa fornecida pelos ouvidos, associada à proximidade articulatória desse ou daquele fonema, faz com que as novas criações sejam possíveis sem muito sacrifício (ou imaginação, ou engenho e arte) do falante / ouvinte. [...] Criações dessa natureza são possíveis em decorrência das tendências fonéticas naturais da língua, as quais permitem a acomodação fonêmico-ortográfica que [...] pautam-se na lei do menor esforço, isto é, no favorecimento da simplificação articulatória. (SIMÕES, 2005, p. 78; 79).

Registra-se, também, **ILR** em *sei que preciso melhorar / Sei que ainda chego lá*.¹¹⁴

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA		X				X

A minha casa é assim.

Ao chegar no meu bairro, ao longe já avisto o telhado da minha casa que aparece entre meio as árvores, “então eu falo comigo mesmo, já estou chegando em minha casa”.

A minha rua é asfaltada, tem uma pequena padaria e um barzinho, é só olhar para frente que já vejo o portão alaranjado que se destaca de longe, o muro na cor bege.

Entrando já se depara com enorme garagem.

Onde moro é sossegado, e o local é fresco. Entrando na casa por exemplo, na sala temos um jogo de sofá do tempo da minha avó, temos moveis da atualidade e alguns antigos.

As paredes internas optamos pela cor branca para dar mais claridade.

Como gostamos de animais temos quatro gatos.

Minha casa tem três quartos, cozinha sala, 2 banheiros e sala de jantar.

tem área de trabalho e quintal bem grande onde temos varias frutas dentre elas laranja, limão, mexerica, acerola, abacate etc.

tenho lembranças de meu pai cuidando das plantas.

Até hoje sinto saudades dele.

Embora se assinalem ainda inúmeros problemas de ordem microestrutural, o texto apresenta mecanismos de textualização que lhe garantem a coerência. A descrição tem sua consistência não exatamente na minúcia, afinal “Descrever não é enumerar o maior número possível de detalhes, mas assinalar os traços mais singulares, mais salientes; é fazer ressaltar do conjunto uma impressão dominante e singular.” (PEREIRA et al., 2006, p. 32).¹¹⁵ CA percebe sua casa com todos os sentidos: visual (o predominante), auditivo (menção ao local sossegado), tato (*o local é fresco*) e olfativo e gustativo (a menção à padaria e às frutas).

O período *Onde moro e sossegado, e o local é fresco* deveria completar o segundo parágrafo, momento em que ainda está sendo abordado o entorno da casa. O período *tem área*

¹¹⁴ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹¹⁵ Cilene da Cunha Pereira, Maria da Aparecida Meireles de Pinilla, Maria Cristina Rigoni Costa, Maria Thereza Indiani de Oliveira (UFRJ) atuam na área de Língua Portuguesa.

de trabalho e quintal bem grande onde temos varias frutas dentre elas laranjas, limão, mexerica, acerola, abacate etc. deveria estar completando o parágrafo anterior. Também o período *Até hoje sinto saudades dele* deveria estar junto com o parágrafo anterior.

Em *Ao chegar no meu bairro... e já estou chegando em minha casa*, a regência do verbo *chegar* se distancia do que pregam as gramáticas normativas (preposição a), o que hoje se verifica até mesmo na fala de pessoas de alto nível de escolaridade, principalmente na construção “chegar em casa”.

Preocupado com uma construção primorosa, o aluno emprega uma regência estranha (*aparece entre meio as árvores*), quando deveria ser “em meio às árvores” – um pleonasma vicioso característico da oralidade, ocasionando o surgimento de um novo sintagma constituído de RMS (entre / meio).¹¹⁶

Faltam acentos gráficos em: *ja* (monossílabo tônico em a. Em outras ocorrências, no entanto o termo “já” aparece acentuado – o que demonstra falta de atenção do L.Int.); *moveis*; *temos varias frutas* (paroxítonas terminadas em ditongo); *aparece entre meio as árvores* (indicativo da crase); *A minha rua e asfaltada*; *Onde moro e sossegado, e o local e fresco* (CA ora acentua a forma verbal é – monossílabo tônico em e –, ora não).

Assinala-se apenas um caso de infração às normas ortográficas: *beje* – confusão entre grafemas (g / j) para o mesmo fonema (/g/).

As aspas estão mal colocadas: *então eu falo comigo mesmo, já estou chegando em minha casa*. Deveriam vir assim: *...então eu falo comigo mesmo: “já estou chegando em minha casa”* (após dois pontos). Neste fragmento também se pontua a RMS em *comigo mesmo*.

No trecho *já vejo o portão alaranjado que se destaca de longe, o muro na cor beje*, a vírgula não estabelece a coesão, mas sim a preposição “em”; e *na cor beje* deveria ser “de cor beje”.

Faltam vírgulas em: *Entrando na casa[,] por exemplo, na sala...* (aliás, a expressão por exemplo é dispensável neste excerto, é tão somente um marcador discursivo sem apelo semântico); *tem três quartos, cozinha[,] sala,; onde temos varias frutas[,] dentre elas[,] laranja...*

¹¹⁶ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

No trecho *Entrando [na casa] já se depara com [uma] enorme garagem*, a ausência do artigo indefinido deixa vaga a expressão “enorme garagem” (LMS).¹¹⁷ Nessa situação, Bechara (2000, p. 160) orienta: “Usa-se o [artigo] indefinido para aclarar melhor as características de um substantivo enunciado anteriormente com artigo definido [...]”.

Registra-se ILR em *ao longe já avisto... já estou chegando... já se depara...; Entrando já se depara ... Entrando na casa; Onde moro e sossegado, e o local e fresco; na sala temos um jogo de sofá... temos moveis... tem três quartos... temos quatro gatos.; tem área de trabalho; temos varias frutas... tenho lembranças...*

A construção do período *As paredes internas optamos pela cor branca para dar mais claridade* é marcada por anacoluto. Segundo Bechara (2000, p. 595), “Coloca-se entre as construções anacolúicas o começar o enunciado por um termo não preposicionado e depois recuperá-lo na sua função própria, como que desprezando o inicial”.

A grafia do algarismo 2 em *tem três quartos, cozinha sala, 2 banheiros* não mantém uniformidade com a escrita por extenso do termo *três*.

CA não grafou a inicial maiúscula no início de duas frases: *tem área de trabalho; tenho lembranças de meu pai...*

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
CA			X			X

Educação no lar

O lar deve ser a base da educação.

Já dizia o sábio Salomão: “Ensina à criança no caminho em que deve andar, e ainda quando for não se desviará dele”. (Provérbios 22:6).

Os pais devem ser os primeiros professores que a criança deve ter, pois é necessário que eles dêem a ela apoio e exemplo para que a mente seja moldada para o bem.

E é no lar que as crianças passam a maior parte de seu tempo. Portanto, é imprescindível que os pais tenham um relacionamento afetivo. Assim garantirá uma boa educação do pequenino para que seu pensamento seja estruturado de forma que suas idéias sejam consolidadas para as coisas boas.

Baseando-se na afirmação de Koch; Travaglia (1997, p. 26), “A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-lo como uma unidade significativa global”, pode-se dizer que CA produziu um texto, e um texto coerente, aquele “que ‘faz sentido’ para seus usuários”. (Opus cit. p. 32).

¹¹⁷ 1) ausência de nexos lexical; 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

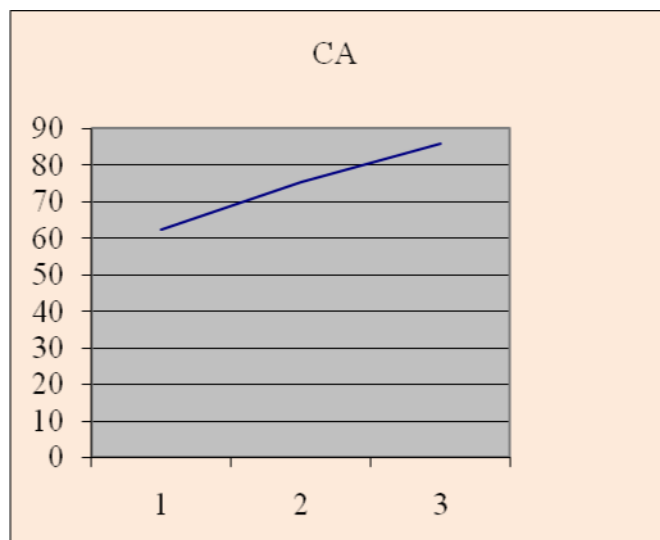
Excetuando-se a **LMS** em ...*é imprescindível que os pais tenham um relacionamento afetivo* [com os filhos], o texto mantém coerência (resultado dos mecanismos enunciativos e de textualização), frases articuladas umas às outras (coesão), unidade de sentido, informatividade (progressão) e, conseqüentemente, textualidade.¹¹⁸

Observa-se, neste último texto, um especificidade da escrita que, para Sautchuck (2003, p. 19), é a “auto-suficiência em sua textualidade”. Uma vez que falta “um contexto experiencial compartilhado interagindo entre os interlocutores”, produzir texto escrito (entidade linguística, semântica e pragmática) requer o envolvimento de dois interlocutores numa mesma pessoa, E.At. e L.Int., que, em sintonia, promovam a coerência visando ao estabelecimento da semântica e da progressão textual, como se pode verificar no texto em apreço.

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de CA

CA		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		159		268		345		772	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		2	1,26	3	1,12	3	0,87	8	1,04
Acentuação gráfica		3	1,89	5	1,87	6	1,74	14	1,94
Maiúsculas/minúsculas		3	1,89	3	1,12	2	0,58	8	1,04
Pontuação		12	7,55	11	4,10	7	2,03	30	3,89
Coesão		1	0,63	5	1,87	2	0,58	8	1,04
Concordância		0	0,00	1	0,37	0	0,00	1	0,13
Emprego do verbo		0	0,00	1	0,37	0	0,00	1	0,13
Regência		3	1,89	2	0,75	3	0,87	8	1,04
Pronome		1	0,63	0	0,00	0	0,00	1	0,13
Ortografia		2	1,26	1	0,37	2	0,58	5	0,65
LÉXICO	ANL	2	1,26	1	0,37	0	0,00	3	0,39
	ICL	2	1,26	5	1,87	0	0,00	7	0,91
	LMS	2	1,26	1	0,37	2	0,58	5	0,65
	ILR	2	1,26	0	0,00	7	2,03	9	1,17
	RMS	3	1,89	1	0,37	4	1,16	8	1,04
	FDL	3	1,89	1	0,37	0	0,00	4	0,52
	Subtotal	14	8,81	9	3,36	13	3,77	36	4,66
TOTAL		41	25,79	41	15,3	38	11,01	120	15,54
Aproveitamento do aluno		74,21		84,7		88,99		84,46	

¹¹⁸ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).



De toda a turma, a maior porcentagem de infrações relativas à regência se encontra nos textos de CA, problema que, em momento algum, chegou a desorientar o L.Ext. e que se resolveu substancialmente no desenrolar da pesquisa. Se, por um lado, os números indicam essa falha, por outro, uma análise criteriosa de todos os textos de CA apontam evidente progresso no que tange à elaboração textual, principalmente em relação ao último texto da terceira etapa. Ao longo de todo o curso, observou-se que

- a) foi sanado o problema de iniciais maiúsculas indevidas;
- b) o manejo com o léxico tornou-se fluente, não mais incidindo em ANL, ICL, FDL;¹¹⁹
- c) problemas de ordem microestrutural, tais como concordância, locução verbal e emprego inadequado de pronomes não foram mais detectados;
- d) houve maior cuidado com a obediência ao código ortográfico vigente;
- e) o arranjo textual atesta a competência comunicativa na constituição da competência textual, de modo a produzir com sucesso o texto.

¹¹⁹ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

3.6.3 Aluno GC

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC	X			X		

EU Genecy espero, deste curso, ampliar o meu conhecimento, para melhorar, ha milha comunicação.

Para ter melhor, oportunidade, de trabalho

No texto, que deveria se constituir apenas de um parágrafo de um só período, o aluno utilizou uma pontuação inadequada, a ponto de forjar a inserção de um segundo parágrafo sem ter encerrado o pensamento anterior; para sanar o problema, bastaria o emprego do conectivo *e*. O aposto *Genecy*, por exemplo, não está entre vírgulas. Sem contar que, entre o verbo e o predicado (*para melhorar, ha milha comunicação*), a vírgula é utilizada equivocadamente. O termo *oportunidade* não deveria estar entre um ponto e uma vírgula, pois é um núcleo (neste caso, do objeto direto), cercado de seus adjuntos adnominais: *melhor* e *de trabalho*. Faltou ponto-final para terminar o texto.

A falha ortográfica é elementar (*ha milha* em vez de “*a minha*”), comprovando a fragilidade da apreensão do código ortográfico vigente. “A ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita, contrariamente à *grafia*, que não implica a referência a uma norma gramatical.” (DUBOIS, 1998, p. 445-446).¹²⁰ Obviamente o aluno preocupou-se em grafar o seu pensamento, mas não teve o bom senso da dúvida, de procurar saber, de alguma forma, a ortografia dessas palavras.

A ocorrência de **RMS** (*melhorar... / ter melhor*) evidencia **FDL**, fazendo com que o aluno cometa em *ter melhor* uma **ICL**.¹²¹ Problemas de ordem microestrutural prejudicam a textualização. Afinal, produzir um texto escrito requer certo nível de conhecimento gramatical responsável pela organização da superfície textual.

No pseudoparágrafo e pseudoperíodo *Para ter melhor, oportunidade, de trabalho*, ocorre **LMS**. A fragmentação da idéia-núcleo compromete a unidade do parágrafo /

¹²⁰ Jean Dubois junto com Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi e Jean-Pierre Mevel elaboraram o *Dictionnaire de Linguistique* (Larousse, 1973).

¹²¹ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

período.¹²² O L.Ext. fica na expectativa de que haverá algo para completar o parágrafo / período iniciado, que, na verdade, é o complemento da idéia-núcleo do parágrafo anterior.

Mesmo com todas essas dificuldades, o aluno considera ter realizado em apenas um período a tarefa que lhe fora solicitada: elaborar uma redação. Esse usuário da língua, ao organizar o seu discurso, não levou em conta combinar o que dizer (conteúdo) ao como dizer (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e estruturais). Não houve, pois, articulação dos aspectos constitutivos do texto.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC		X		X		
Itaperuna 03-10-07 Solange, peço por favor, a você que, diga, á professora, que, ouve um imprevisto no, meu trabalho, e, não vai dar tempo de, ir au curso. GC						

O aluno, além de não fazer a diferença entre os acentos agudo e grave (o indicativo da crase), á, comete infração ortográfica por não distinguir homônimos (ouve / houve) e de transcrição fonética (*au* em vez de ao).

Destaca-se o problema da pontuação, que dificulta sobremaneira ao L.Ext. entender com lógica e clareza o pensamento expresso pelo E.At. A falta de domínio das ferramentas linguísticas de uso da modalidade escrita embarça a conexão entre as partes do texto, levando GC a virgular em excesso, inclusive no interior de sintagmas.

Luft (1996, p. 18) é contundente ao afirmar que “[...] a má pontuação é um atestado gráfico da atrofia do pensamento lógico. Atestado também da ignorância do que seja uma frase, sua estrutura e montagem”.¹²³ Não se trata, entretanto, de incapacidade linguística de GC, já que não há problema em sua oralidade, mas sim na incapacidade de produção na modalidade escrita. Se fosse uma atrofia no pensamento lógico, GC deturparia a proposta (escrever um bilhete a um colega para que dissesse à professora que faltaria à aula). Isso aconteceu com outros colegas da turma, o que também não configura problema dessa

¹²² A unidade de composição do parágrafo precisa ser “[...] suficientemente ampla para conter um processo completo de raciocínio e suficientemente curta para nos permitir a análise dos componentes desse processo, na medida em que contribuem para a tarefa da comunicação”. (TRAINOR, F. X.; MCLAUGHLIN, B. K., 1963, apud GARCIA, 1997, p. 204).

Trainor e McLaughlin publicam An inductive method of teaching composition em *The English Journal*, v.3, n.6, 1963.

¹²³ Celso Pedro Luft foi Professor, Gramático, Filólogo, Linguista e Dicionarista brasileiro. Autor de obras largamente usadas nos Ensinos Fundamental e Médio.

natureza. Desconhecer as regras do código escrito não significa ter problema raciocínio; se assim o fosse, todo analfabeto seria um débil mental.

O excesso de vírgulas poderia ser explicado como hesitação diante de uma tarefa extremamente difícil para quem tem tanta deficiência para produzir textos na modalidade escrita. Com certeza, este bilhete lido em voz alta pelo próprio GC não provocaria nenhuma estranheza a seus interlocutores.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC			X	X		

Itaperuna, 06 de outubro de 2007

Oi, Pima,

Como vai, estou com saudade, espero que vocês estejam bem.

Eu, estou-lhe convidando para vir no meu aniversário que se ocorrerar no dia 20 de outubro, às vinte horas em minha casa, e haverar um Churrasco, conto com vocês, estará toda família e uma oportunidade para rever todos.

Você esta fazendo aquele curso que me disse que estava pretendendo.

Eu voltei à estudar, pretendo concluir o meu 2º grau, estou com muita dificuldades por, ter, mais de vinte anos sem estudar; mais estou amando!

Um abraço do seu querido primo.

Genecy.

São estes os problemas de pontuação aqui discriminados: *Itaperuna, 06 de outubro de 2007[.]; Como vai[?] E]estou com saudade...; Eu[estou-lhe convidando...; ...às vinte horas[,] em minha casa, e haverar um Churrasco[. C]eonto com vocês[. E]estará toda família[. É]e uma oportunidade...; Você esta fazendo aquele curso que me disse que estava pretendendo[?]; Eu voltei à estudar, pretendo concluir o meu 2º grau[. E]estou com muita dificuldades por[ter[mais de vinte anos sem estudar[.] mais estou amando!).*

Em face dessas ocorrências, é de bom tom concordar com Pinto (1990, p. 49) quando diz que “O pensamento percorre caminhos próprios, não balizados por uma pontuação que garanta sua interpretação gramatical”.

Sobre desvios ortográficos, assinalam-se: *Pima* (em vez de *Prima*), o que não passa de descuido, já que, no final da carta, o aluno registra corretamente o termo *primo*; *ocorrerar* e *haverar* (Conforme Pinto, 1990, p. 62, “o acréscimo de um -r final, subsequente à vogal tônica ou átona – [é um] fato possivelmente atribuível à hipercorreção”); *mais estou amando* (confusão com o parônimos “mas”, resultando em ICL).¹²⁴ A ICL também ocorre em virtude

¹²⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

da falta de acento gráfico em *estará toda família e uma oportunidade...* e em *Você está fazendo...*

Faltou acento agudo em *aniversario* e *família* e registrou-se acento indevido da crase em *Eu voltei à estudar...*

Mais uma vez, verifica-se a ICL em *ocorerar no dia 20 de outubro, às vinte horas em minha casa* em vez de “será”.¹²⁵ Na verdade, o aniversário será no transcorrer do dia vinte sem referência a lugar, e não precisamente às 20 horas e em minha casa. Melhor seria se dissesse que a festa ou a comemoração será no dia 20 de outubro, às 20 horas, em minha casa. Do modo como GC redigiu, houve ANL.

O ILR em *Você está fazendo aquele curso que me disse que estava pretendendo*, poderia ser assim resolvido: *Você está fazendo aquele curso que pretendia?*

O pronome “lhe” assume a função de objeto direto em *estou-lhe convidando*, comprometendo a regência do verbo convidar (transitivo direto). Outra infração de regência ocorre com o verbo “vir” (*para vir no meu aniversario*). Aliás, os verbos de movimento, segundo os compêndios gramaticais, regem a preposição “a”, e não “em”; entretanto, o uso desviante do prescrito já está se tornando muito frequente inclusive na fala de pessoas de alto nível de escolaridade.

Não se efetivou a concordância nominal entre o determinante e o substantivo em *muita dificuldades*.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC	X				X	

<p>Itaperuna, 07 de novembro de 2007</p> <p>Sr. Diretor</p> <p>Com o crescimento da cidade, estamos vivendo momentos críticos em relação ao trânsito de Itaperuna ao que parece a situação é grave merece atenção de nossas autoridades.</p> <p>Existe um projeto do Governo do Estado para tirar o trânsito de dentro da cidade.</p> <p>Gostariamos de saber de nossas autoridades competentes o que falta para que o mesmo seja executado.</p> <p>Genecy Louredo Coelho</p>

Neste texto, GC apresenta um significativo progresso em relação aos anteriores. Ainda assim, registram-se dois tipos de problema de teor microestrutural, a saber: de acentuação

¹²⁵ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

gráfica do termo proparoxítono *gostaríamos* [gostaríamos] e de pontuação: *Itaperuna, 07 de novembro de 2007[.]; Sr. Diretor[.]; ...em relação ao trânsito de Itaperuna[.] ao que parece[.] a situação é grave[.] merece atenção de nossas autoridades.*

As falhas de pontuação, neste texto, não chegam a exigir grande esforço do L.Ext. Essas infrações são reflexos de um ensino que pouco se preocupou com as normas do código escrito; portanto, o aluno não consegue apreender todos os detalhes numa só empreitada. Aos poucos, vai assimilando um caso e outro.

GC redigiu um texto bastante conciso, manejando o léxico com precisão e adequação. Segundo Pauliukonis (2007, p. 127), a “[...] adequação lexical envolve não só os fatores relativos à seleção de palavras, como também os cuidados especiais que se deve ter na estruturação de um texto”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC		X			X	

Itaperuna 14 de novembro de 2007
Sr. Editor,
A materia da pagina 69 do dia 20 de junho 2007 tras uma reportagem muito importante sobre o Governador da floresta, seus projetos de ajudar a população de ribeirinhas, no insentivo, na ajuda com 50 Reais para as familias que prezervarem a natureza.
Nosso pais precisa de mais insentivo e atenção com o reflorestamento de nosso pais de um modo jeral, com projetos de incentivo aos proprietarios para reflorestar a nossa terra querida Chamada Brasil.
Obrigado,
GC.

Em relação ao último texto analisado, neste evidencia-se um retrocesso, não sobre a pontuação, cuja infração foi mínima (*Itaperuna[.] 14 de novembro de 2007[.]* – ausência de vírgula e de ponto), mas no que concerne a outros fatores.

GC não acentuou graficamente a paroxítona terminada em ditongo crescente (*materia*) nem a proparoxítona (*pagina*) nem também o hiato da palavra *pais* (*pais*).

As infrações ortográficas se verificam em: *tras* [traz]; *insentivo* [incentivo]; *prezervarem* [preservarem]; *jerál* [geral]. É comum a confusão entre os homônimos trás / traz como também a indecisão em caso de mais de um grafema (s, z) para um mesmo fonema (/s/). Ora GC grafá a palavra “inçentivo” com ç (faz isso duas vezes), ora o grafá com c. O mesmo ocorre com os grafemas g e j para representarem o fonema /g/, o que leva o aluno a grafar a

palavra geral com j, provocando um notório impacto no leitor que tem um melhor conhecimento do código escrito.

Em *terra querida Chamada Brasil*, houve uso indevido do c inicial maiúsculo. Obviamente não se trata de ignorar esse sistema do código escrito, mas sim de um mau costume arraigado por não ter sido corrigido pelos professores anteriores.

A coesão é prejudicada pela **ICL** em *população de ribeirinhas* [população ribeirinha] e pela **LMS** em *no insentivo, na ajuda com com 50 Reais* [incentivando com a ajuda de 50 Reais] e *Nosso pais precisa de mais insentivo e atenção* [para] *com o reflorestamento de nosso pais...*¹²⁶

Em virtude da **FDL** ocorre tanto **ILR** (*Nosso pais.../ nosso pais; no insentivo / de mais insentivo / de incentivo*) quanto **RMS** (*reflorestamento / reflorestar; de ajudar / na ajuda*) prejudicando a progressão textual, e que se torna ainda mais afetada com a expressão *a nossa terra querida Chamada Brasil*, não acrescentando nenhum dado novo. Sobre a metarregra da progressão, Pauliukonis (2007 p. 121) diz o seguinte:

Sabemos que a produção de um texto deve se pautar pelo equilíbrio entre o emprego dos termos já usados e os novos, evitando-se a redundância da informação. Uma das regras básicas da construção de um bom texto é sua progressão de sentido, segundo a máxima de que: “*escrever bem é equilibrar a apresentação de elementos novos com elementos já conhecidos*”, sempre com o objetivo de tornar o texto informativo e de não cansar o leitor. A não observância desse princípio resulta em problemas de coesão e de coerência, concretizados no mau uso do vocabulário.

Enfim, o fecho da carta (*Obrigado*) não é adequado (**ICL**), pois não há absolutamente nada a agradecer. Poderia ter simplesmente se despedido.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC			X		X	

<p>Viagem a trabalho</p> <p>No dia 14 de junho de 2004, fiz uma viagem a trabalho.</p> <p>Esta viagem marcou muito minha vida, porque nela pude realizar um dos meus sonhos, que foi viajar de avião e conhecer uma boa parte de Salvador.</p> <p>Foi uma oportunidade marcante porque, além de realizar um dos meus sonhos, tive a experiência de conviver com povos de cultura, gostos e costumes totalmente diferentes dos nossos.</p> <p>Eu, particularmente, tive grande dificuldade no principio com a alimentação, totalmente diferente da nossa.</p> <p>A comida lá é muito apimentada, mas, com o decorer dos dias, tudo se ajustou.</p> <p>Nesta oportunidade de trabalhar em Salvador, tive a felicidade de viajar de avião, três vezes do Rio a Salvador e três de Salvador ao Rio, num periodo de seis meses.</p>

¹²⁶ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

GC conseguiu elaborar um texto claro, cujos elementos na superfície textual e cuja seleção vocabular permitem ao leitor a compreensão da mensagem escrita com consistência, relevância e adequação de modo a viabilizar o monitoramento do L.Ext., haja vista a pontuação que se apresenta impecável.

Alguns pontos de superfície linguística, entretanto, foram assinalados: emprego do pronome *Esta* (com função anafórica, retomando informação, já que o “esta” é catafórico); ortografia comprometida ao grafar duas vezes *viagar* em vez de viajar (a letra *g* seguida da vogal *a* não poderia ter o fonema fricativo palatal /j/, porém a pouca intimidade com o código escrito leva GC a essa confusão); falta de acento gráfico em paroxítona terminada em ditongo crescente (*no principio*) e em proparoxítona (*período*).

Esses problemas de superfície obviamente não devem ser negligenciados, mas não prejudicam o entendimento do texto, que é um todo, “[...] no qual o valor de cada elemento depende não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto”. (GUIMARÃES, 1993, p. 5). Duas coordenadas que operam com procedimentos linguísticos e discursivos fazem articulação do texto num feixe de conexões em dois níveis: o da estrutura sintática e o da organização semântica. GC conseguiu tecer um texto assim procedendo.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.

Profª Dulce,

Quando comecei o curso estava totalmente perdido, mas, com o decorrer dos estudos, a mente começou a lembrar.

Apartir dai comecei a ter um bom resultado, prova disto e que consegui passar na prova global de português do CES. Melhorei bem a comunicação e a escrita. Eu só tenho que agradecer!

O que espero do 3º período é que possa melhorar muito mais.

A minha grande dificuldade e com os acentos, pontuação e ortografia.

Exemplo: u com som de l, dois ss no lugar de um s, palavras com som de z e se usa ç.

Talvez essas dificuldades sejam pela minha falha de memória, em toda minha vida tive o raciocínio lento.

Acho eu que este é o meu maior problema.

Grato pela atenção,

GC.

O desenvolvimento do texto deveria estar estruturado em dois parágrafos. O primeiro de *Quando... até ...agradecer* e o segundo de *O que espero... até ...problema*.

A ortografia ficou comprometida em “Apartir” (infração muito comum entre os que não dominam a ortografia) e “rezultado” (fonema /z/ grafado com a letra z e não com s, como deveria).

Faltou acento gráfico nos casos a seguir: letra i do hiato (*dai*); forma verbal do verbo ser (*prova disto e que consegui e a minha grande dificuldade e com os acentos*); paroxítona terminada em ditongo crescente (*memoria e raciocionio*).

A ICL (emprego do *que* em vez de “a”) compromete a coesão, mas sem obscurecer a mensagem (*Eu só tenho que agradecer!*)¹²⁷ Registra-se RMS (*O que espero do 3º período é que...*) Deveria ser: “Espero do 3º período que...”.

A LMS causa estranheza em *Melhorei bem a comunicação [oral] e a escrita*. Outro estranhamento é a ausência de paralelismo neste fragmento: *Exemplo: u com som de l, dois ss no lugar de um s, palavras com som de z e [palavras em que] se usa ç*. O paralelismo sintático “[...] dá ao enunciado certa harmonia – e constitui ainda um recurso de coesão – que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora”. (ANTUNES, 2007, p. 64).

Ainda com esses problemas apontados, GC na composição do texto obedece ao contrato de comunicação, realiza adequada seleção lexical, além de fazer bom uso dos sinais de pontuação, que já foi uma de suas maiores dificuldades. Como usuário da língua, demonstra progressivo amadurecimento em sua atividade linguística, isto é, em sua gramática internalizada, “[...] a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa”. (TRAVAGLIA, 2000, p. 30).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC		X				X

Lar dose lar

O lar representa um lugar tranquilo, união, amor, convivência, enfim aprendemos a viver em conjunto ou seja, um ajudando o outro em seus defeitos e qualidades o lar é tudo de bom.

Moro em uma rua tranquila, tendo uma ótima localização. Começando a fundação de minha casa em 1987 com bastante dificuldade até mesmo financeira mas graças a Deus consegui realizar o meu sonho de ter a minha, própria casa, com suas paredes verde, azul, branca e laranja que significa a esperança de um dia melhor repleto de felicidade, paz e amor, tendo suas janelas de vidro pintadas de verde, já os portais são pintados de pátina nas cores cinza e branco e tendo suas portas brancas.

¹²⁷ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Minha casa tem 03 quartos, sala, copa cozinha e garagem, área de serviço e dois banheiros, tendo uma ótima iluminação, com moveis e decoração combinando com as paredes, é um lugar muito tranquilo.

A minha cozinha, um dos quartos e a área de serviço dão acesso ao quintal de 12 X 18m² com plantação de pés de coco, um gramado, um pé de uva, acerola e um buraco para projeto de uma piscina.

O nosso lar traz muita lembrança, de um sonho de quando era jovem de ter minha casa própria e hoje fico lizongeadado por realizar este sonho.

O título, além de ser uma expressão já gasta, infringe a ortografia: *Lar doçe lar* [doçe]. No decorrer do texto, há mais dois deslizes ortográficos: *lizongeadado* [liçonjeado] e *picina* [piçcina]. A ortografia constitui-se um problema insistente, pois “a adoção do alfabeto latino, nem sempre capaz de atender à representação de fonemas das novas línguas”, contribui fortemente para que o usuário da língua portuguesa, com pouco domínio na modalidade escrita, não alcance a ortografia ideal. (BECHARA, 2000, p. 53).

O trema, ainda em vigor no momento da produção textual em exame, não foi registrado nas três vezes em que aparece o termo *tranquilo(a)* nem o acento gráfico em paroxítonas terminadas em ditongo oral: *convivencia*, *propria*, *moveis*.

O primeiro parágrafo apresenta problemas de diversas naturezas: falta de paralelismo (emprego indevido do artigo *um lugar...*), acentuação gráfica (já comentada), pontuação, ICL e coesão, em decorrência uso indevido de artigo indefinido e de LMS¹²⁸ (*O lar representa ~~um~~ lugar tranquilo, união, amor, convivencia*[. É onde] *enfim* aprendemos a viver em conjunto[.], ou seja, um ajudando o outro[. Mesmo com] *em* seus defeitos e qualidades[.], o lar é tudo de bom.).

Os ILR (tendo / tendo / tendo / tendo; tranquilo / tranquila / tranquilo; sonho / sonho), registrados no segundo e no terceiro parágrafos, comprometem a elegância textual uma vez que “a escolha adequada e a correta ligação entre as idéias são fundamentais para o êxito de um texto escrito”. (PAULIUKONIS, 2007, p. 106).

No segundo parágrafo há, ainda, LMS, forma verbal mal empregada, problemas com o emprego dos sinais de pontuação e com a concordância verbal: *Moro em uma rua tranquila, tendo* [com] *uma ótima localização. Começando* [Comecei] *a fundação de minha casa em 1987 com bastante dificuldade*[.], *até mesmo financeira*[.], *mas*[.], *graças a Deus*[.], *consegui realizar o meu sonho de ter a minha, propria casa, com suas paredes* [em] *verde, azul, branca e laranja que significa*[m] *a esperança de um dia melhor*[.], *repleto de felicidade, paz*

¹²⁸ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

e amor ~~endo~~ [. As] suas janelas de vidro ~~pintadas de~~ [são] verde[s], já os portais são pintados de pátina nas cores cinza e branco[a] e ~~tendo suas~~ [combinando com as] portas brancas.

O terceiro parágrafo (*Minha casa tem 03 quartos, sala, copa cozinha e garagem, área de serviço e dois banheiros, tendo uma ótima iluminação, com móveis e decoração combinando com as paredes, é um lugar muito tranquilo.*) poderia ter esta redação: “... com uma ótima iluminação, móveis e decoração combinando com as paredes. É um lugar muito tranquilo”.

Está bem construído o quarto parágrafo (exceto a infração ortográfica, já comentada, em *picina*), mas o quinto (*O nosso lar traz muita lembrança, de um sonho de quando era jovem de ter minha casa própria e hoje fico lisonjeado por realizar este sonho.*) poderia ser mais conciso, assim: “O nosso lar traz a lembrança de quando era jovem desejar ter minha casa própria. Hoje fico lisonjeado por realizar este sonho”.

Apesar dessas ocorrências, o texto apresenta boa paragrafação, contém parágrafos introdutório, de desenvolvimento e conclusivo, ajustando “convenientemente as idéias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios”. (GARCIA, 1997, p. 204).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
GC			X			X

Educação Social

Em primeiro lugar, a educação deve partir dos pais para que seus filhos se tornem cidadãos de caráter.

Hoje nós estamos vivendo um tempo em que os pais não estão se preocupando em ensinar os filhos a respeitar o seu próximo. Muitos dizem que é a escola que vai educá-los, mas na verdade a educação mesmo vem do berço.

Em outras áreas da educação o nosso Brasil está totalmente carente, por ex: o trânsito, o meio ambiente, a saúde, os meios de comunicação e principalmente o meio político, pois os nossos governantes perderam o respeito do povo.

Exceto a falta de vírgulas em *mas[,] na verdade[,] a educação mesmo vem do berço* e em *Em outras áreas da educação[,] o nosso Brasil está totalmente carente...*, não há mais problemas a comentar no texto acima.

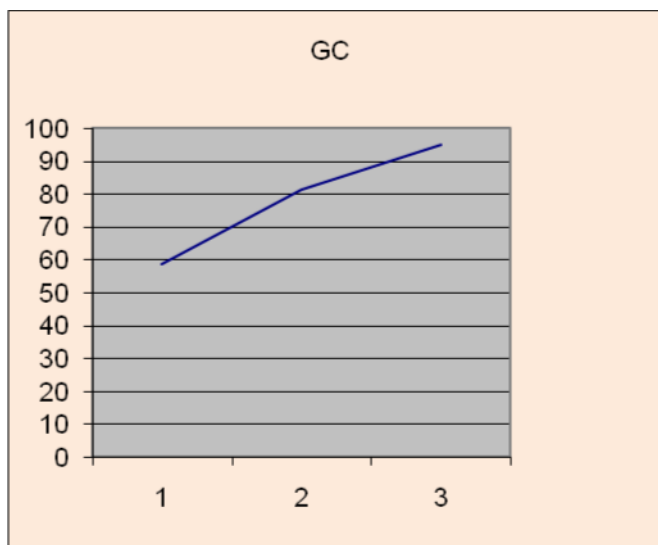
Partindo-se do princípio de que o texto não é um conjunto de unidades estanques; ele se tece numa “rede de relações – esta lhe garantindo a coesão e a unidade, ou seja, sua perfeita articulação” (GUIMARÃES, 1993, p. 25), pode-se afirmar que, seguindo esse parâmetro, GC

conseguiu contruir um texto. Nesse empenho, L.Int. e E.At., juntos, constituíram a pessoa do sujeito escritor (já que são idênticos os modelos linguísticos de ambos). O L.Int. monitorou com mestria o E.At.; afinal,

[...] a eficácia da atuação do L.Int. não depende da natureza de sua competência linguístico-textual, mas de sua postura no momento em que exerce sua atividade de monitoração e da maneira pela qual tiverem sido elaborados os modelos de que ele se serve e que precisam estar armazenados – ainda que isto possa parecer paradoxal – na memória de longo prazo. (SAUTCHUCK, 2003, p. 49).

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de GC

GC		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		148		282		452		882	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		5	3,38	1	0,35	1	0,22	7	0,79
Acentuação gráfica		1	0,68	4	1,42	2	0,44	7	0,79
Maiúsculas/minúsculas		1	0,68	3	1,06	1	0,22	5	0,57
Pontuação		19	12,84	12	4,26	12	2,65	43	4,88
Coesão		4	2,70	3	1,42	6	1,33	13	1,47
Concordância		3	2,03	6	2,13	9	1,99	18	2,04
Emprego do verbo		3	2,03	3	1,06	1	0,22	7	0,79
Regência		0	0,00	0	0,00	2	0,44	2	0,23
Pronome		1	0,68	2	0,71	2	0,44	5	0,57
Ortografia		7	4,73	1	0,35	3	0,66	11	1,25
LÉXICO	ANL	1	0,68	3	1,06	0	0,00	4	0,45
	ICL	3	2,03	4	1,42	8	1,77	15	1,70
	LMS	3	2,03	3	1,06	7	1,55	13	1,47
	ILR	5	3,38	2	0,71	3	0,66	10	1,13
	RMS	1	0,68	3	1,06	3	0,66	7	0,79
	FDL	4	2,70	3	1,06	2	0,44	9	1,02
	Subtotal	17	11,49	18	6,38	23	5,09	58	6,58
TOTAL		61	41,22	53	18,79	62	13,71	176	19,95
Aproveitamento do aluno		58,78		81,21		86,29		80,05	



Em suas atividades linguísticas GC apresentou considerável progresso. Inclusive é nos textos dele que se verificam os maiores índices de porcentagem de desvios pertinentes ao emprego de verbos e de pronomes, problemas que foram minimizados no decorrer do processo da pesquisa-ação.

O aluno chegou ao final do curso construindo textos mais adequados à situação comunicativa, aos objetivos comunicacionais propostos; tornando-se mais atento ao contrato de comunicação; desenvolvendo, com certa clareza, o tópico discursivo; selecionando adequadamente os recursos linguísticos e os arranjando de forma a facilitar a inteligibilidade de seus textos pelo L.Ext.

3.6.4 Aluno IS

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS	X			X		

Eu enteresei, vír para melhora os meus conhecimentos principalmente no português. As enterpretações du texto. por que não tenho uma boa pontuação, Eu gosto muito de ler e escrever. Maís, gostaria de escrever bem, por isso estou me esforçando, E espero sair sair daqui com um bom conhecimento.

Este curso para mim vai me trazer melhora, por que pretendo Encresçar Em uma facultade.

O texto contém infrações, tais como: acentuação gráfica (*vír, Maís*); ortográficas (*enteresei; melhora os meus conhecimentos...; enterpretações du texto. por que não tenho...; Eu gosto muito de ler e escrever. Maís, gostaria de escrever bem...; vai me trazer melhora,*

por que pretendo Encresçar Em uma facultade); emprego de maiúsculas (*Eu, E, Encresçar, Em*); falta de pronome, **LMS** (*Eu [me] enteresei...*);¹²⁹ inversão de termos comprometendo a organização textual (*principalmente no português*); pontuação: vírgula entre locução verbal (*enteresei, vir*), ponto em vez de vírgula e vice-versa (Cf. correção no parágrafo abaixo); concisão.

Sugere-se a seguinte correção:

Eu me interessei vir ao curso para melhorar os meus conhecimentos no português, principalmente nas interpretações de texto. Também não tenho uma boa pontuação. Eu gosto muito de ler e escrever, mas gostaria de escrever bem, por isso estou me esforçando e espero sair daqui com um bom conhecimento.

Este curso vai trazer melhoria para mim, porque pretendo ingressar em uma faculdade.”.

As frases soltas prejudicam a coesão, desestruturam a tessitura textual e geram **LMS**, dificultando ao L.Ext. eliminar tais hiatos, sem necessariamente obrigá-lo a fazer enfadonhas deduções ou inferências. As frases malformadas impedem a textualização, já que não possibilitam a devida articulação (interfrasais e intrafrasais) entre as operações microestruturais.

Num dado texto, nenhuma parte pode estar “solta”, devendo, pois, haver conexão entre as partes que se integram numa cadeia de relações. As ligações

[...] não vão acontecendo simplesmente na superfície da seqüência textual. Na verdade, elas sinalizam as ligações contextuais que estão subjacentes a essa superfície. Ou seja, concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico. Melhor dizendo, se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. (ANTUNES, 2007, p. 48).

No texto em análise, quando não há ligação de superfície, certamente é porque o que se tem a dizer ainda não formou um todo congruente nas ideias, que ainda estão esparsas ou desordenadas; não estando estruturada a “teoria do mundo na mente”, ela não se corporifica no papel.

O E.At. infringiu a metarregra da relação quando diz que o fato de não ter uma boa pontuação é causa de não saber interpretar texto: *Eu enteresei, vir para melhora os meus conhecimentos principalmente no português. As enterpretações du texto. por que não tenho uma boa pontuação.* Constata-se, pelo excerto, que uma idéia não está ajudando a outra na constituição do sentido global do texto. É impossível ligar o fragmento *por que não tenho uma boa pontuação* às informações que o antecedem, pela ausência de congruência.

¹²⁹ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Charolles (2002, p. 74) é claro ao afirmar que “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Nessa mesma ótica, conclui Antunes (2007, p. 176):

[...] a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, lingüística. [...] O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida.

A incoerência pontual (ou local, ou microestrutural), como é o caso acima, “[...] concerne às relações entre palavras em contexto de proximidade ou entre frases sucessivamente ordenadas da seqüência textual.” Esse tipo de incoerência costuma atingir a coerência global do texto. Não se jogam aleatoriamente as palavras pela frase ou pelo texto”. (Ibidem, p. 180-181).

Registra-se ICL em ... *por que não tenho uma boa pontuação, Eu gosto muito de ler e escrever. Maís, gostaria de escrever bem geram ANL.*¹³⁰

Ocorre RMS em *melhora e melhoria*, devido à pobreza vocabular (FDL). Mas em *E espero sair sair daqui com um bom conhecimento*, não se verifica ILR. O fenômeno instaurado ocorre em virtude de o L.Int. não revisar o texto, tampouco realiza o trabalho de análise linguística, o que contribuiria significativamente para uma melhor compreensão do próprio texto, quicá da linguagem.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS		X		X		
Arthur 03/10/07 Não vou poder ir a aula por motivos familiares avisa a professora por favor! Obrigado IS						

A primeira frase do texto incorre em ICL (...*por motivos familiares* em vez de “problemas”), o que não chega a comprometer a inteligibilidade do texto. Além dessa infração, ocorrem outras: a inadequação da regência (*ir a aula; avisa a professora*) e da concordância (*Obrigado* – pessoa do sexo feminino) e frase iniciada com letra minúscula (*avisa a professora por favor!*). Assevera-se que tais problemas são agravados pelo mau uso da pontuação. O único ponto utilizado no texto é o de exclamação: *por favor!*. Carecem de vírgulas o vocativo (*Arthur[,]*), a expressão *[,] por favor!* e entre a expressão de despedida e o

¹³⁰ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

nome do remetente (*Obrigado[,] IS.*). Não há ponto no final na frase: *Não vou poder ir a aula por motivos familiares[.]*.

IS não tem familiaridade com modelos escolares de textos escritos, faltam-lhe elementos gráfico-visuais. A modalidade escrita pressupõe maior reflexão do locutor, que precisa corrigir seu rascunho. “Escrever bem resulta de uma técnica elaborada, que tem de ser cuidadosamente adquirida. Depende, em muito menor grau do que falar bem, das qualidades naturais do indivíduo, do seu ‘jeito’, enfim, em saber exprimir-se”. (CÂMARA JR., 1986, p. 15-16).¹³¹

Não obstante, IS transmite sua mensagem de forma inteligível porque tem as ideias organizadas para tecer um texto simples como o bilhete; ainda assim, faltam-lhe ferramentas linguísticas para realizar, com sucesso, o seu intento de transformar seu pensamento num texto escrito.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS			X	X		

<p>Itaperuna 06/10/07</p> <p>Olá, querida amiga Fabiana</p> <p>Quanto tempo não nos falamos, agora com a onda do telefone, parece que fiquei preguiçosa, é isso, atrapalha pois não dá pra falar tudo.</p> <p>Só mesmo por carta pois temos muito que conversar, Quero saber como está arrumando pra dar conta de todo serviço, arruma, cozinhar, toma conta de criança, isso é barra! Aproveita agora as férias delas e vem passear, só assim podemos falar melhor.</p> <p>Um abraço de sua amiga</p> <p>IS</p>
--

IS não tem noção do que seja parágrafo: o trecho *Só mesmo por carta...* deveria estar conectado por meio de vírgula à oração do parágrafo anterior, assim: *...não dá pra falar tudo, só mesmo por carta, pois temos muito que conversar*. Pondera-se que onde deveria ter feito parágrafo, não o fez (*pois temos muito que conversar, [.] Quero saber como está arrumando pra dar conta de todo serviço, arruma...*).

As infrações de pontuação ocorrem nestes casos: a) ausência de vírgula: para separar o vocativo dos demais termos da frase (*Olá, querida amiga Fabiana[,]*), para isolar o adjunto adverbial (*agora[,] com a onda do telefone[,] fiquei preguiçosa*), antes da conjunção

¹³¹ Joaquim Mattoso Câmara Júnior foi um Linguista brasileiro, Autor de vários livros que se tornaram referência na área, entre eles *Estrutura da Língua Portuguesa*, lançado em 1970. Sob a sua orientação, foi fundada, em 1969, a Associação Brasileira de Linguística, da qual participou na sua primeira gestão, integrando o seu Conselho Diretor.

coordenativa “pois” (*Só mesmo por carta*[,] *pois* temos muito que conversar..), para isolar apostrofo (*Um abraço de sua amiga*[,]); b) falta de vírgula e ponto em local e data encabeçando carta (*Itaperuna* [,] *06/10/07*[.]); c) troca de vírgula por outro sinal de pontuação: de exclamação (*Quanto tempo não nos falamos*[!]), de ponto nas duas ocorrências (*pois* temos muito que conversar[. §] *Quero saber como está arrumando...*; *toma conta de criança*[. I] *isso é barra!*); d) registro de vírgula entre sujeito e predicado (...é [e] *isso* atrapalha...); e) ponto parágrafo indevidamente empregado em vez de vírgula e ponto em lugar de vírgula (...*pois não dá pra falar tudo*[§, s] *Só mesmo por carta*...); f) uso indevido de vírgula em vez de dois pontos, separando o hiperônimo dos hipônimos (*Quero saber como está arrumando pra dar conta de todo serviço*[:] *arruma, cozinhar, toma conta de criança*...).

No primeiro parágrafo (*Quanto tempo não nos falamos, agora com à onda do telefone, parece que fiquei preguiçosa, é isso, atrapalha pois não dá pra falar tudo*), há descumprimento da metarregra da não-contradição. Por que com a onda do telefone não dá para falar tudo? Isso se explicaria pelo fato de o telefone ser uma forma de comunicação mais onerosa do que a carta? Se é por isso, por que o enunciador não foi mais explícito? Também não foi estabelecida a coesão (LMS) em *temos muito* [o] *que conversar* e *dar conta de todo* [o] *serviço*.¹³²

A hipercorreção faz com que IS utilize o acento grave em *com à onda do telefone* e comprometa a regência.

A aluna expressa *toma conta de criança, isso é barra!*, no singular, e, mais à frente, faz uma concordância ideológica no plural (silepse de número): *Aproveita agora as férias delas*. Para Rocha Lima (1999, p. 408), “São desvios, quase sempre inconscientes, que correspondem a matizes do sentimento da idéia”.¹³³

IS concebe a escrita como transcrição fiel da fala, pois grafa *arruma*[r], *cozinha*[r], *toma*[r] *conta de criança*. Segundo Pinto (1990, p. 61),

Entre os casos de supressão de letras como reflexo da pronúncia, destaca-se, por sua generalização, a do *r* final de sílaba tônica [...], muito freqüente nos infinitivos verbais, principalmente da 1ª conjugação, fato que, à primeira leitura, leva a certa confusão, visto que a forma passa a coincidir com a 3ª pessoa do singular, no presente do indicativo [...]

Trata-se de um texto improvisado, como ocorre na pragmática da fala, em que o tom é o mesmo de uma conversa informal.

¹³² 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹³³ Carlos Henrique da Rocha Lima dedicou-se ao magistério durante toda a vida. É Autor de numerosos trabalhos filológicos, literários e didáticos, destacando-se a Gramática Normativa da Língua Portuguesa (José Olympio).

O uso indevido de maiúscula em (...*temos muito que conversar, Quero saber...*) pode ter sido pelo fato de a vírgula inapropriada ter dado a entonação de ponto ou então por falta de cuidado na grafiação do ponto final que mais se assemelhou a uma vírgula.

O acento gráfico inadequado (*parece que fiquei preguiçosa, é isso, atrapalha*) ocorre pela confusão que se faz entre e (conjunção) e é (forma verbal).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2007

Srº Editor do Jornal A Tribuna livre de Itaperuna,

Sou moradora da Rua Salustiano Nunes, Bairro Aeroporto. Quero-lhe comunicar minha indignação com os acontecimentos, que vêm acontecendo em nossa cidade.

Nós, cidadãs, não podemos mais sair de casa, nossos filhos não tem segurança, estamos vivendo em situação precária, em termos de segurança. Após as 20h, temos que fechar nossas casas, enquanto os marginais ficam soltos.

Atensiosamente
IS

Mesmo longe de ser um texto bem-formado em termos de microestrutura, o L.Ext. consegue compreender a mensagem sem grandes dificuldades, uma vez que seu autor elaborou um produto autônomo: partiu de um interesse psicossocial, que se exteriorizou, produzindo sentido, e que, como atividade verbal, requereu o domínio específico do código linguístico e também “o conhecimento das regras psicológicas culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”. (HYMES, 1971, interpretado por SAUTCHUK, 2003, p. 15).

Verificam-se dois problemas de pontuação: falta de ponto (*Itaperuna, 30 de outubro de 2007[.]*), vírgula indevida (...*com os acontecimentos, que vêm acontecendo...*) e falta de vírgula entre a expressão de despedida e a assinatura (*Atensiosamente[.]*), que não chegam a comprometer a inteligibilidade do texto.

Não foi efetivada a concordância verbal em *nossos filhos não tem segurança*. Como na oralidade não há diferença entre singular e plural, na escrita é comum não se dar conta do acento diferencial de número.

Outras ocorrências se assinalam: a exótica (mas comum em textos de escritores desavisados) abreviatura de “senhor” (Srº); a transgressão ortográfica das palavras *enguanto* e *Atensiosamente* (é frequente a confusão entre os grafemas q e g, não só por serem consoantes

homorgânicas como pela semelhança do desenho dessas letras; também comum é a dificuldade em saber qual o grafema adequado para representar o fonema /s/).

Registra-se RMS em ...os acontecimentos, que vêm acontecendo... e em ...nossos filhos não tem segurança, estamos vivendo em situação precária, em termos de segurança.¹³⁴

Quando o produtor de texto não está habituado a planejar o que vai escrever ou falta o que dizer, não raro ocorrem redundâncias ou circularidade do discurso. Charolles (2002, p. 60), em caso como esse, faz a seguinte observação:

A produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja natureza é difícil de avaliar exatamente entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica). Um tal desempenho exige que sejam conjuntamente dominadas as MR1 e MR2.¹³⁵

No excerto *Nós, cidadãos, não podemos mais sair de casa...*, IS defronta-se com a metarregra de relação ao afirmar que a violência afeta somente seres do sexo feminino. Isso decerto contradiz os índices apresentados por órgãos oficiais, nos quais tanto homens quanto mulheres estão envolvidos em crimes tanto na rua quanto no ambiente doméstico.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS		X			X	

<p>Itaperuna, 11 de outubro de 2007.</p> <p>Caro Editor</p> <p>Li a reportagem: telenovela, gostei muito</p> <p>A televisão brasileira possui uma vasta proção de consumo no Brasil todo. As novelas entram em nossas casas de maneira especial. As vezes deixamos até de sair por causa delas.</p> <p>Ficamos presos aos personagens, que nos deixam ansiosos, aguardando. A próxima cena.</p> <p>Atensiosamente, IS</p>

IS deixou uma linha em branco entre o primeiro e o segundo parágrafos.

A pontuação se torna comprometida nestes casos: falta de vírgula no vocativo (*Caro Editor*[,]); uso despropositado de dois-pontos e da vírgula em vez da conjunção “e”, que estabeleceria melhor coesão, e da ausência de ponto no fim do período (*Li a reportagem: telenovela, gostei muito*[.]) – no primeiro parágrafo. Sugere-se esta correção: “Li a

¹³⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹³⁵ O autor utiliza a abreviatura MR1 para se referir à metarregra de repetição e MR2, à metarregra de progressão.

reportagem Telenovela e gostei muito.”; e, no terceiro parágrafo, com o inoportuno ponto entre o verbo e o seu complemento (...*aguardando*, *A próxima cena*).

Falta acento grave indicativo da crase na locução adverbial feminina: *As vezes deixamos até de sair...*, uma prescrição da gramática normativa de difícil apreensão para quem tem pouco domínio das regras do código escrito padrão, principalmente porque neste caso o acento não é resultante de crase. Rocha Lima (1999, p. 382) é claro na explicação desse fenômeno:

Em expressões como *às pressas, às vezes, às ocultas, às expensas de* (outrora *a pressa, a vezes, a ocultas, a expensas de*), a forma plural dos substantivos teria determinado a presença do ‘as’, que, apesar de não ter a função delimitadora de artigo, levou à falsa suposição da existência dele; daí o craseamento com a preposição e o uso do acento, que se estendeu a expressões semelhantes.

O texto de IS, além de pouco consistente no que tange à argumentatividade, termina abruptamente. Quando menos se espera, o fecho: *Atensiosamente* (como se não bastasse, infringindo a regra ortográfica).

“Quem argumenta lida sobretudo com as leis do pensamento racional, fazendo generalizações, comparando e contrapondo idéias e opiniões, explicitando causas e efeitos, formulando hipóteses, tirando conclusões.” (AZEREDO, 2000, p. 47). Este texto, entretanto, deixa a desejar, pois cria uma expectativa no L.Ext. que se frustra pelo silêncio da expressão verbal do raciocínio do E.At.

No período *A televisão brasileira possui uma vasta proção de consumo no Brasil todo*, a grafia da palavra destacada provoca ANL, por conta da ICL.¹³⁶ Obviamente a aluna pensou uma palavra e registrou outra, suprimindo letras ou sílabas, sem perceber que o resultado foi um contrassenso.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS			X		X	

O que aconteceu comigo, quando eu era ainda uma adolescente mais bastante alegre e estrovertida. Por isso sempre chamava atenção de todos, principalmente os garotos da minha idade. Quem não gostava era meu pai apesar de ser um homem bom mas rígido gostava que tudo se saísse do jeito dele. tinha uma amiga inseparável, Onde eu ia estava por perto com isso a nossa amizade aumentava tanto com os Jovens e os adultos. Porquê trabalhávamos juntos.

E nas horas vaga estudava era como se fosse duas irmãs, mas nem todos gostava da nossa amizade, achava que tudo isso era pra não atrapalhar e enrolar, nunca via por outro lado que agente era apenas duas meninas que gostava simplismente de rir e conversar

¹³⁶ 1) ausência de nexo lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

O texto carece de título e se inicia de forma conturbada em decorrência do anacoluto instaurado em *O que aconteceu comigo*, provocando ANL.¹³⁷ À frase quebrada, “[...] apresentada inicialmente, se segue uma construção em que essa palavra ou locução não se integra”. (CÂMARA Jr., 1985, p. 49).

Estampam-se, na primeira linha, estas falhas ortográficas: *guando*, *adolecente* e *estrov_uvertida*. Em *guando*, a aluna confunde a grafia do *q* com a do *g*, dada à semelhança gráfica e fônica. Em *adolecente* e *estrov_uvertida*, o problema fono-ortográfico se dá por desconhecimento das convenções ortográficas.

Registram-se equívocos em relação aos sinais de acentuação gráfica: *saísse* (*i* tônico, segunda vogal do hiato, sozinho na sílaba), *Porquê* (dissílabo átono) e *trabalh_uvamos* (proparoxítono) e emprego indevido de letra minúscula iniciando período (...*jeito dele. tinha uma amiga*) e de maiúsculas (*amiga inseparável, Onde eu ia; os Jovens*).

A ausência de preposições (LMS) em *chamava atenção de todos, principalmente* [d]os garotos e em [ao]Onde eu ia... viola a coesão. “Em muitos casos, a preposição não é escolhida pelo que significa, mas imposta ao usuário da língua pelo contexto sintático [...]”, havendo, no primeiro caso, um enfraquecimento ou esvaziamento de sentido, passando, simplesmente a fazer parte do núcleo verbal e o sintagma nominal que se segue funciona como complemento desse núcleo; no segundo caso, forma um sintagma preposicional de função adverbial. (AZEREDO, 2000, p. 144-145).

Além de ILR devido à FDL em *Quem não gostava era meu pai apesar de ser um homem bom mas rígido gostava que tudo se saísse do jeito dele*, o período está mal organizado. Sugere-se esta retextualização para o primeiro parágrafo: “Quando adolescente, eu era bastante alegre e extrovertida, sempre chamava a atenção de todos, principalmente dos garotos da minha idade. Meu pai não gostava de que eu fosse assim. Apesar de ser um homem bom, era rígido, queria que tudo fosse do jeito dele”.

O segundo parágrafo deveria começar em *tinha uma amiga inseparável...* e terminar em *...duas irmãs*. Para articulá-lo com o parágrafo anterior, poderia vir encabeçado por uma expressão [Naquela ocasião, eu], *tinha uma amiga inseparável* (LMS). Logo adiante, registra-se uma ICL no emprego do advérbio *Onde* (em vez de *aonde*) acompanhando verbo de movimento (ir). Além dessa impropriedade, faltou ponto antes de “aonde”, vírgula depois de

¹³⁷ 1) ausência de nexos lexiais; 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

ia e ponto depois de *perto*. Outra ICL é verificada no emprego da expressão *com isso* (quando deveria ser “isso”), que, em virtude da ANL, compromete a coesão.¹³⁸

Outras ICL: *...nossa amizade aumentava tanto com* [contagiava] *os Jovens e os adultos*. Logo em seguida, o emprego do *Porquê* iniciando período é descabido, deve ser eliminado. Aliás, *Porquê trabalhávamos juntos*, não se constitui um período. O ponto assinalado depois de *juntos* (que deveria ser *junto*) deve ser transportado para depois do verbo estudar: “...E[e] nas horas vaga[s] estudava[ávamos.]”, além de se ter de estabelecer as concordâncias nominal e verbal. Em *fosse* também não se instituiu a concordância verbal (*...era como se fosse*[fôssemos]...).

Em resumo, uma das redações possíveis para o segundo parágrafo seria esta: “Naquela ocasião, eu tinha uma amiga inseparável. Aonde eu ia, ela estava por perto. A nossa amizade contagiava os jovens e os adultos. Trabalhávamos junto e nas horas vagas estudávamos. Era como se fôssemos duas irmãs”.

O terceiro parágrafo também está completamente desconcertado. De início, o *mas*, marcador de discurso oral, deve ser descartado. Em seguida, aponta-se lapso de concordância verbal (*nem todos gostava, achava... nunca via... duas meninas que gostava...*), ANL (*pra não atrapalhar e enrolar*) desorientando o L.Ext., falta de vírgula depois de *por outro lado*[,] e desvio ortográfico (reprodução da escrita na fala) em *agente* e em *simplesmente*. Nota-se ainda que este advérbio deveria antecipar o verbo “gostar” e vir entre vírgulas.

Uma eventual retextualização para o último parágrafo seria a seguinte: “Nem todos gostavam da nossa amizade, achavam que tudo isso era assanhamento e exibição, nunca viam por outro lado, que a gente era apenas duas meninas que, simplesmente, gostavam de rir e conversar”.

Enfim, todo o texto confirma a inabilidade do “**saber léxico-gramatical**, referente ao domínio das palavras, dos recursos sonoros, mórficos e sintáticos que formam as frases”. (AZEREDO, 2000, p. 41).

¹³⁸ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.

A prof^a Dulce

Entrei no curso de redação com um grande objetivo: aprender escrever melhor e diminuir os erros de Português. Continuo aprendendo a cada aula que assisto. São ótimas, mas até o final do curso, quero melhorar o meu vocabulário. Que está curto.

Preciso melhorar mais meus conhecimentos nas interpretações de textos.

Atensiosamente, IS

Embora curto, o texto ainda reflete as dificuldades de IS no domínio do código escrito. Constata-se avanço em alguns pontos (ortografia – só uma infração: *Atensiosamente*; concordância; o manejo com o léxico; emprego de maiúsculas; acentuação gráfica; emprego de pronomes). Ademais, a aluna ainda não compreendeu o que é parágrafo:

[...] unidade do discurso constituída de uma série de frases que forma uma subdivisão do enunciado longo e definida tipograficamente por uma alínea inicial e pelo fecho do discurso ou por uma outra alínea. [...] A alínea é constituída por um espaço em branco, que se estende do ponto-parágrafo até o final da linha e por um espaço em branco de uma extensão convencional sobre o início da linha seguinte. (DUBOIS, 1998, p. 455; 475).

IS não fez recuo no primeiro parágrafo. O segundo deveria iniciar-se em *até o final do curso...* e terminar em *...de textos*.

Há carência de sinais de pontuação nestas ocorrências: *A prof^a Dulce*[,] ; *Continuo aprendendo a cada aula que assisto*[,] , pois elas s] *São ótimas*[,] . M] *mas até o final do curso, quero melhor o meu vocabulário*[,] , q] *Que está curto*.

A preposição *A* no vocativo *A prof^a Dulce* é descabida, provoca, inclusive, ANL.¹³⁹

Constitui-se ICL o emprego do verbo *continuar* (...*aprender escrever melhor e diminuir os erros de Português. Continuo aprendendo a cada aula que assisto.*). O termo mais adequado para substituí-lo é *Estou*. Conforme Ulmann (1964, p. 257), “As palavras nunca são completamente homogêneas: mesmo as mais simples e as mais monolíticas têm um certo número de facetas diferentes que dependem do contexto e da situação em que são usadas, e também da personalidade da pessoa que ao falar as usa”.

Não há referente explicitado no plural que justifique a construção *São ótimas*. Foi estabelecida, entretanto, uma concordância ideológica, afinal são várias as aulas. Esta oração, e também falso período, deve se acoplar à oração anterior e vir antecedida de conectivo e

¹³⁹ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

pronome reto explicitados; depois, finaliza-se o período e até o parágrafo: “Estou aprendendo a cada aula que assisto, pois elas são ótimas.”

LMS e **ICL** tornam inexecuível a coesão: [Também p] *Preciso melhorar mais meus conhecimentos nas [para a] interpretações[ão] de textos.*¹⁴⁰ Verifica-se ainda **RMS** em *quero melhorar / Preciso melhorar.*

O terceiro parágrafo deve começar em *até o final do curso...*, descartando-se o marcador de oralidade (mas), e ir até *...textos*. Verifica-se mais uma vez **ICL**, quando se afirma que o vocabulário *está curto*; na verdade, ele é curto.

Como se observa em várias passagens, as frases se tornam fragmentadas, incompletas, seja pelo mau uso dos sinais de pontuação, seja pelas **LMS**, o que resulta de um discurso mal planejado, típico da interação face a face “em que os interlocutores vão preenchendo os vazios próprios dos enunciados incompletos”. (AZEREDO, 2000, p.146). Ainda assim, a compreensão do texto não é prejudicada, só não é apropriada para a situação comunicativa escrita, cujo funcionamento ocorre numa disjunção temporal e espacial, já que o receptor está ausente no momento da elaboração do texto, e a enunciação, por sua vez, se realiza na ausência do emissor – *in absentia*. Por isso mesmo, esse produto precisa adquirir autonomia, ainda que o receptor reconstrua cognitivamente o sentido do texto, podendo coincidir com o sentido que o E.At. lhe tenha dado (e nesse caso o objetivo do locutor foi alcançado), ou não coincidir (o que pode provocar desentendimentos dos mais variados graus entre os interlocutores).

Em face dos problemas apresentados e analisados, sugere-se a seguinte retextualização:

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.

Prof^a Dulce,

Entrei no curso de redação com um grande objetivo: aprender escrever melhor e diminuir os erros de português. Estou aprendendo a cada aula que assisto, pois elas são ótimas.

Até o final do curso, quero melhorar o meu vocabulário, que é curto. Também preciso ampliar mais meus conhecimentos para a interpretação de textos.

Atenciosamente, IS.

¹⁴⁰ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS		X				X

A minha casa sempre foi um sonho desde criança, onde eu posso dormir em paz, acordar sem que ninguém me perturbe.

Ela é localizada no bairro Aeroporto com pouco movimento de carro. A rua é tranqüila, posso sair com meu filho sem preocupar com a violência no trânsito.

Ao chegar vejo paisagens maravilhosas, verdes pássaros, animais. O quintal é amplo com flor e árvores frutíferas. Lá sinto cheiro de rosa, ar natural. Quando entro em casa me deparo com claridade vindo da Janela da cozinha branca, do verde das paredes da sala e da varanda onde passo o tempo admirando a beleza que tem ao redor.

O Cristo Redentor é uma das principais atrações da nossa cidade. No meu quarto as paredes são verdes e salmão, com guarda-roupa, cama, televisão, estante, ele é ótimo, nele passo a maior parte do tempo e aproveito para estudar e conversar com os amigos.

Me lembra a companhia dos meus pais, quando morávamos na roça e éramos muito felizes, gostaria muito que eles estivessem comigo para junto comemorar a alegria que sinto hoje.

O texto, uma redação no estilo canônico, está desprovido de título. Quanto aos parágrafos, adverte-se apenas que o primeiro e o segundo poderiam se acoplar num só. Embora ainda se assinalem infrações dos mais diversos níveis, assevera-se que elas se reduziram consideravelmente de modo que a produção acima se constitua numa unidade significativa.

Fazendo-se, entretanto, uma reflexão mais refinada do que seja texto, baseando-se em Fávero e Koch (2002, p. 25): “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto [...]”; ou, em Guimarães (1993, p. 5), quando diz que as partes de um texto são interdependentes na formação do todo. O valor de cada uma delas “[...] depende não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto”, a produção de IS apresenta problema.¹⁴¹ A introdução do período *O Cristo Redentor é uma das principais atrações da nossa cidade* não se articula ao todo (descrição da casa) e fere a metarregra de relação propalada por Charolles (2002, p. 74): “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Este é, pois, o problema mais relevante deste texto; os demais não chegam a perturbar o entendimento da mensagem.

Carecem de acentuação gráfica as palavras *ninguém* (oxítone terminada em em), *árvores* e *ótimo* (proparoxítonas). A palavra *Janela* (substantivo comum) foi grafada

¹⁴¹ Grifos da A.

indevidamente com J maiúsculo. Sempre que uma palavra se inicia com j, a aluna o grafia com maiúscula. Ainda persiste a troca das letras q e g (*guarto*, *guarda-roupa*, *quando*).

Registram-se estes desajustes quanto ao emprego dos sinais de pontuação: *Ao chegar[,] vejo...; Lá[,] sinto cheiro...; No meu quarto as paredes são verdes e salmão[.] eom* [Há – ICL]¹⁴² *guarda-roupa, cama, televisão, estante[.] E]ele é otimo[;] nele passo a maior parte do tempo e aproveito para estudar e conversar com os amigos.; ... e éramos muito felizes[.] G]gostaria muito que eles estivessem comigo...*

Em relação às infrações de concordância (nominal / verbal) são assinalados estas ocorrências: *claridade vindo[a]; uma das principais atração[ões]; gostaria muito que eles estivessem comigo para junto[s] comemorar[mos] a alegria que sinto hoje.*

A coesão fica afetada em razão de LMS (*A minha casa sempre foi um sonho desde criança, [um lugar] onde eu posso dormir em paz...*) e de ICL (*Ela é localizada no bairro Aeroporto eom [onde há] pouco movimento de carro.*).

Por fim, assinala-se RMS (*...e da varanda onde passo o tempo admirando a beleza que tem ao redor. / No meu quarto [...] nele passo a maior parte do tempo...*), resultando em incoerência por desrespeito à metarregra da não contradição. Afinal, onde IS passa o tempo: na varanda ou no quarto?

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
IS			X			X

Educação no trânsito

Como toda cidade, Itaperuna, com o decorrer dos anos, vem enfrentando grandes problemas em relação ao trânsito, devido ao aumento de veículos que vêm circulando em nossa cidade e acarretando engarrafamento em excesso, em que as pessoas se locomovem em direção ao centro da cidade. Não basta ter só sinalização, a educação no trânsito é fundamental, cabe a cada pessoa ter consciência disso, respeitando o direito de cada um no trânsito.

Com o movimento da cidade, as principais avenida têm sinalização, faixa de pedestres. Devemos atravessar na faixa, respeitando sempre a sinalização e observando o guarda no trânsito.

Dessa forma, seremos educados, sem risco de acidentes.

A falta de informações e alcoolismo são as principais causas de acidentes, no Brasil inteiro. Têm também o caso de menor na direção de veículos, geralmente embriagado, ocasionando vítimas fatal. No hospital São José do Avaí, a maioria que chega, todos são vítimas do trânsito.

Cabe aos governantes estudar um meio de melhorar o trânsito da nossa cidade, para termos uma vida mais tranqüila.

¹⁴² 1) ausência de nexo lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Mesmo apresentando visível progresso, a composição de IS está comprometida porque a aluna não se preocupa o tempo todo com o sentido no nível da superfície (microestrutural); pois, para ela, basta ao texto fazer sentido no nível macroestrutural. Há de se assinalar, contudo, que

O sistema de conhecimento lingüístico não pode ser composto de elementos estanques e desarticulados, sem obedecer a princípios de organização e de hierarquização. Não se podem aprender categorias de palavras ou de sintagmas ou regras sintáticas sem que se estabeleçam malhas de inter-relações entre elas, *autorizadas* pelo princípio maior de produtividade da língua que é o “*tem sentido?*” (SAUTCHUCK, 2003, p. 50).

Não está articulado, como se percebe, o falso parágrafo *Dessa forma, seremos educados, sem risco de acidentes*; ele deve se juntar ao anterior, concluindo a ideia *Devemos atravessar na faixa...*, completando-lhe o sentido, que é o que fundamenta em essência a boa ou a má formação textual.

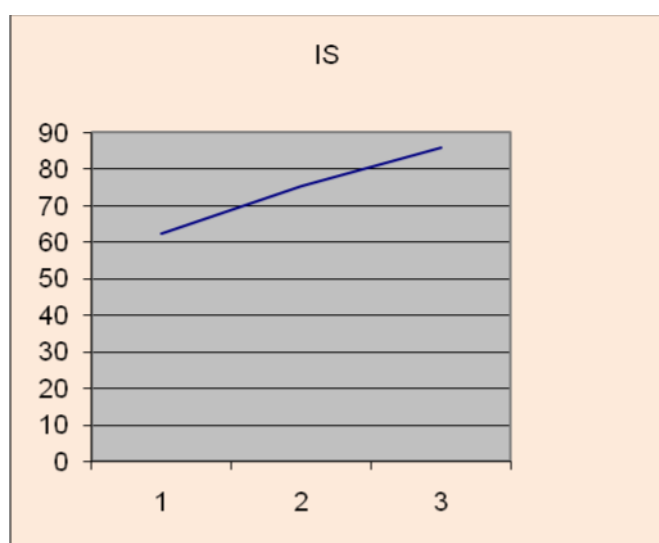
Sobre fatores responsáveis por textos malformados, pode-se apontar, neste texto, o seguinte: falta de paralelismo (*A falta de informações e [o] alcoolismo...*) prejudicando a coesão referencial; mau uso do código linguístico (infrações ortográficas: *acaretando*; *dirreção*; *guarda*); utilização indevida do padrão sintático do idioma (concordância nominal: *principais avenida[s]*; *vítimas fatal[is]*); ausência ou desorganização de elementos coesivos (*...veículos que vêm circulando em nossa cidade e acaretando engarrafamento em excesso, em que as pessoas [] se locomovem...* Possível correção: “... veículos que vêm circulando em nossa cidade acaretando engarrafamento em excesso, quando as pessoas que se locomovem...”); ruptura com a integridade semântica das frases pelo uso inadequado do sinal de pontuação (*Cabe aos governantes estudar um meio de melhorar o trânsito da nossa cidade; para termos uma vida mais tranqüila.*); ICL (~~*Têm*~~ [Há] *também o caso...*);¹⁴³ ILR: (*...vítimas fatal. No hospital São José do Avaí, a maioria que chega, todos são vítimas do trânsito.*).

Mesmo com esses problemas evidenciados, este texto segue as quatro metarregras de coerência: de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação. (CHAROLLES, 2002).

¹⁴³ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de IS

IS		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		159		253		413		825	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		3	0,63	3	1,19	7	1,69	13	1,58
Acentuação gráfica		3	1,89	2	0,79	3	0,73	8	0,97
Maiúsculas/minúsculas		2	1,26	3	1,19	1	0,24	6	0,73
Pontuação		21	13,21	13	5,14	11	2,66	45	5,45
Coesão		5	3,14	3	1,19	2	0,48	10	1,21
Concordância		2	1,26	7	2,77	8	1,94	17	2,06
Emprego do verbo		0	0,00	1	0,40	1	0,24	2	0,24
Regência		3	1,89	2	0,79	3	0,73	8	0,97
Pronome		1	0,63	1	0,40	2	0,48	4	0,48
Ortografia		11	6,92	13	5,14	7	1,69	31	3,76
LÉXICO	ANL	1	0,63	4	1,58	1	0,24	6	0,73
	ICL	3	1,89	5	1,98	7	1,69	15	1,82
	LMS	2	1,26	2	0,79	3	0,73	7	0,85
	ILR	2	1,26	1	0,40	2	0,48	5	0,61
	RMS	0	0,00	2	0,79	1	0,24	3	0,36
	FDL	1	0,63	1	0,40	0	0,00	2	0,24
	Subtotal	9	5,66	15	5,93	14	3,39	38	4,61
TOTAL		60	37,74	63	24,90	59	14,29	182	22,06
Aproveitamento do aluno		62,26		75,1		85,71		77,94	



Se por um lado, IS chegou ao fim do curso ainda apresentando falhas em sua produção textual, referentes à pontuação, concordância e ortografia (cujos índices foram os de maior

porcentagem da turma), consideram-se, por outro lado, avanços significativos em relação às recorrentes infrações detectadas em seus textos anteriores, como as que comprometem as regras de acentuação gráfica, o emprego de letras maiúsculas / minúsculas e o emprego do léxico (ANL, LMS, RMS, FDL).¹⁴⁴

Acrescente-se que houve relativo progresso quanto à organização do pensamento, o que se refletiu na concatenação das ideias manifestadas nas últimas produções, nas quais o L.Int. aprimorou, no decorrer da pesquisa-ação, forma e conteúdo, sem impedir que sua expressividade fosse obstruída em face do aumento da complexidade dos gêneros aplicados.

3.6.5 Aluno KS

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS	X			X		

Eu acho esse curso muito importante para os meus estudos, principalmente para mim poder aprender a ler e escrever redações, saber interpretar os textos bem, serve para quando eu for maior eu entrar num concurso e saber escrever redações. Eu desejo sair daqui aprendendo muitos conhecimentos.

Este texto é da aluna mais nova do grupo (14 anos). Apesar de sua redação conter desvios gramaticais, consegue se expressar de forma inteligível, entretanto o faz resumidamente (num único e breve parágrafo); não tem mais o que dizer. Garcia (1997, p. 329) afirma que “A experiência é, certamente, a fonte principal das nossas idéias – em certo sentido é mesmo a única, pois ela pode ser tão variada e multiforme, que acaba abrangendo toda a atividade humana, seja física, seja mental”. Pela pouca experiência de vida e pelo parco conhecimento de mundo, a aluna não consegue fazer seu texto progredir.

No sentido de ampliar a visão do aluno, alertam os PCN (BRASIL, 2001, p. 23): “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. É, pois, inserido nas situações discursivas que o homem toma posse da língua como usuário competente.

Assinalam-se alguns desvios da norma padrão, como: a) ausência de recuo do parágrafo, ao iniciá-lo; b) emprego do pronome oblíquo *mim* em vez do pronome reto “eu”, conforme recomendam as gramáticas normativas (*para mim poder aprender a ler e escrever*);

¹⁴⁴ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

c) uso da locução verbal *poder aprender* em vez da forma verbal simples “aprender”; d) acentuação gráfica desviante do código vigente: *Daquí* (Daqui); d) infração ortográfica (*interpletar*). Segundo Simões (2005, p. 53), “[...] o aluno tenta reproduzir na escrita a sua fala, registrando, inclusive, as deformações de pronúncia decorrentes da variação linguística [...]”.

Faltaram vírgulas para isolar oração intercalada (...*serve para[,] quando eu for maior[,] eu entrar num concurso e saber escrever redações.*).

Saber / saber, aprender e a ler / saber interpletar os textos bem / aprendendo muitos conhecimentos (expressões equivalentes, portanto duas delas poderiam ser evitadas), *escrever redações / escrever redações, muito / muito* e a ocorrência exaustiva do pronome *eu* (quatro vezes – é dispensável na primeira, na terceira e na quarta ocorrências) são casos de **RMS** e **ILR**.¹⁴⁵

Como se observa, por todo o texto, a elipse e o uso de sinonímia evitariam repetição viciosa de expressões, se o L.Int. desempenhasse com atenção seu papel de guardião do texto. Certamente, a autora não planejou seu texto para melhor dispô-lo. “Sem plano, há o risco de se perder sem se aprofundar em nenhum aspecto [...] A ausência do plano implica repetição. E quem a suporta?”. (BOAVENTURA, 2000, p. 9).

Sem plano, torna-se mais difícil (ou até impossível para um produtor inexperiente) manter a harmonia entre repetição e informatividade em prol da coesão textual. Para Ilari (2003, p. 89), “Quanto à informatividade, à redundância e à coesão textual, trata-se de objetivos que a prática corrente subordina à correção gramatical, e que não são objeto de uma prática de ensino específica”.¹⁴⁶ A experiência, portanto, na análise do próprio texto e no contato com modelos de textos bem-formados auxiliam no maior domínio da variedade de usos da língua.

A oração *saber escrever redações* pode ser substituída por outra oração equivalente (p.ex.: “estar apta a produzir bons textos”). A seleção dos termos em *aprendendo muitos conhecimentos* causa estranhamento ao L.Ext., que decerto é surpreendido pela má combinação sintagmática (**ICL**) realizada pelo E.At., mas não monitorada pelo L.Int. Pode ser retextualizado assim: “Eu desejo sair daqui aprendendo bastante”. Sobre a pertinência do léxico, Pauliukonis (2007, p. 103) adverte:

¹⁴⁵ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

¹⁴⁶ Rodolfo Ilari, Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, tendo trabalhado principalmente nos seguintes temas: linguística românica, semântica, pragmática, aspecto verbal, ensino de língua materna.

O melhor critério para essa *correção* está firmado no princípio da aceitabilidade social: é como se houvesse um ‘contrato’ tácito entre os comunicantes que estipulasse as convenções lingüísticas e determinasse as formas mais produtivas para a comunicação, nos vários modelos de gêneros textuais.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS		X		X		

Rosângela, peço que você avise a professora que eu não vou poder vim na aula, por que eu vou ser dama de um casamento.

Ass: KS 03/10/2007.

Em relação à norma padrão, KS cometeu infrações que são corriqueiras entre grande parte dos alunos, principalmente os de escola pública de periferia, na utilização da língua portuguesa na modalidade escrita: o uso de “porque” (...*vim na aula, por que eu vou ser...*), regência dos verbos “ir” e “vir” (*avise a professora; vim na aula*), confusão entre “vir” e “vim” (*não vou poder vim...*). Esta última é um caso de ICL, pelo fato de a aluna não ter ainda desenvolvido suficientemente o domínio da dêixis espacial.¹⁴⁷ A reiteração (ILR:...*eu não vou poder vim na aula, por que eu vou ser dama de um casamento.*), embora acrescente dados novos, demonstra imaturidade do E.At. Afinal, “Nossas formas de expressão são parte substancial de nossas experiências do mundo e dos contextos discursivos em que vivenciamos estas experiências”. (AZEREDO, 2006, p. 25).

Acredita-se que os exercícios de reescritura dos próprios textos podem melhorar a proficiência do E.At., como também outras atividades realizadas nesta pesquisa de campo.¹⁴⁸

No final do bilhete, em vez de simplesmente assinar o próprio nome, a aluna utiliza uma expressão anacrônica (*Ass: KS*), embora KS seja uma adolescente de apenas 14 anos. Talvez isso se justifique por se tratar de uma menina muito presa em casa, com um conhecimento de mundo bastante restrito. KS só vem à aula acompanhada da mãe, que a considera uma criança. Naturalmente, a aluna reproduz o que ouve dos mais velhos na família. A linguagem, por conseguinte, não passa ilesa. O sujeito se apropria de saberes

¹⁴⁷ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹⁴⁸ Pereira et al. (2006, p. 29) orientam: “[...] observar os procedimentos que garantem a coesão e a coerência, exercitar o vocabulário de forma criativa e dinâmica, relacionar a classe e função dos vocábulos da unidade maior que é a frase, ampliar frases por meio de processos de subordinação e coordenação.

Conhecendo essa variedade, cabe ao professor, na sua interação com os alunos, desenvolver um trabalho adaptado às suas necessidades, enfatizando, de início, os gêneros textuais com os quais o grupo tem maior afinidade. Seria aconselhável, portanto, partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade.”

produzidos e herdados. Cada facção da sociedade produz recursos expressivos distintos: é a interferência do meio na fala.

A título de complemento, Marcuschi (2001, p. 18) ainda acrescenta que “Mais do que uma a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização”.¹⁴⁹

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS			X	X		

Itaperuna, 06/10/2007.

Olá, Vania

Quanto tempo a gente não se ve! Eu não tenho o numero do seu celular, quando você vai vim aqui em Itaperuna? quando você vim, a gente marcamos um encontro. Você liga para o celular do meu irmão, aí nós marcamos para tomar um sorvete.

O casamento da sua irmã em Julho foi muito bom, eu não queria ir embora daí, você se lembra, eu e a Dayane choramos para não irmos embora, eu gostei muito da sua casa e do lugar que você mora. Você deve tirar as suas férias para vim aqui em novembro né!

Manda um beijo para a tia Luzia, para o tio Manel e para sua irmã e para o Levi, e manda um beijo para a Zohe e para a laycra, te amo, Estou fazendo um curso de redação.

Um beijo de sua prima,

KS.

Quanto à paragrafação, não há problemas a não ser nos dois últimos parágrafos, que deveriam estar na seguinte ordem e com as devidas conexões: [Ah!] *Estou fazendo um curso de redação.* [§] *Manda um beijo para a tia Luzia, para o tio Manel e para sua irmã e para o Levi, e manda um beijo para a Zohe e para a laycra,* [§] *Um beijo de sua prima*₂ [que] *te amo*₂[a.].

Sobre a inadequação dos mecanismos e a desorganização da sintaxe oracional, (1999, p. 69) afirma que o texto fica “destituído de sequencialidade”, o que prejudica a sua compreensão “e, portanto, a construção da coerência pelo leitor / ouvinte”.

As ocorrências de pontuação inadequada verificadas foram estas: a) falta de vírgula para isolar vocativo (*Olá, Vania*[,]); b) vírgula em vez de ponto (*Eu não tenho o numero do seu celular*₂[. Q]quando você vai vim...; ... *eu não queria ir embora daí*₂[. V]você se lembra, eu e a Dayane choramos para não irmos embora₂[. E]eu gostei muito...).

Ainda neste último excerto, é flagrante a LMS (...você se lembra₂[como] eu e a Dayane choramos para não irmos embora...) – fenômeno facilmente solucionável na

¹⁴⁹ Luiz Antônio Marcuschi, Doutor em Letras, atualmente é Professor titular da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Atua principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Linguagem, Metodologia, Epistemologia, Lógica.

oralidade, já que o falante conta com elementos prosódicos dos quais a escrita não dispõe;¹⁵⁰ c) falta de vírgula antes do marcador de fala (...*para vim aqui em novembro*[,] *ne!*); d) repetição da conjunção “e” (em vez de vírgulas), da preposição “para” e da expressão “manda um beijo” (*Manda um beijo para a tia Luzia, ~~para o~~ tio Manel e ~~para~~ sua irmã[,] e ~~para o~~ Levi, e manda um beijo para a Zohe e para a laycra...*); e) vírgulas no lugar de pontos parágrafos (*para a laycra*[. T]*te amo*[.] *Estou fazendo um curso de redação.*).

Registra-se falta de acento gráfico em *V~~ania~~*, *vê*, *nu~~mero~~* e *ne* (substantivo).

São muito evidentes as marcas de oralidade, a saber: *quando você vai vim* [virá] *aqui em Itaperuna?*; *quando você vim* [vier]...; ...*para vim* [vir] *aqui em novembro ne*; *a gente marcamos* (falta de concordância); *Manel*; *laycra* (infração ortográfica). Percebe-se, pela representação fiel da fala, que o texto se situa num nível de periferia do sistema da língua, o que corresponde à constatação de que KS apresenta incontestáveis dificuldades de ajustar a variante linguística ao gênero textual. É óbvio que isso em nada obscurece, ou sequer afeta, a coerência de um texto.

A aluna registrou a grafia do nome de mês (*Julho*) com inicial maiúscula – ocorrência frequente entre os alunos, talvez pela influência da língua inglesa cujos nomes de meses são iniciados assim – e grafou o nome individualizado do animal (*laycra*) com inicial minúscula.

“Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.” (CHAROLLES, 1997, p. 49); entretanto, a repetição assinalada em *a gente marcamos / nós marcamos* e a já apontada *Manda um beijo para a tia Luzia, para o tio Manel e para sua irmã e para o Levi, e manda um beijo para a Zohe e para a laycra... Um beijo de sua prima* demonstram RMS e ILR. Para estabelecer coesão, há inúmeros recursos disponíveis na língua, mas KS não soube fazer uso deles.

KS não tem a noção de tempo e espaço quando diz ...*ir* [vir] *embora...* e *choramos para não irmos* [virmos] *embora*, cometendo assim ICL, em decorrência de ingerenciamento da dêixis espaço-temporal. Conforme Ilari (2003, p. 57),

[...] há uma dêixis de lugar envolvida implicitamente na maioria dos usos de *ir* e *vir*, *trazer* e *levar* (o primeiro de cada par não se usa nunca para descrever um movimento cujo destino é o lugar em que se encontra o locutor; o segundo verbo do par tem que ser utilizado nesses casos).

¹⁵⁰ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

“As impropriedades vocabulares não são senão sintomas extremos desta profunda insegurança lingüística.”. Essa imprecisão representa “[...] um sério problema social e educativo”. (ULMANN, 1964, p. 264; 265).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2007
 Prezardo Senhor,
 Gostaria de reclamar sobre um problema que está acontecendo na rua Rozenil teixeira de Souza, número 62.
 Este problema estão acontecendo à muito tempo atrás, é que existe em frente da minha casa um “trailer” que fica das 6:00 da noite até às 3:30 da manhã aberto, fica muita bagunça, eles falam palavrões, colocam sons altos e ficam muitas pessoas bebida e alguns bandidinhos.
 Eu gostaria que este jornal, publicasse esta matéria em nome dos moradores de minha rua.
 Atenciosamente,
 KS.

KS se faz entender estruturando adequadamente os parágrafos, embora sua produção não se constitua num texto bem-formado, dada às várias ocorrências desviantes da norma padrão, as quais serão abaixo analisadas e discutidas.

O grande esforço de correção leva o L.Int. a cometer uma ultracorreção em seu texto – fenômeno tachado pelos linguistas de *hipercorreção*, comum no falante que está em ascensão cultural que corrige o que não é para ser corrigido (*Prezardo Senhor*). Poderia parecer engraçada, se não fosse trágica a situação de grande parcela de alunos não terem o domínio de seu próprio idioma.

Registram-se as seguintes infrações no emprego dos sinais de pontuação: a) falta de ponto em final de data (*Itaperuna, 30 de outubro de 2007[.]*); b) vírgula em vez de ponto: (*Este problema estão acontecendo à muito tempo atrás[. É]é que existe...*); c) vírgula, ora substituindo dois-pontos, ora com valor do conector aditivo “e” e no lugar de ponto gerando **LMS** (*...fica muita bagunça[:] eles falam palavrões[e] colocam sons altos[.] e [F]ficam muitas pessoas bebida e alguns bandidinhos.*);¹⁵¹ d) vírgula entre sujeito e predicado (*Eu gostaria que esse jornal, publicasse...*).

¹⁵¹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Remetendo-se ao item “c” (...fica muita bagunça, eles falam palavrões, colocam sons altos e ficam muitas pessoas bebada e alguns bandidinhos.), certifica-se que, da forma desorganizada como está redigido o excerto, incorre-se em falta de paralelismo sintático. Para evitar esse problema, uma das opções poderia ser a seguinte: ... eles falam palavrões₂[e] colocam sons altos[. Nesse local há] muitas pessoas bebada e alguns bandidinhos. “A falta de paralelismo pode dar à frase uma feição de aparente anacoluto [...]”. (GARCIA, 1999, p. 32). O pronome *eles* se faz acompanhar de dois verbos de ação (*falam* e *colocam*). Com a mudança de sujeito no período (de *eles* para *muitas pessoas*), instaura-se uma coordenação de natureza diversa (eles falam palavrões, colocam sons altos + ficam muitas pessoas bebadas...).

Assinala-se ainda: a) não-uso de maiúscula em *Rozenil teixeira de Souza*; b) ICL: *Este problema...* O emprego do artigo “O” seria o mais adequado;¹⁵² c) falta de concordância verbal: *Este problema estão acontecendo...*; d) desvios ortográficos: *Prezardo Senhor; acontecendo à muito tempo atrás*; e) RMS: *à muito tempo atrás*; f) marcas de oralidade: *é que existe...*; g) ILR: *um problema ... este problema; fica das 6:00 da noite ... fica muita bagunça ... ficam muitas pessoas*; h) abreviatura de horas: *6:00 ... 3:30*¹⁵³; i) mau emprego do pronome (não é anafórico nem catafórico): *eles falam palavrões...*¹⁵⁴; j) falta de acentuação gráfica em *bebada*; k) plural inadequado no contexto de uso da expressão *sons altos*, o que demonstra FDL.

O ato de escrever implica uma interação entre locutor e interlocutor numa ação dialógica na produção do texto. Em virtude de haver uma intrínseca necessidade no homem de se relacionar com o outro, exteriorizar o que sente e pensa, escrever não significa simplesmente transformar fonemas em letras para se comunicar, é algo ainda mais complexo, pois se trata de um processo de estruturação da competência comunicativa, visando à produção de texto. Como tal, deve obedecer a parâmetros próprios, os quais exigem uma reorganização da mensagem que se transpõe da situação de oralidade para outra situação, a modalidade escrita. KS está progredindo nesse sentido, mas há ainda um longo caminho a

¹⁵³ Está se tornando cada vez mais comum abreviar horas segundo o modelo inglês (3:00), entretanto para o padrão gramatical seria 3h30min ou, simplesmente, 3h30.

¹⁵⁴ Na substituição gramatical os pronomes assumem uma relevante função textual assegurando a cadeia referencial do texto, funcionando “[...] como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente.” (ANTUNES, 2007, p. 87). Uma substituição pronominal supõe a anáfora e a catáfora, mas no caso em tela o pronome *eles* surge sem quaisquer referências.

¹⁵⁰ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

percorrer para que o L.Int. realize com mais autonomia e segurança seu papel de monitoramento do texto.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS		X			X	

<p>Itaperuna, dia 13 de novembro de 2007.</p> <p>Senhor Editor</p> <p>Na sessão do perfil (pág 22) no dia 27 de junho de 2007, sobre o atleta de futsal de salão, o Falcão, Essa reportagem foi muito legal, ela fala sobre um pouco da vida do Atleta de salão, o Falcão.</p> <p>Ele fala que a primeira é ficar com o título, e alcançar aos 200 gols. Ele já marcou 189 em 158 partidas. Ele estará na Inglaterra em 2012.</p> <p>Ele comentou que não troca o futsal por nada, ele completou 30 anos no dia 8 de junho, o maior desafio dele está passando no Rio de Janeiro, o jogador incluiu a eleição pela Fifa de melhor jogador do planeta na modalidade, em 2009. O sonho do pai dele era gritar na arquibancada do estádio de futsal de salão, Falcão o mais conhecido Alessandro Rosa Vieira.</p> <p>Atenciosamente</p> <p>KS.</p>

O texto não cumpre a sua função de comentar determinada matéria jornalística. KS simplesmente remete ao editor informações que já constam da própria matéria, não emitindo quaisquer opiniões a respeito do tema. Ilari (2003, p. 101), como uma gama de linguistas da atualidade, não concebe a comunicação, “entendida como transmissão de sinais ou passagem de informações”, como principal função da linguagem. O autor esclarece que

Em determinadas situações, a função informativa da linguagem não é a mais importante, e não está sequer representada nos estágios iniciais da aquisição. Além de transmitir informações, a língua serve para formular mentalmente nossas experiências, organizando-as em esquemas inferenciais; e é um instrumento mediante o qual atuamos sobre nossos circunstantes, criando e modificando situações.

Na esteira de Charaudeau (1983), pode-se inferir que KS descumpra o contrato de comunicação, uma vez que uma das características do subgênero carta do leitor é a de apreciação crítica a algum assunto tratado no periódico. Além disso, o termo de despedida (*Atenciosamente*) é lançado de súbito e de forma inadequada (ICL), deixando o L. Ext. perplexo diante do inusitado término.¹⁵⁵

Os parágrafos estão mal organizados; ao final da análise deste texto, propõe-se outra estrutura para ele. “A respeito do parágrafo na constituição textual está em estreita relação

¹⁵⁵ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

com o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constrói o texto.” (GUIMARÃES, 1993, p. 53).

Notificam-se estas ocorrências: a) regência inadequada: *Na sessão ~~de~~ perfil...*; b) emprego indevido de inicial maiúscula / minúscula nestes casos: *Na sessão perfil; o Falcão, Essa reportagem foi...; vida do Atlea*; c) infração ortográfica resultante do desconhecimento de homonímia: *Na sessão do perfil* [ç]; d) ICL: *Na sessão perfil* (pág 22) ~~no~~ [do] *dia 27 de junho de 2007*; não deveria ter o artigo em *sobre o atleta de futsal de salão, o Falcão*;¹⁵⁶ e) RMS: *futsal de salão*, uma vez que futsal é futebol de salão; f) truncamento provocado pela ANL no parágrafo *Na sessão do perfil* (pág 22) *no dia 27 de junho de 2007, sobre o atleta de futsal de salão, o Falcão, Essa reportagem foi muito legal, ela fala sobre um pouco da vida do Atleta de salão, o Falcão; ...ela fala sobre um pouco da vida do Atleta de salão*; g) FDL resultando em presença de oralidade na modalidade escrita: *Essa reportagem foi muito legal*; h) trecho desnecessário: *ela fala sobre um pouco da vida do Atleta de salão, o Falcão*.; i) LMS: *Ele fala que a primeira [?] é ficar com o título...*; k) ILR: *ela fala sobre ... Ele fala que...*; o pronome *ele* aparece cinco vezes em cinco linhas do texto manuscrito e, em seguida, três ocorrências do termo *dele*; l) regência inadequada em decorrência da hipercorreção: *alcançar aos 200 gols*.

Sobre o mau uso dos sinais de pontuação, registrou-se o seguinte: a) falta de pontuação após vocativo: *Senhor Editor[,]*; b) ausência de ponto na abreviatura *pág[.]*; c) falta de vírgula na enumeração de adjuntos adverbiais: *Na sessão do perfil* (pág 22)[,] *no dia 27 de junho de 2007*; d) vírgula em vez de ponto: *Essa reportagem foi muito legal*[. E] *ela fala sobre um pouco da...*; e) vírgula indevida: *...ficar com o título e alcançar aos 200 gols*.; f) vírgulas em vez de pontos: *Ele comentou que não troca o futsal por nada*[. E] *ele completou 30 anos no dia 8 de junho*[. O] ~~o~~ *maior desafio dele...* g) vírgula substituindo dois pontos: *...está passando no Rio de Janeiro*[:] *o jogador incluiu a eleição pela Fifa de melhor jogador do planeta na modalidade, em 2009*; g) vírgula em vez de dois-pontos e ponto de exclamação, após *Falcão*: *O sonho do pai dele era gritar na arquibancada do estádio de futsal de salão*[:] *Falcão o mais conhecido Alessandro Rosa Vieira*[!]. O trecho pontilhado deve fazer parte de outro período; h) falta de vírgula entre *Atenciosamente* e o nome da remetente.

¹⁵⁶ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL)

Pelo excerto seguinte, observa-se desordem de raciocínio do E.At.: *o maior desafio dele está passando no Rio de Janeiro, o jogador incluiu a eleição pela Fifa de melhor jogador do planeta na modalidade, em 2009.*

Em *O sonho do pai dele era gritar na arquibancada do estádio de futsal de salão, Falcão o mais conhecido Alessandro Rosa Vieira*, ainda que se substituam os dois pontos pela vírgula, o período permanecerá obscuro. Aliás, as frases desta carta não formam um todo congruente. “[...] em um texto, uma expressão vai dando acesso a outra ou a outras seguintes, de forma que tudo vai constituindo uma cadeia, um todo, de fato, interligado.” (p. 176). Vão-se estabelecendo relações, que, “[...] no discurso ordinário vêm manifestadas pelos diferentes tipos de conectores.” (ANTUNES, 2007, p. 186-187).

Propõe-se a seguinte redação para este texto:

Na seção perfil (p.22), do dia 27 de junho de 2007, sobre o atleta de futsal, Falcão, a reportagem foi muito interessante, ao falar um pouco da vida do atleta.

O próprio jogador diz que a sua primeira meta é ficar com o título [????] e alcançar os 200 gols. Ele já marcou 189 em 158 partidas. Comentou também que não troca o futsal por nada e que o seu maior desafio está acontecendo agora no Rio de Janeiro: sua eleição pela Fifa de melhor jogador do planeta nessa modalidade.

O sonho do pai do atleta era gritar na arquibancada do estádio de futsal: Falcão!

Alessandro Rosa Vieira, mais conhecido por Falcão, completou 30 anos no dia 8 de junho e estará na Inglaterra em 2012.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS			X		X	

Um fato marcante em minha vida foi quando a minha avó morreu, porque ela era a minha única avó, tinha 70 anos e o seu nome era Cecília Pereira de Souza, ela era muito boa para mim.

Ela morreu no Hospital São José do Avaí. Ela se internou no dia 10/12/2005, bem de manhã, ficou dois dias internada e no terceiro dia ela morreu.

Ela começou a se sentir mal numa quarta-feira. Ela tinha bronquite e por isso sentia muita falta de ar, além disso tinha problemas de coração, pressão muito alta e várias outras coisas.

Na minha opinião, se ela estivesse entre nós, hoje eu não estaria sofrendo tanto, porque as minhas colegas têm avó e eu não tenho nem paterna e nem materna.

Apesar de o texto carecer de título e apresentar vários fenômenos que o impedem de ser elegante, a mensagem está clara, o raciocínio evolui contribuindo para a progressão textual; os parágrafos estão bem estruturados, não havendo infração ao código ortográfico nem quanto a questões de concordância e regência.

Há ocorrências de paralelismo gramatical, mas sem correlação de sentido, conforme o que se verifica no primeiro parágrafo no tocante à sequência dos motivos que tornam a morte da avó um fato marcante para KS, a saber: 1) *ela era a minha única avó* (carência); 2) *tinha 70 anos* (fraca justificativa: muito nova ou muito velha?); 3) *o seu nome era Cecília Pereira de Souza* (não é motivo para marcar a neta); 4) *ela era muito boa para mim* (perda). “A falta de correlação semântica desse tipo constitui uma espécie de ruptura de sistema lógico resultante da associação de elementos ou, melhor, de idéias desconexas.” (GARCIA, 1997, p. 36).

Casos dessa natureza, Charolles (2002, p. 76) considera-os como uma articulação problemática, em face do não cumprimento da metarregra da relação: “[...] é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados”. Essas ideias desconexas, entretanto, se restringem ao primeiro parágrafo, pois, nos demais, o texto flui. O uso de conectores (*por isso, além disso, porque*) está colaborando com a coesão textual.

Foram assinaladas outras advertências, a saber: a) **ILR** (*ela* – seis vezes no texto; *dia(s)* – três vezes no segundo parágrafo;¹⁵⁷ *morreu* – duas vezes, uma no primeiro outra no segundo parágrafo); *eu* – duas vezes no último parágrafo); b) **RMS** (*não tenho nem paterna e nem materna*, quando deveria ser “não tenho paterna nem materna”).

Acerca da inadequada pontuação, observa-se apenas esta ocorrência: *e* em vez de vírgula e vírgula em vez de “e” (*tinha 70 anos e[,] o seu nome era Cecília Pereira de Souza, [e] ela era muito boa para mim.*).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS	X					X

Itaperuna, 26 de Fevereiro de 2008
 Professora Dulce
 Na primeira vez do curso eu fiquei com um pouco de vergonha. Depois que você pediu para cada pessoa conversar com a outra do lado, perguntando qual era o nome dela, a idade, onde morava e se tinha filhos, aí que eu fui me enturmando com as outras pessoas.
 Depois eu comecei a me esforçar e aprender fazer as redações. No início eu era um pouco meio desanimada, depois que eu fui aprendendo, eu comecei a gostar do curso.
 Pensei muito antes de fazer o curso se me ajudaria para eu poder alcançar os meus objetivos: melhorar nas redações.
 Foram passando as etapas, eu fui aprendendo cada vez mais. Até hoje eu tenho um pouquinho de dificuldades. Na terceira etapa eu vou me esforçar, muito mais para poder sair daqui aprendendo que eu sei.

¹⁵⁷ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

A minha maior dificuldade é que eu não tenho muito assunto, muita idéia, porque eu não leio muitos livros, as vezes eu leio muitos gibis.

Gosto muito é de brincar, então é por isso que eu não leio muito. Peço que você me ajude aprender a criar assuntos para as minhas redações.

Atenciosamente

KS

Quanto ao uso dos sinais de pontuação, o texto em análise atesta grande progresso da aluna, mesmo estando muito mais complexo que os primeiros produzidos por KS. Ainda assim, adverte-se que faltou sinal de pontuação no final da data, após o vocativo e entre o advérbio de despedida e o nome da remetente. Também faltou vírgula em *Pensei muito antes de fazer o curso[,] se me ajudaria para eu poder alcançar...* Por sua vez, a vírgula deve ser eliminada em *...eu vou me esforçar; para poder sair daqui aprendendo muito mais que eu sei.*

Não obstante o progresso da aluna, tornam-se insistentes os **ILR**: *eu* (doze vezes),¹⁵⁸ *curso* (três vezes); *dificuldade(s)* (duas vezes); *muito(a,s)* (oito vezes). Esse problema evidencia “uma característica da oralidade informal, da conversa familiar, espontânea e descontraída” (ANTUNES, 2007, p. 71). É obvio que a repetição é responsável pela continuidade de um tema e pelo estabelecimento da coesão exigida pela própria coerência; entretanto,

O válido será, depois de se descobrir as funções textuais da repetição, observar que seu uso, como qualquer outro, requer cuidados para que a qualidade do estilo não seja diminuída. Evidentemente, podem ocorrer repetições não-funcionais, isto é, que não têm uma função reconhecível, ou não respondem a um processo discursivo qualquer [...] (ANTUNES, 2007, p. 82).

Há algumas notas ainda a fazer: a) emprego indevido de inicial maiúscula: *Fevereiro*; b) **ICL**: *Na primeira vez [aula] do curso...* b) marcas de oralidade: *aí que eu fui...*; *A minha maior dificuldade é que eu não tenho...*; c) **RMS**: *...um pouco ~~meio~~ desanimada*; d) plural indevido: *...os meus objetivos; melhorar nas redações; ...um pouquinho de dificuldades*; d) uso indevido de locução verbal; *para poder sair daqui aprendendo que eu sei* (retextualizando: “para aprender”; *...se me ajudaria para eu poder alcançar...* quando poderia ser “para alcançar”; d) **LMS**: *...para poder sair daqui aprendendo [mais do] que eu sei...*; e) regência fora do nível padrão: *...[às] ~~as~~ vezes eu leio muitos gibis.*

¹⁵⁸ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS		X				X

A minha vida						
A minha casa é o primeiro lugar mais importante na minha vida.						
Onde eu moro é uma casa bem simples, a minha casa é num quintal, onde mora o meu avô e o meu tio.						
A casa onde eu moro ela não é pintada por fora, mas por dentro ela é.						
O meu pai está reformando ela agora, tem 14 anos que eu moro nessa casa.						
Essa casa era do meu avô, mas agora o meu avô deu ela para a minha mãe.						
Na casa tem 2 quartos, 1 sala, 1 banheiro e 1 corredor e uma cozinha.						
No quintal tem várias plantações, tem pé de manga, de jambo, jaca, goiaba, chuchu, etc.						
Eu gosto muito de onde eu moro.						

A falta de correspondência entre o título e o texto infringe a metarregra da relação (Charolles, 2002). KS intitula o texto com *A minha vida*, mas, na verdade, discorre sobre a sua casa, sem que com essa descrição pelo menos tangencie o tema anunciado.

Os oito pseudoparágrafos do texto devem ser reduzidos a cinco, acoplando-se terceiro, quarto e quinto, depois, sexto e sétimo.

A despeito de uma relativa evolução nos textos de KS, no que tange a aspectos gramaticais, há de se assinalar a falta de maturidade da aluna no seu modo de se expressar. Decorre daí a abundância de **ILR** e a predominância de frases de arrastão, nas quais as orações se enfileiram na ordem de sucessão dos fatos, muito comum na oralidade, demonstrando pouco esforço mental. Garcia (1997, p. 104) pontua de modo muito claro essa situação:¹⁵⁹

Atente-se para a linguagem infantil, para a linguagem dos adolescentes, dos imaturos ou incultos, mesmo escrita: o que se ouve, o que se lê, é uma enfiada de orações independentes muito curtas que se vão *arrastando* umas às outras, tenuamente atadas entre si por um número pouco variado de conectivos coordenativos: *e, mas, aí, mas aí, então, mas então*. Como são poucas para traduzir variadas relações, essas partículas se tornam polissêmicas, quer dizer, passam a ter vários sentidos, conforme a situação e as relações, como acontece principalmente com *e, aí e então*.

Registram-se **ILR** nestes casos: a) *minha* (cinco vezes); b) *ela* (quatro vezes: *A casa onde eu moro ela não é pintada por fora, mas por dentro ela é.* – ocorrências que poderiam ser omitidas; *O meu pai está reformando ela agora ... mas agora o meu avô deu ela para a minha mãe.* – ocorrências que poderiam ser substituídas pelos pronomes oblíquos “a”); c) *o meu avô* (*Essa casa era do meu avô, mas agora o meu avô deu ela para a minha mãe.* – na repetição, a aluna poderia ter utilizado o recurso de pronominalização: “ele”).

¹⁵⁹ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Também se registra **RMS** (*Onde eu moro / onde mora / eu moro*) e **ICL** (*A minha casa é o primeiro lugar mais importante [d]a minha vida.*).¹⁶⁰

Assinala-se, ianda, que a grafiação de números cardinais deveria ser, em todas as ocorrências, por extenso (...2 [dois] *quartos*, 1 [uma] *sala*, 1 [um] *banheiro* e 1 [um] *corredor e uma cozinha*).

Algumas alterações precisam ser feitas para que o texto se torne mais consistente. Abaixo, há uma sugestão de reescritura.

A minha casa						
A minha casa é o lugar mais importante da minha vida.						
Onde eu moro é uma casa bem simples, que se localiza num quintal, em que também moram o meu avô e o meu tio.						
A casa não é pintada por fora, mas por dentro sim. Só agora o meu pai a está reformando, embora já tenha 14 anos que eu moro nela.						
Essa casa era do meu avô, mas agora ele a deu para a minha mãe. Nela há dois quartos, uma sala, um banheiro, um corredor e uma cozinha. No quintal há várias plantações: pé de manga, de jambo, jaca, goiaba, chuchu, etc.						
Eu gosto muito de onde eu moro.						

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
KS			X			X

Educação						
Agora nas escolas há muitos professores despreparados para utilizarem computadores e outros aparelhos eletrônicos.						
Antigamente a educação era muito repressora e nas escolas não haviam recursos tecnológicos como os de hoje, o ideal seria se houvesse um equilíbrio entre a repressão e a falta de educação e que tivessem respeito entre as pessoas.						

Excetuando-se a concordância do verbo haver (*havam*) desviante da norma padrão e o emprego de *tivessem* em vez de “houvesse” (**ICL**), o texto não carece de comentários de nível gramatical. Também se assinala uma vírgula em vez de ponto neste excerto: *...como os de hoje;[. O] e ideal seria...*

O texto peca, todavia, na paragrafação. O último parágrafo deveria ser bifurcado, iniciando-se um terceiro a partir de *O ideal seria...*

Em *...o ideal seria se houvesse um equilíbrio entre a repressão e a falta de educação e que tivessem respeito entre as pessoas*, a aluna infringe a metarregra da não contradição ao

¹⁶⁰ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

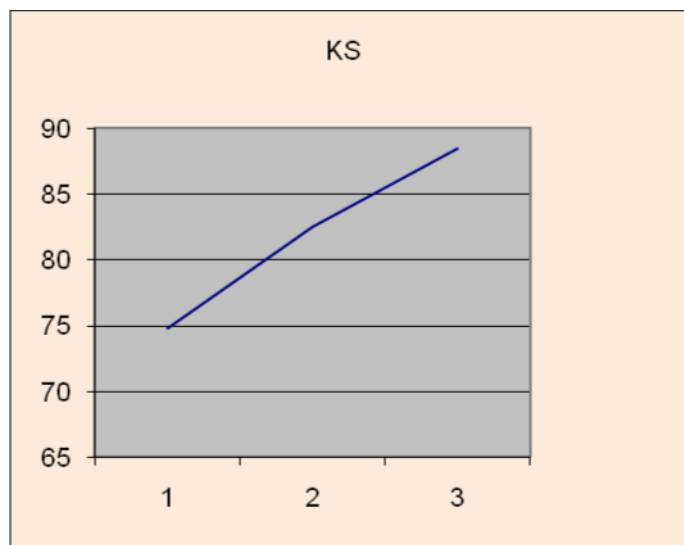
cometer ICL. (Charolles, 2002).¹⁶¹ O quadro cognitivo que o fragmento suscita não faz sentido quando se observa a anormalidade que rege as situações.

O mais agravante, portanto, é o fato de o texto em questão não ter consistência. KS não ativou conhecimentos e habilidades para se chegar a um texto “bem-formado”, que possibilitasse um diálogo entre E.At. e L.Int. A esse respeito, Sautchuk (2003) adverte que não bastam conhecimentos de conceitos gramaticais e leitura de textos “bem-formados”. São necessárias estratégias de desempenho do E.At. e do seu controlador (L.Int.) para aplicar em cada situação de comunicação os vários conhecimentos do indivíduo-escritor. O pragmatismo da escrita ocorre quando há um ir e vir ininterrupto entre o escritor e seu controlador – uma atividade mental de produção, compreensão e (re)elaboração da mensagem. Escrever, por conseguinte, é um fato pragmático, com condições peculiares, é formar um texto, o que KS não o fez com a devida competência.

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de KS

KS		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		218		359		433		1010	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		3	1,38	0	0,00	9	2,08	12	1,19
Acentuação gráfica		5	2,29	1	0,28	0	0,00	6	0,59
Maiúsculas/minúsculas		2	0,92	4	1,11	0	0,00	6	0,59
Pontuação		10	4,59	19	5,29	0	0,00	29	2,87
Coesão		0	0,00	2	0,56	0	0,00	2	0,20
Concordância		1	0,46	1	0,28	1	0,23	3	0,30
Emprego do verbo		3	1,38	0	0,00	2	0,46	5	0,50
Regência		2	0,92	2	0,56	1	0,23	5	0,50
Pronome		1	0,46	1	0,28	0	0,00	2	0,20
Ortografia		4	1,83	3	0,84	0	0,00	7	0,69
LÉXICO	ANL	0	0,00	2	0,56	0	0,00	2	0,20
	ICL	4	1,83	4	1,11	4	0,92	12	1,19
	LMS	1	0,46	9	2,51	1	0,23	11	1,09
	ILR	14	6,42	10	2,79	29	6,70	53	5,25
	RMS	5	2,29	3	0,84	3	0,69	11	1,09
	FDL	0	0,00	2	0,56	0	0,00	2	0,20
	Subtotal	24	1,08	30	8,36	37	8,55	91	9,01
TOTAL		55	25,23	63	17,55	50	11,55	168	16,63
Aproveitamento do aluno		74,77		82,45		88,45		83,37	

¹⁶¹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).



A evolução evidenciada pela pesquisa quantitativa e registrada no gráfico acima diz respeito muito mais à microestrutura textual (emprego de sinais de pontuação, pronome, maiúsculas e minúsculas, coesão, ortografia, acentuação gráfica...), excetuando-se **ICL**, **LMS**, **RMS** e, sobretudo, **ILR**.¹⁶² Aliás, os textos da aluna registram o mais elevado índice da turma referente ao mau emprego do léxico.

Em se tratando da macroestrutura textual, não se pode negar certo avanço constatado no final da pesquisa de campo, mas que não chega a ser significativo, uma vez que a produção de textos escritos bem-formados se processa e se materializa mediada pelo tempo de maturação. Em seus 14 anos, KS ainda não desenvolveu satisfatoriamente suas potencialidades linguísticas de uso da linguagem, recusa-se exercitar seu espírito questionador e transformador da realidade. Como ainda é muito jovem e não demonstra interesse pelos estudos, sua capacidade reflexiva é limitada, o que interfere sobremaneira na escrita, deixando-a fragilizada.

¹⁶² 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

3.6.6 Aluno LC

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC	X			X		

Eu estou aqui para aprender os Significado das palavras que eu tenho grande dificuldade de expressa as palavras difícil.

espero do curso um grande aproveitamento dos texto e gramatica que eu tenho um grande dificuldade de texto.

Há problemas de expressão no texto, inclusive no nível lexical, advindos da **FDL**, como: a) **ICL**: ... *para aprender os Significado [sentidos] das palavras; eu tenho grande dificuldade de expressa [empregar] as palavras difícil.*¹⁶³ b) **RMS**: *dificuldade / difícil; que eu tenho grande dificuldade / que eu tenho um grande dificuldade;* d) **ILR**: *palavras / palavras.*

O aluno repete exaustivamente os termos e as estruturas sintáticas e, por conseguinte, trava a progressão textual. Sobre a metarregra da progressão, Pauliukonis (2007, p. 121) diz o seguinte:

Sabemos que a produção de um texto deve se pautar pelo equilíbrio entre o emprego dos termos já usados e os novos, evitando-se a redundância da informação. Uma das regras básicas da construção de um bom texto é sua progressão de sentido, segundo a máxima de que: *‘escrever bem é equilibrar a apresentação de elementos novos com elementos já conhecidos’*, sempre com o objetivo de tornar o texto informativo e de não cansar o leitor. A não observância desse princípio resulta em problemas de coesão e de coerência, concretizados no mau uso do vocabulário.

Conforme Garcia (1997, p. 156), “[...] um vocabulário escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir.”¹⁶⁴ Em face dessas limitações, há um rompimento no raciocínio que impossibilita ao E.At. relacionar as ideias, uma vez que *aprender os Significado das palavras* não é garantia de ter facilidade para *expressa as palavras difícil*.

¹⁶³ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

¹⁶⁴ No tocante à questão do vocabulário Pauliukonis (2007, p. 103) lembra: “Os PCN apregoam que a escola deve incentivar práticas linguísticas que propiciem o aumento do repertório lexical do aluno, de modo a permitir que ele realize: a escolha da palavra mais apropriada ao contexto, o emprego produtivo de sinônimos – palavras genéricas e específicas –, de acordo com o referente pretendido e a organização das palavras, consoante o tema escolhido, o acontecimento ou o gênero textual. Além disso, a prática de seleção lexical deve ter como meta a adequação dos termos à situação comunicativa, permitindo, assim, que o texto reflita suas condições sociais e históricas”.

O autor do texto é um E.At. / L.Int. inexperiente na produção de textos escritos, apesar de ter (na ocasião da pesquisa de campo) 46 anos de idade e em torno de 15 anos de escolaridade. A maior parte de seus conhecimentos não foi adquirida pela experiência da leitura e da escrita, mas sim empiricamente; não está habituado à refacção do seu texto nem à reflexão sobre os mais variados recursos expressivos da língua na operacionalização da linguagem.

Dadas essas circunstâncias, esse produtor de texto não percebe as inadequações de sua própria produção escrita e comete as mais elementares infrações quanto à norma padrão, como estas: a) falta de recuo no primeiro parágrafo; b) ausência de acentuação gráfica (*difícil* e *gramática*); c) emprego indevido de inicial maiúscula / minúscula (...os *S*ignificado... e iniciando período: *espero do curso*...); d) deslize ortográfico (...*temho* grande dificuldade de expressa[r]...); e) concordância inadequada (*os* Significado[s]; *as* palavras difícil[díficeis]; *dos* texto[s]; *um*[a] grande dificuldade); f) não estabelecimento de coesão resultante ICL ...*para aprender os Significado das palavras que* [porque] *eu tenho grande dificuldade de* (expressa...;¹⁶⁵ *espero do curso um grande aproveitamento dos texto e gramática que* [, pois] *eu tenho um grande dificuldade de texto*).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC		X		X		
Carlos, Devido aos problemas não vou a aula de quarta feira por motivo de trabalho, devido o horario que estou muito trefado abraço LC 03/10/07						

A falta do acento gráfico (*horario*) torna-se irrelevante em meio a tantos desvios de outras ordens encontrados no texto acima. Também, com respeito à pontuação, o problema não foi tão alarmante, LC empregou duas vírgulas adequadamente, apenas faltou o ponto final para concluir a mensagem e uma vírgula entre o abraço de despedida e o nome do remetente (... *estou muito trefado*[.]; *abraço*[,] LC) – o que não dificultou a leitura do texto.

A transgressão à regência (*não vou a aula* e em *devido o horario*), a inicial minúscula em expressão de despedida (*abraço*) e o registro [a]*trefado*, embora se distanciem de uma linguagem bem cuidada, também não comprometem o entendimento do texto. Observa-se

¹⁶⁵ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

ainda a forma de despedida (*abraço* em vez de “Abraços” ou “Um abraço”), causando estranheza (ICL) em relação ao contexto de comunicação.¹⁶⁶

LC não atendeu à proposta da tarefa na íntegra, ele comunica ao colega Carlos sua impossibilidade de ir à aula, mas não lhe pede que justifique com a professora a sua ausência.

O mais preocupante, de fato, é a falta de organização da sintaxe mental: ora se omite ora se redundante. No único período do texto (*Devido aos problemas não vou a aula de quarta feira por motivo de trabalho, devido o horario que estou muito trefado*), verifica-se o seguinte: a) RMS, *devido aos problemas / por motivo de trabalho / devido o horário*, comprometendo a coesão. A primeira ocorrência pode ser eliminada; a segunda e a terceira podem ser assim substituídas: “porque trabalho nesse horário”; b) o emprego do *que* em vez de “e” provoca ANL.

Em virtude desses entraves, o texto não progride. Obviamente LC não teve contato com textos bem-formados; sua memória, portanto, não registrou modelos padronizados de gêneros textuais escritos que circulam na sociedade. Nesse tipo de situação, Antunes (2007, p. 191) assevera:

[...] é preciso ver textos escritos como as coisas acontecem nessa modalidade, para que tenhamos uma compreensão mais lúcida de seu funcionamento. A análise de textos escritos é, pois, fundamental. É como se abrissemos um motorzinho qualquer para ver como as peças se conjugam lá dentro e fazem a engrenagem funcionar.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC			X	X		

<p>Oi, Sergio 06/10/07</p> <p>Estou escrevendo para comunicar sobre nosso destino à porto-Seguro. Quero saber do horário que vamos sair de sua casa. por motivo de falta de comunicação ficou difícil de telefonar quero detalhes do nosso passeio. Quero saber do nosso planejamento do lugar vamos ficar na estadia do preço hotel. Eu espero resposta mais rapido possivel, porque estou totalmente por fora um abraço do seu amigo LC</p>

A carta não foi encabeçada com local e data. Aparece uma data após o vocativo: *Oi, Sergio 06/10/07*. O aluno infringiu esse contrato tácito do gênero carta. Para Koch; Elias (2006, p. 110), quem escreve

¹⁶⁶ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

[...] não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regularizações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais.¹⁶⁷

Além de LC não ter definida a noção do gênero carta, faz parágrafos indevidamente, talvez para que o texto fique com melhor aspecto visual; ou, por ter letra muito grande, supõe que o problema se resolva mudando de linha. Mesmo assim, quando deveria fazer um novo parágrafo, no fecho da carta (*um abraço do seu amigo*), não o fez.

Faltou acento gráfico em *Sergio*, *difícil*, *rápido*, *possível* e o registro de maiúsculas no topônimo *porto-Seguro* e no início do período *por motivo de...*

No que tange à pontuação, LC falhou nestes casos: a) não virgulou após o vocativo: *Oi, Sergio*[,]; b) não isolou com vírgula o adjunto adverbial antecipado: *por motivo de falta de comunicação*[,] *ficou difícil de telefonar*; c) não concluiu a frase com ponto: *ficou difícil de telefonar*[. *Quero...*]*quero detalhes do nosso passeio*; d) não virgulou nas enumerações: *Quero saber do nosso planejamento*[,] *do lugar vamos ficar*[,] *na estadia*[,] *do preço hotel*.

No texto em tela, a coesão não se estabelece porque há LMS e ICL comprometendo a regência e a coesão textual (*Quero saber do nosso planejamento* ~~de~~ [sobre o] *lugar* [onde] *vamos fica* ~~na~~ [durante a] *estadia*), comprometendo, inclusive, a regência; também faltou coesão (LMS): *Eu espero resposta* [o] *mais rápido possível*.¹⁶⁸

A ICL, certamente em decorrência da FDL, gera ANL, a saber: a) *Estou escrevendo para comunicar* [perguntar]; b) ... *por motivo de falta de comunicação ficou difícil de telefonar* [...está difícil comunicar por telefone]; ... *na estadia* [...durante a estada].

Observa-se infração ortográfica em *porto-Seguro* [Porto Seguro] e em *vamos fica*[r]. Nesse último caso, o aluno grafou a palavra conforme sua realização fonética (apócope: fenômeno típico da oralidade, caracterizado pela perda sonora no final da palavra).

A inabilidade com a produção de texto escrito leva o aluno ao seguinte: a) esclarecimento do que já é óbvio: *Estou escrevendo para comunicar sobre nosso destino à porto-Seguro*; b) ILR: *Quero saber do horário... quero detalhes do nosso passeio. Quero saber do nosso...* c) ANL: *Estou escrevendo para comunicar* (na verdade, deveria ser para “perguntar sobre o passeio”); d) RMS: ... *por motivo de falta de comunicação ficou difícil de*

¹⁶⁷ Vanda Maria da Silva Elias é Professora associada de Língua Portuguesa da PUC-SP. É Coordenadora e Professora de cursos de Língua Portuguesa via internet oferecidos pelo Cogea/PUC-SP. É vice-líder do grupo de pesquisa (CNPq) “Ensino de Língua Portuguesa para fins específicos” da PUC-SP.

¹⁶⁸ 1) ausência de nexos (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

telefonar quero detalhes do nosso passeio. A expressão grifada é desnecessária, pois bastaria dizer “está difícil telefonar”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC	X				X	

Itaperuna, 30 outubro 2007

Venho comunicar fato muito grave que acontece nos sinais de trânsito de Itaperuna. Chega certa hora, ele comete uma falha muito grande. fica descontrolado, podendo acontecer um acidente grave.

Creio que a divulgação dessa carta, as autoridades competentes procuram solucionar o problema.

Respeitosamente: LC

Faltou ao texto um dos elementos caracterizadores do gênero carta: o vocativo.

De início, já se observa a ausência de ponto no final na data – um pequeno deslize em face de outros tantos que comprometem a congruência do texto, como, por exemplo, a falta de coesão em *Venho comunicar fato muito grave* (LMS) e a alternância indevida do plural para o singular em *sinais de trânsito* (plural) que, no período seguinte, aparece como *ele comete... fica descontrolado...* (singular), de modo que o “ele”, com valor anafórico, instaure dúvida quanto a seu referente “sinais de trânsito”.¹⁶⁹ Decorre daí, portanto, grave problema de coesão, gerando obscuridade.

LC não iniciou com maiúscula o período *fica descontrolado...* Na verdade, esse não deveria ser um novo período, mas sim se constituir parte do anterior e estar antecedido de dois-pontos em vez de ponto, assim: *...ele comete uma falha muito grande.[:]* *fica descontrolado...*

Em *...a divulgação dessa carta...* houve ICL, já que o mais preciso seria “desta”, uma vez que o objeto “carta” está situado no âmbito do enunciador. Azeredo (2000, p. 193) pontua, no entanto, certa perda da distinção entre *este* e *esse* já que, usualmente, “[...] enunciador e ouvinte / leitor constituem um só âmbito – o da interlocução –, por oposição a um segundo – o da terceira pessoa, externo à interlocução”.

No último período (*Creio que*[, com] *a divulgação dessa carta, as autoridades competentes procuram solucionar* [solucionarão] *o problema.*) destacam-se: a) falta de coesão

¹⁶⁹ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

em decorrência de LMS;¹⁷⁰ b) ausência de vírgula isolando o sintagma que se intercala; c) locução verbal no presente em vez da forma simples no futuro.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC		X			X	

Itaperuna, 13 de novembro de 2007.
Senhor Editor,
A Seção “Meu Estilo”, da revista do dia 29 de agosto de 2007.

A modelo Letícia Brikeheuer decidiu virar atriz depois de tanto tempo afastada das novelas embora tenha se dedicada muito à carreira de atriz.

O Retorno é muito importante, no visual e no que vai interpretar.
quero que você Sua fase atriz, e não enterropa a carreira de modelo com Seu corpo e muito maravilho nas passarelas.

obrigado pela atenção.
LC

Quanto à paragrafação, o primeiro parágrafo está incompleto; o segundo, o terceiro e o quarto deveriam formar um só; em seguida, a despedida.

Há partes desta produção extremamente comprometidas quanto à competência comunicativa de seu produtor. “Tal como falar, escrever é *uma atividade necessariamente textual*. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos.” (ANTUNES, 2007, p. 30).

LC não alcança as propriedades de textualidade. Produziu um corpo desarticulado cujos segmentos não servem para encaminhar ou orientar um ao outro. O primeiro pseudoperíodo (*A Seção “Meu Estilo”, da revista do dia 29 de agosto de 2007 [???.]*.) está desprovido de verbo e inconcluso – LMS gerando ANL.

Entre o primeiro e o segundo parágrafos há uma linha em branco.

A oração concessiva é responsável pela falta de coerência (ANL) do segundo parágrafo: *A modelo Letícia Brikeheuer decidiu virar atriz depois de tanto tempo afastada das novelas embora tenha se dedicada muito à carreira de atriz*. Como pode Brikeheuer estar afastada das novelas e, ao mesmo tempo, ter se dedicado muito à carreira de atriz? Sem contar que nesse período há uma flexão nominal indevida: *ter se dedicada*.

¹⁷⁰ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

O terceiro parágrafo, *O Retorno é muito importante, no visual e no que vai interpretar*, nada mais é que parte do segundo. O registro de inicial maiúscula em *Retorno* é descabido. O trecho *no visual e no que vai interpretar* não se coaduna com o início do período (ANL), desorientando o L.Ext.¹⁷¹

O quarto parágrafo (*quero que você Sua fase atriz, e não enterropa a carreira de modelo com Seu corpo e muito maravilho nas passarelas.*) incorre numa série de problemas, como: a) o interlocutor deixa de ser o editor da revista para ser a atriz, com a introdução do pronome *você*; b) registro indevido de minúscula iniciando período e de minúscula no meio da frase (*Sua*; *Seu*); c) LMS: *quero que você* [?] *Sua fase atriz*; d) vírgula inapropriada antes da conjunção aditiva “e”; e) falha ortográfica: *enterropa* [interrompa] e *marvilho* [maravilhoso]; g) falta de acento gráfico na forma verbal “é”: *e maravilho*; f) LMS gerando ANL: *não enterropa a carreira de modelo com Seu corpo* [que] *e muito maravilho nas passarelas*.

Quando sobrevém grave comprometimento na microestrutura do texto e de lacunas semânticas muito imprevisíveis, como as aqui comentadas, o L.Ext. não realiza a leitura com êxito, porque não há pistas para preencher os elos ausentes. É, portanto, decisivo o papel do L.Int. no resultado final do texto. Ele precisa ter conhecimento, disposição e autoridade para assegurar a função do escritor proficiente – o que não aconteceu com LC.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC			X		X	

Quando eu era mais jovem aconteceu um fato que marcou minha vida: foi quando nossa banda foi convidada a fazer uma gravação na Radio Nacional do rio Janeiro e uma apresentação na Sala Cecilha Meirelhes.

Aconteceu um fato muito importante na nossa apresentação: foi a classificação entre as melhores bandas musicais do estado do Rio. Isso foi muito marcante para nós, músicos jovens conquistarmos uma vitória do trabalho do nosso maestro, que dedicou aquele arranjo musical à nossa Sociedade Musical de Itaperuna.

É significativa a evolução observada do texto anterior para este. LC conseguiu expressar-se por meio de uma produção escrita que encerra autossuficiência de textualidade, ainda que careça de alguns pequenos ajustes para que se torne um texto bem-formado. A

¹⁷¹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

“autossuficiência” é uma característica fulcral da escrita, para Sautchuck (2003, p. 19), pelo fato de se dar num contexto em que o produtor não se encontra presente para esclarecimentos.

Adentrando-se na análise, verifica-se **ILR** e **RMS** (*Aconteceu um fato / aconteceu um fato; marcou / marcante*), ausência de uma das vírgulas no isolamento do aposto (*músicos jovens[,]*), registro de inicial minúscula no topônimo *rio de Janeiro* e falha ortográfica no antropônimo *Meirelhes*.¹⁷²

Não obstante as críticas acima, LC produziu um texto coerente, com sequência, um todo congruente, contínuo, sem rupturas, além de apresentar progressão semântica. Nenhum elemento contradiz o conteúdo posto. Em conformidade com Antunes (2007, p. 184-185), “[...] 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”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC	X					X

<p>Itaperuna, 26 fevereiro de 2008. Professora Dulce,</p> <p>O curso está muito importante para mim, porque está ajudando a desenvolver muito a minha capacidade de aprender a escrever redação e texto. O ensino do vocabulário é muito difícil.</p> <p>Estou gostando da participação de todos os colegas que estão sempre procurando encontrar as novidades do Significado das palavras.</p> <p>O que eu preciso aprender nesta 3ª etapa mais um pouco sobre a pontuação e o emprego das palavras.</p> <p>Atenciosamente, LC</p>

Conquanto o texto ainda seja passível de desaprovação em alguns aspectos, é notório o progresso de LC no tocante à produção textual escrita. Evidenciam-se a clareza na expressão das ideias e a obediência às metarregras propostas por Charolles (2002): repetição, progressão, relação e não-contradição.

Critica-se, porém: a) **RMS**, em virtude de ainda se tratar de um produtor cujo texto revela **FDL**: *escrever redação e texto* (Muitos alunos julgam que “escrever redação” seja uma atividade distinta da de “escrever texto”.); b) **ILR**: *O curso está muito importante para mim, porque ~~está ajudando~~ [ajuda] a desenvolver muito...*; c) **ICL**: *O ensino [aprendizado] do*

¹⁷² 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

vocabulário é muito difícil; ...encontrar as novidades do Significado [sentido] das palavras; d) falta de acento gráfico: vocabulário e difícil; e) inicial maiúscula indevida: do Significado; f) ausência de vírgula antecedendo oração adjetiva explicativa e emprego indevido de inicial maiúscula no segundo parágrafo: *Estou gostando da participação de todos os colegas[,] que estão sempre procurando encontrar as novidades do Significado das palavras.*; g) LMS em *O que eu preciso aprender nesta 3ª etapa [é] mais um pouco sobre a pontuação e o emprego das palavras.*¹⁷³

Em suma, verificou-se, por essa razão, que a comunicação que se dá entre os homens não se opera por palavras ou frases lançadas aleatoriamente, não sendo, portanto, o resultado de uma sucessão de frases; ela acontece por intermédio do texto em situações reais de interação. Quer-se dizer com isso que, além dos componentes linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos), há interferência de outro fator: as pressões discursivas. Nesse sentido, asseveram Fávero; Koch (2002, p. 25) que

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto [...]

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC		X				X

<p>A casa das grandes lembranças</p> <p>Ao Chegar à minha rua, vejo uma farmácia que dá referência à minha casa. Moro num prédio que tem uma Sacada de telha colonial. A cor das parede é branco gelo, com porta envernizada. Entrando na sala tem um jogo de sofá da época moderna. A minha casa é iluminada, com luz fluorescente. Não tem cheiro de mofo, é bem arejada, não tem animais domesticos. O que mais guardo na minha lembrança é quando nasceu o meu primeiro filho.</p>

O título, embora poético, não é contemplado a contento com o texto em si. Haja vista que o produtor faz alusão a apenas uma lembrança – o nascimento do filho – no último parágrafo.

Como sempre, LC comete infrações elementares quanto ao código vigente, como, por exemplo: a) não obediência às regras ortográficas: *lenbranças*; *florescente*; b) emprego

¹⁷³ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

indevido de inicial maiúscula: Ao Chegar...; uma Sacada...; c) falta de concordância: cor das parede[s]; d) ausência de vírgula: Entrando na sala[,] tem...; e) marcas de oralidade (ICL) no emprego do verbo “ter” em vez do “haver” e ILR: na sala tem um jogo de sofá...; Não tem cheiro de mofo...; ...não tem animais domésticos.; f) falta de acento gráfico: domesticos.¹⁷⁴

Excetuando-se essas poucas ocorrências, em comparação às verificadas nos primeiros textos de LC, pode-se afirmar que o L.Int., até certo ponto, monitorou o texto com eficiência comunicativa satisfazendo às expectativas de sentido do texto antecipadamente ao L.Ext., impedindo que lacunas semânticas fossem deixadas na superfície do texto de modo que desorientassem os prováveis L.Ext.

Afinal, texto não é um conjunto de unidades estanques; ele se tece numa “rede de relações – esta lhe garantindo a coesão e a unidade, ou seja, sua perfeita articulação”. (GUIMARÃES, 1993, p. 25). LC ainda não atingiu o estágio de produzir um texto com “perfeita articulação”, mas já conseguiu desenvolver bem a sua competência comunicativa, interagir com o seu interlocutor numa ação dialógica na produção de seus últimos textos.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
LC			X			X

Educação no Brasil

A educação escolar no nosso país está no nível dos países do terceiro mundo. Nem todas as escolas têm acesso á internet. Há países subdesenvolvidos que estão avançados nesse aspecto.

Para melhorar, depende muito de nossos governantes, que não podem ser lentos demais na iniciativa de ajudar seus povos.

Um povo sem informação, sem saber dos acontecimentos políticos, administrativos do seu país e dos países vizinhos, sem saber de esporte é um povo pobre de conhecimento e por isso a educação vai mal.

As críticas negativas a este texto são estas: a) ausência de acentos gráficos em nível; seu país; b) LMS que gera ANL: *Para melhorar [??]*; d) acento agudo em vez de grave em acesso á internet; e) falta de vírgula para isolar a expressão ..., sem saber de esporte[,]; f) ILR: *sem saber / sem saber; um povo / um povo*.

Ainda que o último parágrafo não contenha uma argumentação muito consistente, “segue regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos” (TRAVAGLIA, 2000, p. 67).

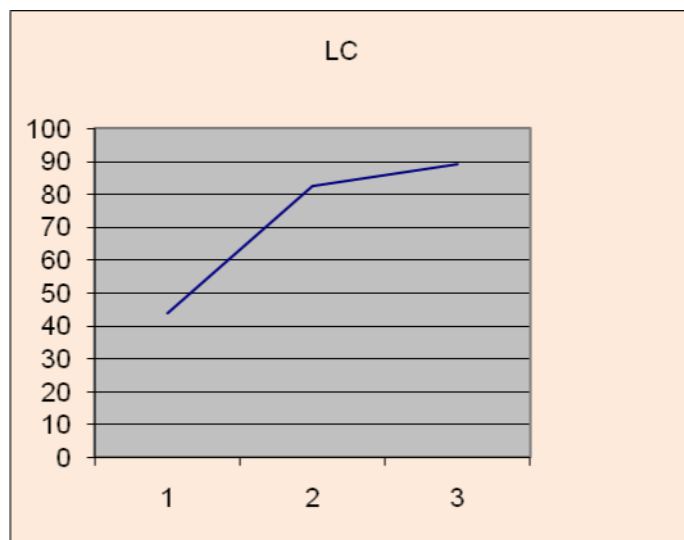
¹⁷⁴ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Os parágrafos estruturam-se de forma satisfatória. As ideias apresentam sequência lógica e progressiva com a manutenção da coesão contribuindo para o sentido global do texto. O manejo com o léxico é satisfatório.

Por fim, pode-se dizer que LC, transfigurando sua experiência de mundo pela linguagem, produziu um texto, criou sentido, obedeceu ao contrato de comunicação, realizou o projeto de comunicação (os objetivos motivadores na construção dos discursos) e soube utilizar a contento as estratégias cognitivas de que fala Charaudeau (2006).

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de LC

LC		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		130		211		247		588	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		5	3,85	4	1,90	0	0,00	9	1,53
Acentuação gráfica		9	6,92	2	0,95	7	2,83	18	3,06
Maiúsculas/minúsculas		3	2,31	5	2,37	4	1,62	12	2,04
Pontuação		9	6,92	5	2,37	2	0,81	16	2,72
Coesão		6	4,62	3	1,42	0	0,00	9	1,53
Concordância		4	3,08	0	0,00	1	0,40	5	0,85
Emprego do verbo		0	0,00	1	0,47	0	0,00	1	0,17
Regência		5	3,85	0	0,00	0	0,00	5	0,85
Pronome		0	0,00	3	1,42	0	0,00	3	0,51
Ortografia		4	3,08	3	1,42	0	0,00	7	1,19
LÉXICO	ANL	4	3,08	4	1,90	1	0,40	9	1,53
	ICL	10	0,77	1	0,47	5	2,02	16	2,72
	LMS	2	1,44	4	1,90	2	0,81	8	1,36
	ILR	3	2,31	1	0,47	3	1,21	7	1,19
	RMS	5	3,85	1	0,47	1	0,40	7	1,19
	FDL	4	3,08	0	0,00	1	0,40	5	0,85
	Subtotal	28	21,54	11	5,21	13	5,26	52	8,84
TOTAL		73	56,15	37	17,54	27	10,93	137	23,30
Aproveitamento do aluno			43,85		82,46		89,07		76,7



Surpreendente é o estágio que LC conseguiu alcançar durante o curso. Mesmo assim, há de se ressaltar que foi o aluno da turma que apresentou a maior porcentagem de desvios com relação à acentuação gráfica, ao uso indevido de iniciais maiúsculas / minúsculas e ao total dos desvios. Pontua-se, ainda, que seus textos, no todo do *corpus*, foram os que apresentaram o menor número de palavras.

Na segunda etapa evidencia-se o progresso mais em acentuação gráfica, concordância e regência. Da segunda para a terceira etapa, o aluno consegue dar sentido ao que escreve, conduzindo, ainda que de forma um tanto precária, a cumplicidade do L.Ext.

Pela pesquisa quantitativa, verifica-se significativo avanço nos aspectos microestruturais, com aproveitamento de 43,85%, na primeira etapa, e de 89,07%, na terceira etapa. Pela pesquisa qualitativa, constata-se que a prática constante da escritura leva LC à aquisição paulatina de conhecimentos conscientes dos usos da linguagem e do próprio potencial linguístico, responsáveis pela contínua superação das suas dificuldades iniciais, em proveito da materialização das suas intenções comunicativas.

3.6.7 Aluno MS

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS	X			X		

Eu entrei no curso de Redação para melhorar meus conhecimentos. ter cultura e saber conversar melhor e também, pretendo aprender fazer uma boa redação ter criatividade quando tiver que redigir um texto.

E também como eu estou terminando o ensino médio e pretendo continuar meus estudos e me formar.

Fazer concurso Se Deus assim o permitir Ser alguém na vida, apesar da idade deixar um bom exemplo para meus filhos e netos, que amanhã eles tenham uma história linda dessa mãe e avó para contar.

Pelo texto acima, percebe-se que “[...] a dificuldade de se produzir uma estrutura sintática completa poderá, por exemplo, fazer com que o aluno lance mão de um sinal de pontuação que ele considera adequado para substituir certas estruturas.” (BASTOS; MATTOS, 2000, p. 5), como acontece nas passagens de um parágrafo a outro e no interior dos mesmos.¹⁷⁵

Além de os parágrafos não terem sido construídos com princípio, meio e fim, não apresentando uma unidade de composição, ocorreu má-formação das seqüências. Os quatro parágrafos deveriam se transformar em apenas dois, unindo-se os dois primeiros e os dois últimos.

Os problemas de pontuação e as **LMS** apresentados comprometem a simetria de elementos coordenados (paralelismos), fazendo com que as unidades semânticas similares não correspondam à mesma estrutura, não se articulem devidamente, interferindo, dessa forma, na coesão textual.¹⁷⁶ É óbvio que

O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística – que dá ao enunciado certa harmonia – e constitui ainda um recurso de coesão – que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora.

Pode-se sentir, muito claramente, quanto o fato de não manter a mesma estrutura sintática para os segmentos entre si coordenados quebra a harmonia dos enunciados e os deixa menos aceitáveis do ponto de vista sintático e estilístico. (ANTUNES, 2007, p. 64-65).

Acerca de **ICL**, pontuação, coesão, **LMS**, ortografia e concisão, o primeiro e o segundo parágrafos (que deveriam formar apenas um) apresentam estas infrações: *Eu entrei*

¹⁷⁵ Lúcia Kopschitz Xavier Bastos e Maria Augusta Bastos de Mattos são Professoras e Pesquisadoras da Unicamp de Língua Portuguesa.

¹⁷⁶ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

no curso de Redação para ~~melhorar~~[ampliar] meus conhecimentos[,] ter [mais] cultura e[,] saber conversar melhor e ~~também, pretendo aprender~~ fazer uma boa redação[,] ~~ter~~ [com] criatividade ~~quando tiver que redigir um texto~~.

No segundo e o terceiro parágrafos (que também deveriam formar um único), sobre concisão, pontuação, coesão, uso indevido de maiúscula, ICL, LMS, fazem-se estas observações: ~~E também~~ [C]e como ~~eu~~ estou terminando o ensino médio[,] e pretendo continuar meus estudos[,] e me formar: [, f]Fazer concurso[, s]Se Deus assim o permitir [s]Ser alguém na vida, apesar da idade[,] deixar um bom exemplo para meus filhos e netos, [para] que amanhã eles tenham uma história linda dessa mãe e avó para contar.¹⁷⁷

Como se observa, os casos destacados evidenciam que a coesão não foi instaurada prejudicando seriamente a superfície textual. Por sua vez, a FDL faz com que a aluna cometa RMS (também...tambem).

A incompletude do pensamento acarreta baixa informatividade do texto: ...pretendo continuar meus estudos e me formar.[???]. Formar em quê? Fazer concurso [???] Se Deus assim o permitir... Concurso para quê? MS trabalha no serviço de apoio do CES, já é funcionária concursada, portanto faltou explicitar que concurso ela pretende fazer.

MS comete falhas de competência gráfica: *converssar, también*:. Embora de ordem microestrutural, tais falhas evidenciam que o L.Int. não monitora o texto antes de ele chegar ao L.Ext. Se assim o fizesse, não escreveria ora *também* ora *tambén*. Esse texto, portanto, não passou do rascunho, já que não foi feita a sua revisão. A língua escrita, diferentemente da oralidade, exige um planejamento para que o texto fique completo, não-fragmentado.

Fillmore e Van Dijk, (apud KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 57) consideram “[...] a importância dos traços lingüísticos do enunciado, em todos os níveis (fonético / fonológico, morfológico / lexical, sintático e semântico) para apreender os *atos de fala* realizados e, portanto, estabelecer a coesão pragmática”.¹⁷⁸

¹⁷⁷ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹⁷⁸ Charles Fillmore é Autor de *Pragmatics and the description of discourse*. In: P. COLE (ed.) *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press: 1981, p.143-166.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS		X		X		

Olá, Genecy

Pesso por gentileza, avisar a professôra Dulcinha que hoje eu não vou poder comparecer a aula, porque houve um imprevisto de última hora.

Obrigada!

ML

MS obedeceu à proposta de escrever um bilhete a um colega pedindo-lhe que avisasse à professora que não iria à aula, entretanto não o datou. Há, todavia, vários comentários a fazer acerca da microestrutura do texto.

Os desvios de acentuação gráfica têm justificativas diferentes: em *professôra*, se explica pela época em que a aluna foi alfabetizada e teve seus primeiros anos de escolaridade – ocasião que precede a reforma ortográfica de 18 de dezembro de 1971, que aboliu os acentos diferenciais; em *imprevisto*, o acento gráfico foi colocado em função da tonicidade do “i”, embora não esteja de acordo com as regras de acentuação gráfica vigentes.

O erro de ortografia *pesso* deu-se em razão da semelhança com outra forma verbal: “posso”. Não chega a provocar falta de inteligibilidade no texto nem alteração nas estruturas gramaticais da língua. “O peso da tradição gramatical, no entanto, leva muita gente a confundir *saber a língua* com *saber a ortografia oficial da língua*.” (BAGNO, 2001, p. 31).¹⁷⁹

De fato, há de se concordar com o citado autor, pois ML é a aluna que iniciou o curso escrevendo com mais desenvoltura dentre os doze pesquisados. Saber ortografia é, pois, um saber artificial, aprendido à custa de treinamento, muita observação, memorização consciente, diferente de saber gramática, que é um saber adquirido espontaneamente.

ML não cercou de vírgulas o vocativo em *Olá[,] Genecy[,]* nem a expressão intercalada em *Pesso[,] por gentileza, avisar...* Esses casos podem ser resolvidos, gradativamente, fazendo-se a análise do próprio texto e coletivamente, com a intervenção do professor e, em seguida, a reescrita do mesmo.

Sobre a infração às normas de regência em *avisar a professora* e em *não vou poder comparecer a aula*, lê-se assim em Moura Neves (2000, p. 603; 608-609):

1 A **preposição A** funciona no **sistema de transitividade**, isto é, introduz **complemento**.
1.1 A **preposição A** introduz **complemento do verbo**.

¹⁷⁹ Marcos Araújo Bagno é Linguista, Professor da Universidade de Brasília e Autor de mais de 30 livros, entre obras literárias e de divulgação científica. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Tradutor, atua mais especificamente na área de sociolinguística e literatura infanto-juvenil, bem como questões pedagógicas sobre o ensino de português no Brasil.

1.1.1 O **complemento** se refere a um ponto de chegada ou a um ponto final de referência (**meta**). [*não vou poder comparecer a aula*] [...]

1.1.4 O **complemento** se refere ao **destinatário** ou **receptor** da ação verbal. Com **verbos +dinâmicos** que indicam:

[...]

e) instrução [*não vou poder comparecer a aula*].¹⁸⁰

Esse problema de regência pode-se atenuar com a prática em aula, desde que, uma vez instaurado, o professor intervenha com reflexões pertinentes. Assinala-se, entretanto, que essa infração não chega a constituir uma violação ao uso da língua, pelo fato de ser perceptível apenas por quem tem maior domínio do português escrito formal.

Destaca-se, também, neste texto, a quebra de protocolo pela aluna ao dirigir-se à professora chamando-a de *Dulcinha*, apelido afetivo cujo uso, apesar da proximidade entre ambas, não se aplica à situação comunicativa.

ML comete mais uma infração: uma redundância (**ILR**) causada pelo uso da expressão pleonástica *imprevisto de última hora*.¹⁸¹

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS			X	X		

<p>Itaperuna 06/10/07 Querida irmã Maria</p> <p>Estou lhe escrevendo estas mau traçadas linhas dando minhas notícias que infelizmente, não são lá muito boa, porque em julho estava lavando o banheiro e levei um escorregão e cai bati com a cabeça no chão e desmaei, depois deste tombo sinto dores de cabeça diariamente e a minha pressão está descontrolada, a diabete também está descontrolada.</p> <p>Agora eu fiz os exames de coração e também deu auteração cardíaca, e para piorar a situação eu tomei outro tombo e desloquei o minísculo e o joelho.</p> <p>Mas de tudo isso tem uma vantagem, estou terminando meu ensino médio, só falta duas provas de Química para fazer.</p> <p>O melhor de tudo isso é que eu estou fazendo um curssinho de redação que era meu sonho.</p> <p>Estou gostando muito a professôra é exelente além de ser minha amiga de muitos anos, esta sendo muito bom.</p> <p>É bom também pra esquecer os problemas que vem surgindo dia após dia.</p> <p>É! Mas a vida continua.</p> <p>E você como vai? Tudo bem com você? e os filhos e netos vão bem?</p> <p>Espero que estas ao chegar em suas mãos ira lhe encontrar você e toda sua familia gozando de plena saúde e felicidade.</p> <p>E ai! quando vocês vão vir aqui, pois estamos com saudades vê-se não demora muito</p>
--

¹⁸⁰ Maria Helena de Moura Neves é Professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de diversos artigos e livros sobre ensino de português.

¹⁸¹ 1) ausência de nexo lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

eim.

Vou terminar enviando-lhe um abraço para todos vocês, da irmã que não te esquece um segundo e muito te ama.

Beijos

MS

No desenvolvimento de um mesmo tópico frasal, MS faz uma translineação indevida e deixa os parágrafos incompletos. Talvez proceda assim devido à característica de sua letra, de aspecto comprometedor do ponto de vista estético; daí considerar, infundadamente, que a fragmentação dos parágrafos deixa o texto mais claro. Deveria juntar num só parágrafo o quarto, o quinto, o sexto e o sétimo e, também em um, o oitavo, o nono e o décimo.

A idade da aluna (46 anos) e o grande intervalo de tempo sem estudar (uns 25 anos) fazem com que ela utilize uma expressão anacrônica em início de carta (*Estou lhe escrevendo estas mau traçadas linhas*) como também acentue graficamente a palavra *professôra*, conforme era até fins de 1971, quando se empregava o acento diferencial. Além do anacronismo mencionado, o trecho grifado em *Estou lhe escrevendo estas mau traçadas linhas dando minhas notícias que infelizmente* poderia ser eliminado, sem prejuízo do entendimento da mensagem, escrevendo simplesmente “Minhas notícias, infelizmente, ...”.

O período *Espero que estas ao chegar em suas mãos ira lhe encontrar você e toda sua familia gozando de plena saúde e felicidade* não acrescenta qualquer informação ao texto, é um clichê, por sinal, muito antigo. Esse fenômeno é registrado por Pinto (1992, p. 67), em pesquisa realizada sobre o português popular brasileiro, na modalidade escrita:

No reduzido vocabulário das cartas destacam-se os clichês e frases feitas, que se ligam, em profundidade, ao grau de instrução dos informantes; e, superficialmente, ao gênero em questão – a correspondência. O aspecto convencional evidencia-se logo nas fórmulas de início de texto:

[...]

“Venho por meio desta trazer minhas notícias.”

[...]

“mal traçadas lihas”

[...]

A falta de concisão também ocorre em *Vou terminar enviando-lhe um abraço para todos vocês, da irmã que não te esquece um segundo e muito te ama*. Como resumo, poder-se-ia dizer: “Um abraço para todos vocês”.

Como MS escreve muito e nem sempre ativa seu L.Int., faz mau uso dos sinais de pontuação, em casos como: a) falta de vírgula e de ponto em local e data: *Itaperuna[,] 06/10/07[.]*; b) falta de vírgula (ou de ponto de exclamação) no vocativo: *Querida irmã Maria[,]*; c) vocábulo intercalado na frase sem vírgulas: *...que[,] infelizmente, não são lá muito boa...*; d) entre orações coordenadas assindéticas sem vírgulas: *...cai[,] bati com a*

cabeça no chão e desmaei...; e) ausência de vírgula em adjunto adverbial antecipado: *...depois deste tombo[,] sinto...*; f) uso inadequado de vírgula antes do *e* aditivo e falta de vírgulas em oração intercalada: *.. deu auteraçãõ cardíaca; e[,] para piorar a situação[,] eu tomei outro tombo[,] e desloquei o minísculo e o joelho*; g) sem vírgulas entre orações coordenadas assindéticas: *Estou gostando muito[,] a professôra é exelente*; f) sem ponto: *...a professôra é exelente[. Além] além de ser minha amiga de muitos anos, esta sendo muito bom.*; g) sem vírgula: *E você[,] como vai?*; h) sem vírgulas em oração intercalada: *Espero que estas[,] ao chegar em suas mãos[,] ira lhe encontrar*. i) ponto de exclamação quando ficaria melhor a vírgula, vírgula no lugar de ponto de interrogação, falta de ponto e de vírgula: *E ai![,] quando vocês vão vir aqui[,] pois estamos com saudades[. V]vê-se não demora muito[,] eim.*; j) na despedida caberia ponto de exclamação ou vírgula: *Beijos[!]*.

Influenciada pelas características definidoras da fala (instantânea, imediata, econômica), na escrita, a aluna não realiza as devidas concordâncias (verbal e nominal): *...notícias que infelizmente, não são lá muito boa[s]; só falta[m] duas provas; os problemas que vem[vêm] surgindo; Espero que estas ao chegar em suas mãos.*

ML emprega a locução *vão vir* em vez de “virão” ou, o que é mais comum, “vêm” (presente com conotação de futuro). “A construção do verbo *IR* com **infinitivo** de outro **verbo** indica futuridade”. (MOURA NEVES, 2000, p. 65). No caso em questão, o verbo “ir” se faz acompanhar do infinitivo “vir” (seu antônimo), resultando-se num paradoxo nem sempre percebível nas comunicações diárias, devido a seu largo uso na fala coloquial da população menos escolarizada. Trata-se de uma construção perifrástica que exprime aspecto inceptivo.

A aluna deixou de acentuar graficamente várias palavras (*levei um escorregão e cai; esta sendo; os problemas que vem surgindo; ira lhe encontrar; família; E ai!*) e acentuou indevidamente *professôra*.

O comprometimento com a ortografia é uma constante neste texto: *mau traçadas linhas; auteraçãõ; minísculo[menisco]; curssinho; exelente; vê-se não demora muito eim.*

Depois de ponto de interrogação, verificou-se o não-uso de maiúscula (*Tudo bem com você? e os filhos e netos vão bem?*).

A repetição inadequada (ILR e RMS, amalgamadas em decorrência de FDL) foi uma constante:¹⁸² *...estava lavando o banheiro e levei um escorregão e cai bati com a cabeça no chão e desmaei; ...a minha pressão está descontrolada, a diabete também está descontrolada;*

¹⁸² 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Agora eu fiz os exames de coração e também deu auteração cardíaca, e para piorar a situação eu tomei outro tombo e desloquei o minísculo e o joelho; Mas de tudo isso tem uma vantagem...; O melhor de tudo isso é que eu estou fazendo um curssinho de redação que era meu sonho.

Registra-se **ICL** em *Mas de tudo isso tem uma vantagem*, em vez de “Apesar” e **RMS** em *Vou terminar enviando-lhe um abraço para todos vocês*.¹⁸³ O emprego do *lhe* aí pode ser considerado um caso de hipercorreção que gera a referida redundância. Consoante Pauliukonis (2007, p. 146), um texto bem-formado mantém o equilíbrio entre repetição e informação nova no estabelecimento da coesão.

Observa-se também, neste texto, uma inversão da ordem sequencial própria da macroestrutura do gênero carta. O trecho *E você como vai? Tudo bem com você? e os filhos e netos vão bem? Espero que estas ao chegar em suas mãos ira lhe encontrar você e toda sua familia gozando de plena saúde e felicidade* que deveria estar no início da carta, localiza-se próximo à despedida, afinal, “[...] um discurso não é apenas um conjunto de sentenças, mas uma seqüência ordenada, com condicionamento convencionais sobre as ordenações possíveis [...]”. (VAN DIJK, 2000, p. 42).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2007.
 Sr. Editor do jornal da Tribuna,
 Na rua Sebastião Cota e na rua paralela, rua Alfredo Candido Lopes, no bairro Jardim Surubi, há um problema sério, os buracos que os moradores fazem na rua quando chove para escoar a agua.
 Os asfaltos foram feitos mas não fizeram bueiros, então, quando chove é aquele desastre. As aguas que descem dos morros de outras ruas, vem para essas ruas citadas acima, mas especificamente em frente a minha casa, porque eu moro na esquina dessas ruas.
 Com as chuvas, há o desespero de todos os vizinhos, que começam a lavar a frente das suas casas, jogando a lama na porta do outro.
 Para piorar, as crianças fazem algazaras, não respeitam ninguém.
 Gostaríamos que o Conselho Tutelar dessem mais atenção a essas crianças, pois já está passando dos limites.
 Creio que a divulgação dessa carta, vai sencibilizar as autoridades competentes.
 Atenciosamente,
 MS

¹⁸³ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical redundante (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Por este texto, MS consegue se expressar com clareza, coesão e coerência, apesar de apresentar algumas dificuldades relacionadas à paragrafação (o terceiro e o quarto parágrafos deveriam se juntar em um, mas isso não é relevante a ponto de dificultar a recepção da mensagem) e a aspectos gramaticais, que também não obscurecem o sentido do texto.

No que respeita aos sinais de pontuação, evidenciam-se estes deslizos: a) falta de vírgula em oração intercalada e antes do conectivo adversativo “mas”: *...então, quando chove[,] é aquele desastre.; Os asfaltos foram feitos[,] mas não fizeram bueiros...;* b) registro de vírgula entre sujeito e predicado: *As águas que descem dos morros de outras ruas, vem para essas ruas...; Creio que a divulgação dessa carta, vai sencibilizar...*

Há outras infrações no nível gramatical, a saber: a) falta de acentuação gráfica: *Candido; água; águas;* b) lapso ortográfico: *Sebastião Cota (Costa), sencibilizar; ...vem para essas ruas citadas acima, mas[mais – ICL] especificamente...;*¹⁸⁴ *sencibilizar;* c) concordância desviante da norma padrão: *Gostaríamos que o Conselho Tutelar dessem mais atenção a essas crianças, pois já está[ão] passando dos limites.;* e) emprego do verbo no modo indicativo, quando deveria ser no subjuntivo: *Creio que a divulgação dessa carta, vai[vá] sencibilizar...;* f) pronome inadequado (ICL): *Creio que a divulgação dessa carta...*

Insiste-se que a diferença entre *este* e *esse* está mais no plano teórico do que no real. Na prática, mesmo experientes usuários da língua costumam violar a regra – “[...] objeto situado no âmbito do enunciador (*este*) por oposição ao que se situa no âmbito do interlocutor (*esse*) [...]” (AZEREDO, 2000, p. 192-193) – quando não torna ambígua a interpretação da mensagem.

Por fim, mais uma ICL (que intervém na coesão) é registrada em *Sr. Editor do jornal A Tribuna*. O termo “A Tribuna” é um aposto especificativo, e não um adjunto adnominal de “jornal”; é uma unidade linguística independente, razão pela qual não se justifica a preposição. Segundo Bechara (2000, p. 456), nesse tipo de aposto (diferentemente do aposto explicativo), “[...] o substantivo que funciona como aposto se aplica diretamente ao nome núcleo e restringe seu conteúdo semântico de valor genérico, tal como faz um adjetivo [...]”. O próprio Bechara (na mesma página) considera que “[...] o limite de distinção [do aposto] com o adjunto adnominal propriamente dito é muitas vezes difícil de traçar”.

¹⁸⁴ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS		X			X	

Itaperuna, 13 de novembro de 2007.

Seção Crime

A polícia que não queremos

Senhor Editor,

Fiquei indignada ao ler a reportagem publicada na revista Veja, na seção Crime, no dia 12 de setembro de 2007, sobre os tormentos causados pela falta de segurança da nossa polícia.

Hoje vivemos aterrorizados com a falsa polícia. É assustador que um grupo de policiais, fora de seu expediente e da sua jurisdição, usa o próprio carro da polícia para simular uma blitz, simplesmente para brincar com a população, e ainda quando são pegos, tem a sorte de cair na delegacia presidida pela noiva do chefe da “brincadeira”.

Fico imaginando a educação que os filhos desse casal irão ter, esse infelizmente é mais um dos diversos casos tristes da nossa polícia, a corrupção acaba com a imagem da corporação. E o povo passa a vê-los não como fator de segurança, mas sim de medo e intimidação, mas na minha opinião, isso acontece por causa da impunidade, pois sabem que vão fazer e não pagarão pelos seus crimes. A seleção de nossos policiais é feita de maneira errônea, não levam em conta preparo psicológico para se formar um policial.

Dizem que o salário é baixo, concordo, mas se fosse só o salário, não teria esse autoritarismo e essa violência, esses policiais que promovem isso em favor da corrupção ou pelo bem próprio devem ser desligados da corporação, enquanto não acabar com a impunidade teremos esses bandidos para nos proteger.

Atenciosamente,

MS

MS produz um texto coeso e coerente, com parágrafos bem estruturados, apesar das insistentes violações no que se refere às regras gramaticais da língua portuguesa no nível padrão. Sem dúvida, tais infrações costumam comprometer um pouco a legibilidade do texto, todavia, a aluna articula bem as informações. É sabido que um texto não é apenas um conjunto de frases obedientes aos cânones dos compêndios gramaticais. É mais que isso, caracteriza-se pela textualidade (teia ou trama semântica por ele tecido). Ademais, “todo texto deve ser fruto de uma motivação psicossocial, ter uma finalidade semântica e realizar-se como unidade lingüístico-social”. (SAUTCHUCK, 2003, p. 53). Sob esse recesso, MS conseguiu realizar seu intento: tecer um texto.

Acerca da pontuação, transcrevem-se dois trechos nos quais estão assinaladas as insubordinações pertinentes e as devidas correções: a) *Fico imaginando a educação que os filhos desse casal irão ter*. [E]esse[,] infelizmente[,] é mais um dos diversos casos tristes da nossa polícia. [A]a corrupção acaba com a imagem da corporação. E[e] o povo passa a vê-los[,] não como fator de segurança, mas sim de medo e intimidação. [mas] [N]a minha opinião, isso acontece por causa da impunidade, pois sabem que vão fazer e não pagarão

pelos seus crimes.; b) ...se fosse só o salário, não teria esse autoritarismo e essa violência.[. E]esses policiais que promovem isso em favor da corrupção ou pelo bem próprio devem ser desligados da corporação[. E]enquanto não acabar com a impunidade[.] teremos esses bandidos para nos proteger.

Registram-se, ainda, outros rompimentos no plano gramatical: a) acentuação gráfica: *sobre*; *blíts*; *ve-los*; *mêdo*; b) ortografia: *aterorizados*; *espediente*; *juri[s]dição*; *infelimente*; *corrupção*; ...*mais* se fosse só o salário... (confusão entre os parônimos “mas” e “mais” – ICL);¹⁸⁵ d) concordância: ...*grupo de policiais...quando são pegos*[é pego], *tem a sorte de...*; *E o povo passa a ve-los*[la] ... *sabem*... *vão*[vai] *fazer e não pagarão*[á]... (mudança de referente: de “corporação” para “-los”); *A seleção de nossos polícias é feita de maneira errônea, não levam* [não se leva] *em conta*...

Ocorrem RMS (... não teria *esse* autoritarismo e *essa* violência, *esses* policiais que promovem *isso* em favor da corrupção ou pelo bem próprio devem ser desligados da corporação, enquanto não acabar com a impunidade teremos *esses* bandidos para nos proteger.) e ILR (...*mas* sim de medo e intimidação, *mas* na minha opinião...). Em trechos tão curtos a repetição não é uma estratégia bem-vinda ao texto escrito, uma vez que compromete o estabelecimento da concisão e da objetividade textual.

Verificam-se, ainda, dois casos de ICL: a) ...*ao ler a reportagem publicada na revista Veja, na seção Crime, no*[do] *dia 12 de setembro de 2007*... (coesão comprometida). Afinal, MS não leu a reportagem *no* dia 12/09/07, mas sim leu a reportagem *do* dia 12/09/07.; b) *A seleção de nossos polícias é feita de maneira errônea*[ineficaz – ICL por FDL], *não levam em conta* [o] (LMS) *preparo psicológico*...

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS			X		X	

Minha infância

Bom, eu sou Marlene, vou aqui escrever um pouco da minha História, começando desde a infância.

Sou de Pirapetinga de Bom Jesus do Itabapoana-E.R. Nasci de uma família grande e ao mesmo tempo desestruturada, pois sou a décima segunda filha de dezesseis irmãos.

Comecei a estudar com sete anos, aos onze anos tive que encerrar meus estudos.

Com uma infância remota de dificuldades, sofrimentos e necessidades que passávamos, tive que ir trabalhar na roça muito cedo, tive em troca de brinquedos a enxada, foice e machado. Minha infância foi assim, alternava bons e maus momentos, apesar de tudo

¹⁸⁵ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

a gente era feliz, pois tínhamos um pai muito amoroso. Todas as noites, apesar do cansaço, ele ainda contava História até a gente dormir, depois pegava agente no colo e levava para a cama.

Mamãe era diferente, muito brava, autoritária, só reclamava e batia muito na gente, nunca dava sequer nem um abraço na gente, nem um carinho nem nada, nunca disse que nos amávamos, mas mesmo assim a gente gostava muito dela, pois ela é nossa mãe. Mas sempre tivemos a esperança de que um dia ela iria chegar perto da gente e dizer; filhos! eu amo vocês todos.

Mas apesar dela ainda ser viva, eu ainda continuo alimentando essa idéia.

O texto está estruturado em seis parágrafos, mas o segundo e o terceiro deveriam unir-se num só.

MS inicia seu texto com o mesmo tom de uma conversa informal, o que se evidencia pelo uso indevido (ICL), na modalidade escrita, do marcador de fala: *Bom, eu sou Marlene...*¹⁸⁶

A maneira como emergem as reminiscências da aluna torna a leitura deste texto instigante. A emoção que envolve MS ao extravasar sentimentos tão íntimos e atormentadores contribui para a incidência inumerável de ocorrências como as abaixo assinaladas; ainda assim, o texto está provido de textualidade. Conforme Antunes (2007, p. 94), escrever “É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se têm em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação”.

Sobre a pontuação foram feitas apenas estas correções: *...trabalhar na roça muito cedo, [.]#ive em troca de brinquedos...; Mamãe era diferente₂[:] muito brava, autoritária...*

Alguns aspectos gramaticais foram assinalados, como: a) uso inadequado de maiúsculas: *...um pouco da minha História...; ...ele ainda contava História ...*; b) falhas ortográficas: *cançaso*; *pegava agente no colo*; c) mau emprego do verbo: *...tive que ~~tr~~trabalhar[trabalhar] na roça...; ...nunca disse que nos amávamos[amava]...*

Quanto à inabilidade para se manejar o léxico (FDL), verificou-se o seguinte: a) RMS: *...nunca dava sequer nem um abraço na gente...; ...nunca disse que nos amávamos, ~~mas~~ mesmo assim a gente gostava muito dela...; ~~Mas apesar dela~~[Por ela] ainda ser viva, eu ainda continuo alimentando essa idéia.;* b) ILR: *...com sete anos, aos onze ~~anos~~...*; no quarto e sexto parágrafos, a palavra “gente” aparece sete vezes, também há repetição de outros termos e RMS: *mas mesmo assim a gente gostava muito dela, pois ela é nossa mãe. ~~Mas~~[S] sempre tivemos a esperança de que um dia ela iria chegar perto da gente[de nós] e dizer; filhos! eu*

¹⁸⁶ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

amo vocês todos.; ~~a gente era feliz~~[éramos felizes], pois tínhamos um pai muito amoroso. Todas as noites, apesar do cansaço, ele ainda contava História até ~~a gente dormir~~[nós dormirmos], depois ~~pegava agente~~[nos pegava] no colo e levava[-nos] para a cama. Mamãe era diferente, muito brava, autoritária, só reclamava e batia muito ~~na gente~~[em nós], nunca [nos] dava sequer ~~nem um abraço na gente~~, nem um carinho nem nada, nunca disse que nos ~~amávamos~~[amava], mas mesmo assim ~~a gente gostava~~[gostávamos] muito dela, pois ela é nossa mãe. ~~Mas~~[S] sempre tivemos a esperança de que um dia ela iria chegar perto ~~da gente~~[de nós] e dizer...; c) ICL: Com uma infância remota [tomada] de dificuldades...;¹⁸⁷ d) regência fora do nível padrão: ...dificuldades, sofrimentos e necessidades [por] que passávamos...

A exaustiva ocorrência de IRL, mesmo que equilibrada com informação nova, torna a leitura do texto cansativa. Sabe-se que “Os mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático, permitem um jogo regrado de retomadas a partir do qual se fixa um fio textual condutor” (GUIMARÃES, 1993, p. 24), mas o uso abusivo do mesmo léxico, quando não está a favor de um estilo, demonstra FDL.

No texto de MS, as repetições aparecem em demasia, o que confere à escrita bastante semelhança com oralidade. A aluna faz uso de “[...] detalhes [próprios] de uma narrativa, que [auxiliariam] os interlocutores a recompor o fio central da conversa” (CASTILHO, 2000, p. 75), mas, como se trata de outra modalidade, é premente a retextualização de seus textos.¹⁸⁸

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS	X					X

Itaperuna, 12 de fevereiro de 2008.

Querida professora Dulcinha,

Quando fiquei sabendo que ia ter este curso de redação aqui no CES, que seria você a professora, fiquei toda animada, pois além de ser uma excelente professora, eu te admiro muito e sempre foi meu sonho de um dia aprender redação e também redigir um texto.

Eu sempre gostei de estudar, porém a dificuldade da vida não me deu a oportunidade de estudar.

Mas quando vim para o CES, os professores e diretores comessaram a me cobrar e me animar, vendo a minha força de vontade de aprender, disseram-me que eu era capaz, só dependia de mim.

¹⁸⁷ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical redundante (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

¹⁸⁸ Ataliba Teixeira de Castilho foi Professor titular da USP, dentre outras instituições. Foi Professor visitante da Universidade do Texas. Participou de programas de pós-doutoramento em universidades da Itália, Portugal, EUA e França. Coordenou os seguintes projetos de pesquisa: *Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC)* – da Cidade de São Paulo. Atualmente coordena o *Projeto de História do Português Brasileiro de São Paulo*.

Foi aí que me despertou a vontade de prosseguir meus estudos. Comecei na quarta série e mergulhei de cabeça com muita garra, como se eu estivesse navegando e consegui terminar o ensino médio, que felicidade!

Hoje estou no curso de redação, estou gostando, pois além de ter um bom relacionamento na parte comunicativa, eu aprendi também me expressar melhor.

Hoje posso dizer que não sou apenas mais um na sociedade, mas um que pode fazer a diferença, porque eu não esperei que a vida me cobrasse e ficar parada no tempo eu não chegaria a lugar nenhum e corri atrás dele e não fiquei parada. Com tudo isso eu alcancei a meta desejada, porém a maior dificuldade ainda é narrar um texto com palavras bonitas.

Um abraço,
MS

Trata-se de um texto interessante, ainda que se constatem rupturas de nível da língua padrão, que, sanadas, podem melhorar a comunicação, torná-la mais precisa e inteligível, sem ruídos.

O segundo e o terceiro parágrafos deveriam formar apenas um, já que, juntos, formam uma etapa do raciocínio. Essas etapas “[...] se demarcam através da *paragrafação* – esta referenciando, por conseguinte, a abordagem de um novo aspecto de um tema comum, cada vez que se inicia um novo parágrafo” (GUIMARÃES, 1973, p. 53) – um aspecto sobre o qual MS ainda não tem domínio suficiente.

Outras advertências, de naturezas diversas, são assinaladas, nos fragmentos abaixo e se fazem acompanhar de propostas de correção. Vejam-se, primeiro, as de pontuação: *...fiquei toda animada, pois[,] além de ser uma excelente professora, eu te admiro...; ...comessaram a me cobrar e me animar[,] V] vendo a minha força de vontade de aprender, disseram-me que eu era capaz, só dependia de mim.; ... consegui terminar o ensino médio[,] Q] que felicidade!; ...pois[,] além de ter um bom relacionamento na parte comunicativa, eu aprendi...*

No caso do excerto seguinte, observam-se problemas de pontuação e de coesão: *...eu não esperei que a vida me cobrasse[, pois se ficasse] e ~~ficar~~ parada no tempo[,] eu não chegaria a lugar nenhum[, então,] e corri atrás dele e não fiquei parada.*

Pontua-se distúrbio de coesão também neste pequeno trecho: *...sempre foi meu sonho de um dia aprender redação...*

Obstáculos concernentes a aspectos gramaticais são destacados, como: a) acento gráfico diferencial em *professôra*, conforme prescrevia o código anterior à reforma ortográfica de 18 de dezembro de 1971; b) ortografia equivocada: *comessaram*; c) falta de uniformidade pronominal, o que não chega ser condenável quando se produz um texto com afetividade, tendendo ao informal: *...que seria você a professora, fiquei toda animada, pois além de ser uma excelente professora, eu te admiro...*

MS continua produzindo textos marcados de iteração no que diz respeito às redundâncias, as quais comprometem, ainda que pouco, a informatividade, como nos exemplos a seguir: a) **RMS**: *...aprender redação e também redigir um texto.*;¹⁸⁹ *...mergulhei de cabeça com muita garra...*; b) **ILR**: *Eu sempre gostei de estudar, porém a dificuldade da vida não me deu a oportunidade de estudar*[essa oportunidade].

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS		X				X

Quando vejo minha casa, deparo-me com um sonho que consegui realizá-lo, pois foi com muita dificuldade que eu e meus filhos conseguimos construí-la.

Hoje só tenho a agradecer ao nosso Senhor por tudo que eu consegui.

Vejo minha residência e sinto-me feliz, pois ela é um lar de paz e harmonia, tem algumas desavenças entre mim e meus filhos, mas isso acontece raramente. Porém na maior parte somos unidos e felizes. Adoro estar em minha casa, pois me sinto muito bem dentro de meu lar.

Logo que chego, deparo-me com meus pássaros, que falam e cantam quando me vêem. Vou para a sala e lembro-me dos meus filhos e de mim sentados conversando e vendo televisão. Chegando na cozinha, avisto minha mesa, onde fazemos as nossas refeições juntos. Vou para o quarto de meus filhos, porém eles são meio desorganizados. Por fim chego no meu quarto, ele fica no meio da casa, onde é o meu lugar predileto, o meu cantinho. É nele que eu sorrio, choro e rezo, faço tudo que eu quero, o meu lugar ideal.

Embora minha casa não seja muito grande, é nela que eu vejo meu palácio e sou muito satisfeita por tudo que Deus me proporcionou. Eu só tenho a agradecer ao Pai do Céu por tudo de bom que tem feito por mim e minha família. Espero viver muitos anos no meu palácio e continuar tendo muitas alegrias.

São poucos os desajustes detectados neste texto. O primeiro dele é vir desprovido de título – parte que (se bem elaborada), além de sumariar as ideias, incita o L.Ext. à leitura do texto; o segundo diz respeito à paragrafação – o primeiro e o segundo parágrafos são apenas uma etapa do tema, portanto deveriam fazer parte de um mesmo parágrafo.

Outra falha diz respeito à pontuação e à coesão, já que ambas, até certo ponto, se imbricam, como, por exemplo: a) *Porém[,] na maior parte[,] somos unidos e felizes.*; b) *Por fim[,] chego no meu quarto, ~~ele~~[que] fica no meio da casa.[. Ele] ~~onde~~ é o meu lugar predileto, o meu cantinho.*; c) *...faço tudo que eu quero, [é] o meu lugar ideal.*;

Registra-se também regência desviante da pregada pelos compêndios gramaticais, mas de uso comum na fala informal mesmo do nível padrão: *Chegando na[à] cozinha...*; *... chego no[ao] meu quarto...*

¹⁸⁹ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Pontua-se ainda uma advertência, agora acerca da ICL: *...é nela que eu vejo meu palácio e sou* [“sinto-me” ou “estou”] *muito satisfeita por tudo que Deus me proporcionou.*¹⁹⁰ Aliás, o que também contribui para a instauração desse fenômeno “[...] é a falta de fronteiras bem definidas no mundo não-linguístico”. (ULMANN, 1964, p. 259).

Como se percebe, pela análise do texto acima, MS demonstra considerável progresso, o que se explica pela sequência de atividades que oportunizou não só a ela, mas à turma, a passagem de um estado de inércia em relação à aplicabilidade de recursos da língua para o de educação linguística.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
MS			X			X

Educação familiar

Ao contrário de algumas teses predominantes, estão sendo agregadas as partes familiar e religiosa, que poderiam ser ensinadas em casa, na escola, através de palestras para pais e alunos.

Com efeito, o passar do tempo está a mostrar que hoje em dia está cada vez mais difícil educar os filhos, porque os pais perderam um pouco do sentimento de amor. Sabe-se que houve uma mudança nos costumes da sociedade. Cabe ressaltar que a educação começa em casa e termina na escola.

Entretanto muitas vezes a família não consegue cumprir seu papel, até mesmo por uma atitude de fracasso educacional e de maneira errônea, entrega os filhos na mão dos educadores das escolas que, às vezes, não conseguem resolver os problemas variados.

Outro fator perturbador é que o mundo está muito diferente, perigoso, e cada vez mais atrativo, negativamente, oferecendo inúmeras situações destrutivas para os jovens. E o futuro educacional fica cada vez mais delicado.

De um lado, os pais muitas vezes estão despreparados para educar seus filhos e, por outro lado, a escola tenta da melhor maneira educar as crianças. Mas o ruim é quando os dois fracassam, os pais e a escola. Aí o futuro familiar estará completamente comprometido, de certa forma. Para uma boa base familiar tem de haver um bom acompanhamento educacional.

Observa-se, por este texto, o quanto MS se esforçou para adequá-lo ao nível padrão, principalmente no que se refere à escolha vocabular. Mesmo assim algumas poucas infrações ainda impedem o texto de ser tachado como bem-formado.

A pontuação – um dos maiores vilões perturbadores da superfície textual das produções de ML – está comprometida nestes excertos: *Entretanto[,] muitas vezes[,] a família não consegue cumprir seu papel, até mesmo por uma atitude de fracasso educacional[,] e[,]*

¹⁹⁰ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

de maneira errônea, entrega os filhos na mão dos educadores das escolas que, às vezes, não conseguem resolver os problemas variados.; Outro fator perturbador é que o mundo está muito diferente, perigoso, e cada vez mais atrativo; negativamente, oferecendo...; ...por outro lado, a escola tenta[,] da melhor maneira[,] educar as crianças.; Para uma boa base familiar[,] tem de haver um bom acompanhamento educacional.

Sobre aspectos especificamente gramaticais (acentuação gráfica, ortografia, concordância, regência, etc.), assevera-se que MS conseguiu driblar os variados percalços que atropelavam a fluidez de seus textos anteriores. Convém que se entenda gramática sob o ponto de vista de Antunes (2007, p. 166): “[...] um conjunto de possibilidades que regulam o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente” – uma gramática reguladora sim, mas visando a possibilitar uma interação harmoniosa entre os interlocutores. Afinal, “O texto bem organizado é refratário à ausência de regras, bem como ao infinito das possibilidades ou à liberdade total em relação a limites.” (GUIMARÃES, 1993, p. 21).

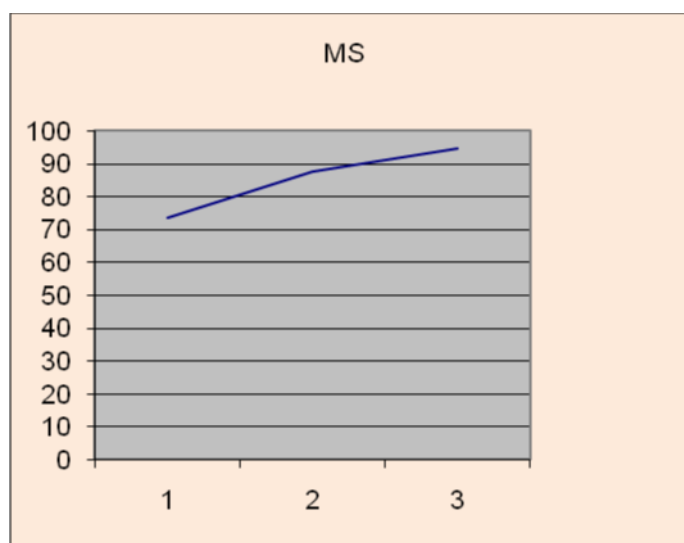
Quanto à coesão, entretanto, o fragmento a seguir ficaria melhor com o ajuste proposto com vistas a dissipar o ILR (...e cada vez mais atrativo, negativamente, oferecendo inúmeras situações destrutivas para os jovens. E[Desse modo,] o futuro educacional fica cada vez mais delicado.).¹⁹¹

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de MS

MS		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		352		611		687		1650	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		13	3,69	2	0,33	2	0,29	17	1,03
Acentuação gráfica		8	2,27	9	1,47	1	0,15	18	1,09
Maiúsculas/minúsculas		1	0,28	0	0,00	0	0,00	1	0,06
Pontuação		30	8,52	15	2,45	17	2,47	62	3,76
Coesão		6	2,38	1	0,16	7	1,02	14	0,85
Concordância		4	1,14	7	1,15	0	0,00	11	0,67
Emprego do verbo		1	0,28	3	0,49	0	0,00	4	0,24
Regência		2	0,57	0	0,00	2	0,29	4	0,24
Pronome		0	0,00	1	0,16	1	0,15	2	0,12
Ortografia		10	2,84	11	1,80	1	0,15	22	1,33
LÉXIC O	ANL	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	ICL	0	0,00	7	1,15	1	0,15	8	0,48
	LMS	4	1,14	1	0,16	0	0,00	5	0,30

¹⁹¹ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

ILR	6	2,38	9	1,47	2	0,29	17	1,03
RMS	3	0,85	8	1,31	2	0,29	13	0,79
FDL	5	1,42	1	0,16	0	0,00	6	0,36
Subtotal	18	5,11	26	4,26	5	0,73	49	2,97
TOTAL	93	26,42	75	12,27	36	5,24	204	12,36
Aproveitamento do aluno		73,58		87,73		94,76		87,64



Os textos mais extensos de toda a turma são os de MS. A aluna conseguiu, ao longo da pesquisa de campo, criar textos imaginativos e pincelados de emoção; textos necessários para a sua vida fora da instituição de ensino, obviamente não como uma escritora profissional, mas como alguém que escreve criativamente, que consegue extravasar o que a sufoca e que mesmo envolta em emoção, ordena o raciocínio lógico e expressa-se por meio de textos autosuficientes.

Seu avanço de 94,76%, na terceira etapa, comprova que o exercício estimula o espírito questionador, contribui para o domínio com o léxico e lapida o estilo em favor de textos mais maduros e satisfatórios à expressão do usuário da língua.

3.6.8 Aluno OS

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS	X			X		

Eu estou fazendo o curso de Redação porque eu quero aprender mais porque eu fazer certos concursos que tive no estado e minhas dificuldades para escrever, ler, acentua-se as palavras.

Eu também que participar de muitas coisas por de mas e principalmente o vocabulário para mim expressar melhor com pessoas não ter vergonha de conversar em públicos e só falar o que é necessário.

O autor não consegue concluir suas ideias. Como a sintaxe mental do E.At. é falha, sua expressão escrita reflete esse processo cognitivo caótico (ANL e FDL).¹⁹²

Em meio a um aglomerado desordenado de frases mal elaboradas, das inúmeras falhas de concatenação, de um texto que é rascunho propriamente dito, chegando a ser tachado quase como um não-texto, assevera-se que o L.Int. ainda assim consegue transmitir alguma informação, pois, de qualquer forma, há certo grau de coerência, embora exija do L.Ext. um esforço exaustivo de recuperação do sentido.

Observa-se que em *Eu estou fazendo o curso de Redação porque eu quero aprender mais porque eu fazer certos concursos...* ocorreu a ICL em virtude de certo espelhamento causado pela conjunção “porque” pertencente à estrutura sintática – aliás, de simetria semelhante – da oração anterior, em cujo lugar deveria aparecer a preposição “para” indicando finalidade e instaurando coesão.

Na continuação do fragmento acima (...*certos concursos que tive no estado e minhas dificuldades para escrever, ler, acentua-se as palavras.*), o aluno emperra novamente a coesão. Uma proposta de reescritura para o primeiro parágrafo seria esta: *Eu e[E]stou fazendo o curso de Redação porque eu (ILR) quero aprender mais porque eu[para] fazer certos concursos que tive [houver] (ICL) no e[E]stado[. Para isso, preciso sanar as] (LMS) e-minhas dificuldades [que tenho] para escrever, ler; [e] (LMS) acentua-se [acentuar] as palavras.*

No parágrafo acima, foram corrigidos também, como se pode observar, a supressão de letras (apócope) em *tive[r]*, o emprego inadequado de inicial minúscula em *estado*, a grafia embaraçosa de *acentua-se* em vez de “acentuar”, ILR *eu* (três ocorrências mais uma no

¹⁹² 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

parágrafo seguinte) e RMS: *...porque eu quero aprender mais porque eu [quero] fazer certos concursos... / Eu também que[ro] participar...* (Este último excerto pertence ao segundo parágrafo, onde também o aluno não concluiu a palavra “quero”, grafou só a primeira sílaba.).¹⁹³

Está ininteligível o trecho *...participar de muitas coisas por de mas (ANL) e principalmente[? – LMS] o vocabulário...* Segundo Garcia (1997, p. 7), “Nossa liberdade de construir frases está, assim, condicionada a um mínimo de gramaticalidade [...] Carentes da articulação sintática necessária, as palavras se atropelam, não fazem sentido – e, quando não há nenhum sentido possível, não há frase mas apenas um ajuntamento de palavras”.

Carece de vírgula e de artigo (LMS) esta passagem: *...para mim expressar melhor com [as] pessoas[,] não ter vergonha de conversar em públicos e só falar...* Como o E.At. projeta mal seu texto, cria “[...] seqüências que são vistas como violadoras de especificidades do uso de formas da língua” (CHAROLLES, 1987, interpretado por KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 34). Pontua-se, ainda, no fragmento acima, o mau emprego do pronome *mim*, que deveria ser “me” e o plural descabido de *públicos*.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS		X		X		

<p>D. Dulce, por motivo do Curso de hoje quase que eu não viria ao curso por causa de problemas da igreja porque se comemora O dia da Santa Teresinha do Menino Jesus 03/10/07 Ass: OS</p>
--

Os desvios de pontuação (*...por motivo do Curso de hoje[,] ; ...dia da Santa Teresinha do Menino Jesus[.]*) e as duas ocorrências indevidas de maiúsculas (*Curso; ...se comemora O dia de Santa...*) tornam-se transtornos menores, se comparados a outros, de natureza cognitiva.

Do modo como OS escreve, o L.Ext. precisa ler e reler inúmeras vezes, deduzir exaustivamente, para dar sentido ao texto e depois constatar que a proposta não foi atendida porque em *quase que eu não viria ao curso* se infere que ele foi. E, como a proposta era escrever a um amigo (OS escreveu para a professora) para avisar à professora que não iria à

¹⁹³ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

aula, o verbo “vir” está mal empregado (ICL).¹⁹⁴ Além disso, o tempo (futuro do pretérito), nesse caso, é despropositado. Caberia, sim, o futuro do subjuntivo. O aluno demonstrou ter dificuldade de se deslocar mentalmente para o local proposto pela professora, razão pela qual faz uso da dêixis espacial, a ponto de tomar como ponto de referência o local em que se encontra no exato momento da enunciação – a sala de aula.

Houve infração à terceira metarregra apresentada por Charolles (2002, p. 61), a da não-contradição:

Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por influência.

Seguindo a linha de reflexão de Bernárdez, Sautchuck (2003, p. 26) diz que, para haver coerência, não basta intenção do enunciador. É preciso que a coerência atravessasse todo o processo de elaboração de texto, desde a intenção do emissor (um processo pré-linguístico) até as vias de fato, a superfície do texto, mediante estruturas linguísticas. Sautchuk (Opus cit.) acrescenta ainda que a coerência se dá “pela ação dialógica entre co-enunciadores internos”. Há de se conceber que para se produzir um texto escrito com coerência e coesão, indispensável será pensar e ordenar as ideias com coesão e coerência – o que não acontece com o texto em análise, decorrente de falhas na sintaxe mental do aluno.

O texto *D. Dulce, por motivo do Curso de hoje quase que eu não viria ao curso por causa de problemas da igreja porque se comemora O dia da Santa Teresinha do Menino Jesus* (impregnado de ANL, LMS, FDL e ICL), para atender à proposta, de modo harmonioso, poderia ficar assim: “Caro colega, não dá para ir ao curso por problemas na igreja, pois hoje se comemora o dia de Santa Terezinha do Menino Jesus. Por favor, avise à professora”.

O aluno encerra seu bilhete empregando a expressão anacrônica Ass: OS. A justificativa pode ser a seguinte: o fato de OS ter vivido grande parte de sua infância interno num colégio de crianças carentes, dirigido por padre e freiras seguidores do catolicismo tradicional. Além disso, o aluno não teve acesso a uma camada da sociedade de um padrão socioeconômico e cultural um pouco acima do seu, portanto reproduz o que aprendera.

¹⁹⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS			X	X		

Itaperuna, 06 de outubro de 2007.
Olá Sicon,
Como está? Há quanto tempo não te vejo! Você está sumido, aparece pra gente conversar. Haverá uma exposição de fotos, música, entretenimentos e muitas gatinhas pra gente paquera.
Um abraço forte do seu amigo OS,

A mensagem, elaborada em um único parágrafo, deveria estar distribuída em dois. O primeiro parágrafo deveria terminar em *...pra gente conversar*. Faltou adentramento no parágrafo de despedida. Sobre essa questão, Bechara (2000, p. 607) notifica: “Quando se passa de um para outro interesse, impõe-se-nos o emprego do ponto parágrafo iniciando-se a escrever na outra linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito”.

Não houve mais problemas com a pontuação, exceto na despedida (*Um abraço forte do seu amigo OS*[.]). Obviamente se considera este caso uma desatenção.

OS infringe o contrato estabelecido em aula: escrever carta, e não bilhete. Certamente o assunto não era suficiente para elaborar um texto mais extenso. Não obstante, há clareza na expressão de suas ideias.

Como se trata de uma carta familiar, de teor muito pessoal, a mistura de tratamento tu / você e o emprego de *pra gente paquera* não merecem comentários.

Mesmo num texto bastante curto, registra-se ILR em *pra gente conversar / pra gente paquera* e apócope em *paquera*[r].¹⁹⁵

Observa-se, também, a falta de paralelismo no âmbito semântico do enunciado em *Haverá uma exposição de fotos, música, entretenimentos e muitas gatinhas pra gente paquera*. Na verdade, não haverá “*exposição*” de *entretenimentos* nem de *muitas gatinhas pra gente paquera* (ICL resultante da FDL). Conforme Antunes (2007, p. 68), “[...] as ideias também se devem associar numa correlação lógica ou argumentativa, guardando-se o princípio da simetria de planos, de níveis ou de domínios para os quais essas ideias remetem”.

Constata-se que entre o penúltimo e o último períodos do primeiro parágrafo faltaram informações acerca de local e horário da exposição (ANL geradora de LMS).

¹⁹⁵ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS	X				X	

Itaperuna, 30/10/2007.
Prezado Senhor do Jornal A Tribuna

Eu moro na rua Sebastiana Furtado da Gama, nº 123, no Bairro Vinhosa. na época da chuva, a minha preocupação são as enchentes. Quero resolver o problema do bairro que fica todo alagado Os moradores não têm um meio seguro para circular pelas ruas. Fazem uso do bote, carros mais altos, charrete, carroça etc.

Como cidadão, eleitor, peço que divulgue uma carta para que as autoridades tomem providências.

Obrigado pela atenção,
OS

O primeiro e o segundo períodos estão bem elaborados, embora os dois devam formar um único parágrafo. O recuo de parágrafos não foi demarcado. O segundo período está iniciado com letra minúscula (*na época...*).

A partir do terceiro período (que deveria encabeçar outro parágrafo), o texto fica confuso (ANL resultante de FDL).¹⁹⁶ Não é da alçada do remetente da carta “resolver” problemas do bairro; o máximo que lhe compete é denunciar, pelo jornal, o descaso das autoridades relacionado à situação por que passam os moradores do bairro Vinhosa. Atenta-se, também, que esse período chega ao fim sem o registro de ponto (...*que fica todo alagado*[.] *Os moradores não têm...*). Afinal, “O ponto simples final, que é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências”. (BECHARA, 2000, p. 606). O não-uso do ponto, devidamente, confunde as ideias expressas. “Na pena de um inexperiente, esse primarismo sintático tem por vezes conseqüências deploráveis”. (GARCIA, 1997, p. 110).

Em *Fazem uso do bote, carros mais altos, charrete, carroça etc.*, o artigo definido faz uma referência indireta, dependente (bote não fora explicitado anteriormente), “[...] exclusivamente do conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte, e os interlocutores sabem a que entidade se faz referência, apesar de ela não estar presente na situação de fala”. (MOURA NEVES, 2000, p. 391). O que se estranha, entretanto, é a falta de paralelismo gramatical (ausência da combinação – preposição mais artigo –, anteposta a “carros” e “carroça”, e a marca de plural em apenas um dos núcleos do objeto direto, “carros”, o que afeta a coesão referencial).

¹⁹⁶ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

No último parágrafo, *Como cidadão, eleitor, peço que divulgue uma carta para que as autoridades tomem providências*, a vírgula entre *cidadão* e *eleitor* deve ser substituída pelo conectivo “e” e o artigo indefinido *uma* deve ser substituído pelo demonstrativo “esta” (ICL) para melhor estabelecimento da coesão.¹⁹⁷ Não se trata de uma carta indefinida, mas da carta que está a serviço da comunicação de OS. Lembra Travaglia (2000, p. 196) que “[...] o artigo indefinido acompanha o substantivo quando este indica uma entidade que é vista como informação nova no texto [...]” – o que não é o caso.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS		X			X	

Itaperuna, 13 de novembro de 2007.

Sr. Editor,

Eu gostei da matéria do dia 29 de agosto de 2007, seção perfil, “fazendo figa” que fala sobre ação policial e criminalidade das cidades do país e a greve dos policiais civis no Rio de Janeiro por causa do baixo salário que ocorreu depois da entrada do governo Lula que não fez seus investimentos na segurança pública no país.

Seria importante que o nosso presidente tomasse providências com povo brasileiro.

Obrigado pela atenção,

OS.

O primeiro vocábulo da carta, *Eu*, deveria ser omitido, visando a um início menos infantil e redundante. Além disso, o primeiro parágrafo, constituído de um só período, está bastante confuso. “Se, por exemplo, a prótase se alonga em demasia por uma série de membros que afastam o desfecho (apódose) para além da resistência da atenção, o efeito pode ser – e geralmente é – negativo: um período reptante, centopeico, embaraçado nos seus numerosos pés [...]” (GARCIA, 1997, p. 112).

Para fragmentar o primeiro parágrafo em dois e torná-los mais claros, sugere-se esta reescritura:

~~Eu~~ g[G]ostei da matéria do dia 29 de agosto de 2007, seção p[P]erfil, “~~f~~[F]azendo figa”.

[Esta tratou de assuntos interessantes, como a] ~~que fala sobre~~ ação policial[,] e [a] criminalidade das cidades do país e a greve dos policiais civis no Rio e Janeiro[, os quais se rebelaram] por causa do baixo salário ~~que ocorreu~~ depois da entrada do governo Lula[,] que não fez ~~seus~~ investimentos na segurança pública no país.

¹⁹⁷ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Como se observa pelos cortes e substituições acima, a **ANL** e o não-uso de sinais de pontuação permeiam o texto original impossibilitando o estabelecimento da coesão. Assinala-se, também, o não-registro de inicial maiúscula em *seção perfil* e em “*fazendo figa*”.¹⁹⁸

No parágrafo *Seria importante que o nosso presidente tomasse providências [favoráveis ao] ~~em~~ povo brasileiro*, verifica-se **LMS** e **ICL**, geradoras de **ANL**. A inexperiência do E.At, principalmente com o gênero carta, é responsável pela maneira embaraçosa de se expressar na modalidade escrita formal, o que dificulta a interação com o interlocutor. Adverte Gerdali (1997, p. 10) que

Construir sentido no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semântica; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor.¹⁹⁹

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS			X		X	

“Minha Infância”

Eu não tive infância como de todos que tinham tempo para brincar e se divertir com os colegas de escola etc. Porque a minha infância não foi um mar de rosas como dos outros. Isso pra mim é muito horrível sabendo que sua infância foi de água abaixo porque a maior fase da minha preciosa infância só era trabalhar e estudar.

Quando era criança, um dia, pela manhã, minha mãe estava cozinhando eu dei na telha de pertubá-la. Quando menos esperava, ela me tampou uma caneca de ferro do lado do rosto e desceu bastante sangue. Até hoje ela conta pra mim o que aconteceu comigo. por causa disso eu tenho uma cicatriz do lado do rosto.

Eu acho que minha vida só vai começar depois que eu ver a minha mãe bem porque eu sou o homem da casa, o meu pai é falecido, eu ajudo a minha mãe. Então esta foi a minha infância: trabalhar e estudar e ajudar a minha mãe, se não eu não conseguiria nada, pois o mundo é cruel.

Apesar de um discurso catártico (tocar em “feridas ainda abertas”, que obscurecem o raciocínio lógico), OS consegue se fazer entender pelo L.Ext. sem grandes dificuldades.

¹⁹⁸ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

¹⁹⁹ João Wanderley Gerdali, Livre-docência em Análise do Discurso, é Professor Titular, pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Aposentado, atualmente é colaborador visitante da Univ. do Porto (Portugal), no programa de pós-graduação em educação. É pesquisador e orientador de teses do INEDD / Univ. Siegen (Alemanha), colaborando com universidades brasileiras a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: Análise do Discurso, Estudos bakhtinianos e Ensino de língua portuguesa.

Obviamente, ficaria melhor operando estas alterações (relativas à **LMS**, **ICL**, ortografia e ordem dos sintagmas na oração) na redação do primeiro parágrafo:²⁰⁰

Eu não tive infância como [a] de todos [os] que tinham tempo para brincar e se divertir com os colegas de escola etc. [Esse período de minha vida] ~~Porque a minha infância não foi um mar de rosas como [o] dos outros.~~ ~~Isso~~ ~~p~~[P]ra mim é ~~muito~~ horrível sabendo[r] que ~~sua~~ infância foi de água ~~abaixo~~[a baixo] porque a maior [e mais preciosa] fase ~~da minha preciosa infância~~ [dela] ~~só~~ era [só] trabalhar e estudar.

No parágrafo acima, observa-se, também, **LMS**, **ILR** (*infância*: quatro ocorrências), inversão e uso desnecessário de termos contribuindo para o enfraquecimento da coesão, mas não da coerência, uma vez que a mensagem se faz entender. É sabido, entretanto, que a textura é resultante da combinação de coesão e coerência. Para Guimarães (1993, p. 42),

[...] (a *coesão* diz respeito aos modos de interconexão dos componentes textuais; a *coerência* refere-se aos modos como os elementos subjacentes à superfície textual tecem a rede do sentido), trata-se de dois aspectos de um mesmo fenômeno – a *coesão* funcionando como *efeito da coerência*, ambas cúmplices no processamento da articulação do texto.

No segundo parágrafo, há menos ocorrências desviantes do nível padrão. Registram-se, entretanto, estes casos: a) o uso de gíria destoante do gênero de uma redação canônica (**ICL**: *dei na telha*; *tampou*). Sobre o uso dessa variabilidade linguística, Pauliukonis (2007, p. 114), orienta: “As gírias, dentro do nosso vocabulário, também são adequadas, mas vale lembrar: apenas dentro de um contexto apropriado. Numa situação formal, a mistura de formalismos com o emprego de gírias pode soar inadequadamente”; b) infração ortográfica (*pertubá-la*) em decorrência de “infiltração da oralidade”, “O *r* é omitido geralmente em final de sílaba [...]” (PINTO, 1992, p. 62; 65); d) **ILR**. Vejam-se as alterações sugeridas no quadro a seguir.

Quando era criança, um dia, pela manhã, minha mãe estava cozinhando [e] eu ~~dei na telha de~~ [resolvi] pertu[r]bá-la. Quando menos esperava, ela me ~~tampou~~[jogou] uma caneca de ferro ~~do lado do rosto~~ e desceu bastante sangue. Até hoje ela conta pra mim o que aconteceu comigo. [P]~~por causa disso~~[,] eu tenho uma cicatriz ~~do lado do rosto~~.

Sugere-se que o último parágrafo se bifurque, já que apresenta tópicos diferentes de um mesmo tema, e que se façam as modificações abaixo.

²⁰⁰ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Eu a[A]cho que minha vida só vai começar [a ter sentido] depois que eu ver[vir] a minha mãe bem porque eu [a ajudo, pois] sou o homem da casa, o meu pai é falecido, ~~e#~~ ajudo a minha mãe.

~~Então~~ [Em resumo,] esta foi a minha infância: trabalhar[,] e estudar e ajudar a minha mãe, se não[senão] eu não conseguiria nada, pois o mundo é cruel.

Observam-se, acima, reincidências do que já fora abordado acerca de outras partes deste texto, como: **LMS**, **RMS**, ortografia (*se não*), falta de vírgula e **ICL** (*Então; se não*).²⁰¹ Registra-se também emprego indevido do tempo verbal (o infinitivo *ver* em vez do futuro do subjuntivo “vir”).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS	X					X

Itaperuna, 13 de março de 2008.

Senhora Dulce,

Quando comecei fazer o curso, eu aprendi a pontuar, escrever, raciocinar, pensar e dessa forma posso chegar a atingir o meu objetivo que é passar no concurso público. Este curso foi muito bom e mais pra frente, se tiver outro igual a esse, eu vou fazer porque valeu a pena.

Obrigado pela atenção.

OS

OS não faz uma introdução ao assunto. Sequer pergunta se a professora está passando bem ou algo equivalente tão comum em cartas dirigidas a pessoas com as quais se criaram vínculos, como é o caso em questão (a essa altura, quase nove meses de contato).

Boaventura (2000, p.11), metaforicamente, comenta sobre o texto desprovido de introdução.

Não há por que se precipitar de chofre sobre o assunto. Carece incitar, previamente, o auditório. Acender os *flashes* principais da exposição, prestando atenção para o ponto de partida. Preparar-se para a marcha inicial. Não se começa a viagem sem se saber o destino; fazem-se provisões e previsões; avisam-se os amigos e hotéis.

A introdução é o espaço onde se anuncia, se coloca, se promete, se desperta... Introduzir é convidar. Mas para que se possa pensar “o que vou dizer” é preciso haver refletido sobre o assunto, pois anunciar pressupõe reflexão prévia.

Certamente, refletir antes de escrever não é uma prática comum para a maioria dos alunos. Embora se insista na necessidade de um planejamento para a elaboração de textos, muitos alunos não o fazem. Quando julgam fazê-lo, a dedicação ao plano é insuficiente para a

²⁰¹ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

obtenção de resultados satisfatórios. Por exemplo, ficaria melhor se a mensagem do texto, estruturada em um só parágrafo, se distribuisse em dois, já que se constitui de várias etapas do raciocínio abordadas sob um novo aspecto de um tema comum.

A extensão da carta está mais semelhante à de um bilhete. Dada à pouca habilidade de o E.At. não estender suficientemente o assunto, o texto em tela não chega a caracterizar o gênero carta, ainda que a mensagem esteja clara.

Neste texto, deveras curto, registram-se estas ocorrências: a) **LMS**: *Quando comecei fazer o curso...* (Que curso?);²⁰² b) **RMS**: *...raciocinar, pensar...*; c) falta de vírgulas: *...e[,] dessa forma[,] posso chegar a...; ...e[,] mais pra frente, se tiver outro igual a esse...*; d) locução verbal indevida, que deveria ser substituída pela forma verbal simples: *chegar a atingir / “atingir”*; e) emprego inapropriado do artigo definido (**ICL**): *...que é passar ~~o~~[num] concurso público...*

Sobre este último evento, Rocha Lima (1999, p. 93) lembra que o artigo definido, além de ser usado com referência à espécie inteira, “[...] se junta ao substantivo para indicar que se trata de um ser claramente determinado entre outros da mesma espécie – que o ouvinte ou o leitor já sabem quem é, pelas circunstâncias que cercam a enunciação da frase”. Não é, entretanto, o que ocorre com o exemplo em pauta. O destinatário da carta sequer compartilha esse conhecimento com OS. Se assim o fosse, obviamente, o referente não precisaria estar explicitado.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS		X				X

“Minha casa”

Ao dobrar a esquina da minha rua, de longe eu avisto a minha casa. Ao chegar, eu sou recebido por duas cachorras: uma se chama Pretinha e a outra Bolinha. Pelo lado de fora da casa, as telhas são antigas, portas e janelas são de madeira, a das paredes é amarela. O estilo de casa é bem antigo. Ela fica entre uma e outra. Ao entrar, eu deparo com a sala que é um local tranquilo e tem cheiro de canela, é muito fresca, as paredes internas são ásperas.

Há dois quartos, que são lugares da gente se acomodar depois de um dia de trabalho. A cozinha é o coração da casa. A área do quintal não é muito grande, tem casa de cachorro, galinheiro, pé de manga e pé de goiaba. Não sou apegado à minha casa porque estou nela de passagem, é casa alugada e um dia desejo ter a minha.

²⁰² 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Neste texto, as ideias estão dispostas de maneira que facilitam a recepção de sentido pelo L.Ext. Não se quer dizer com isso que esteja perfeito, mas que grande progresso se faz sentir em comparação aos primeiros textos de OS.

Algumas modificações devem ser feitas, como: a) a omissão do pronome reto (que deixaria o texto mais elegante): *...~~eu~~ avisto a minha casa. Ao chegar, ~~eu~~ sou recebido por duas cachorras...; Ao entrar, ~~eu~~ deparo com a sala... (ILR);²⁰³ preenchimento de LMS: *...a [cor] das paredes é amarela...; c) abertura de um novo parágrafo: Ao entrar, eu deparo...; d) outro preenchimento de LMS: Ela fica entre uma e outra [casa]; e) desenlace da combinação da, uma vez que “a gente” é o sujeito da oração: *...são lugares ~~da~~[de a] gente se acomodar...; e) estabelecimento do parágrafo final, desmembrando-se o segundo em dois, de modo que o último seja este: Não sou apegado à minha casa porque estou nela de passagem, é casa alugada e um dia desejo ter a minha.***

Sobre o item “e”, mencionado acima, Bechara (2000, p. 567-568) comenta a respeito, apresentando como exemplo “*Está na hora de a onça beber água*”. O gramático explica que a construção “de a” “[...] aproxima dois vocábulos (a preposição *de* e o artigo *a*) que a tradição do idioma contrai em *da* [...]”. Bechara considera plausível essa junção, mas adverte que alguns gramáticos veem aí “[...] um solecismo, pelo fato de *se reger de preposição um sujeito*.” Continuando, reflete:

Na realidade não se trata de regência preposicional do sujeito, mas do contato de dois vocábulos que, por hábito e por eufonia, costumam vir incorporados na pronúncia. A lição dos bons autores nos manda aceitar ambas as construções, *de a onça beber água* e *da onça beber água*. [...]

A não combinação da preposição com o sujeito garante o valor expressivo da preposição e a ênfase posta no sujeito [...]. A simples – e contrária à dupla possibilidade que a tradição literária registra – solução gramatical de rejeitar uma forma com privilegio de outra empobrece os recursos estilísticos da língua.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
OS			X			X

“Educação alimentar”

A educação alimentar deveria ser preocupação de todos, principalmente com a saúde das crianças.

As autoridades, secretarias de saúde e escolas teriam que investir mais em profissionais capacitados nas seguintes áreas como: nutricionistas, cozinheiros etc. para orientarem mais as crianças no modo de alimentar-se melhor, com a merenda de qualidade que só vai trazer benefícios à sua saúde.

²⁰³ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

É necessário que esses profissionais se dediquem mais em suas funções exercidas para que Estado ou o governo possa pagar os seus dignos salários.

As crianças nas escolas precisam adquirir esse aprendizado e levá-lo para as suas casas educando as famílias para que todos tenham uma boa saúde.

Em termos de paragrafação, pontuação, emprego adequado de iniciais maiúsculas, ortografia e acentuação gráfica não ocorreram quaisquer deslizes merecedores de comentários.

O texto, todavia, ainda apresenta algumas impropriedades em outros aspectos, a saber: a) **ICL**:²⁰⁴ *A educação alimentar deveria ser preocupação de todos, principalmente ~~em~~ a* [no que se refere] *saúde das crianças... nas seguintes áreas como: nutricionistas [nutrição], cozinheiros [gastronomia]...;* b) **RMS**: *... nas seguintes áreas como: nutricionistas...;* c) uso indevido do artigo definido: *... com ~~a~~ merenda de qualidade...; ... para que Estado ou ~~o~~ governo possa pagar...* (Este último configura falta de coerência referencial: o termo “Estado” não está precedido de artigo, mas “governo” sim.); e) regência inadequada: *... se dediquem mais ~~em~~ a suas funções exercidas...;* f) concordância inapropriada: *... para que Estado ou o governo possa[m] pagar...*

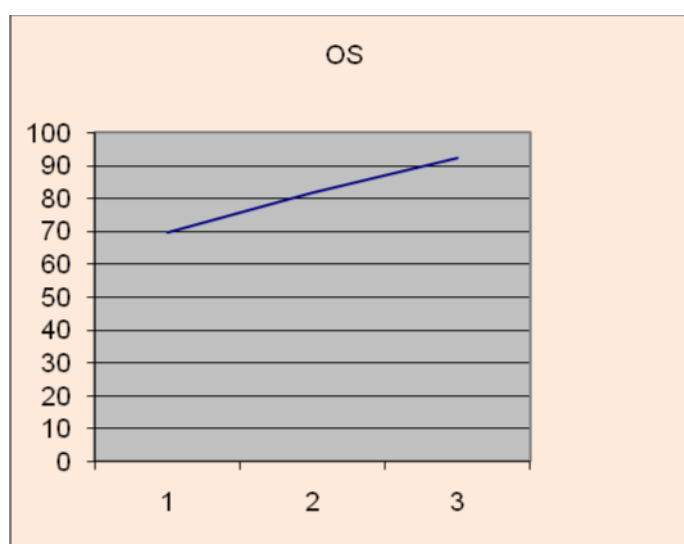
Sobre o item “f”, o verbo deveria estar no plural, pois a natureza da relação efetivada com a conjunção “ou” é um caso de “**Disjunção inclusiva** (em que os elementos se somam [...])”. (MOURA NEVES, 2000, p. 771).

Mesmo em face dos desvios acima evidenciados, pode-se afirmar que OS apresenta um avanço considerável quanto à destreza no emprego do léxico (neste texto não se verificaram **LMS**, **ILR**, **ANL** nem **FDL**) e quanto ao modo de organização do texto – fatores esses que contribuíram significativamente para tornar o texto mais coeso e coerente. Consoante Boaventura (2000, p. 7), “A arte de bem exprimir o pensamento consiste em saber ordenar as idéias. Ordem que dá clareza a toda comunicação”.

²⁰⁴ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de OS

OS		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		142		339		324		805	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		2	1,41	3	0,88	4	1,23	9	1,12
Acentuação gráfica		1	0,70	0	0,00	0	0,00	1	0,12
Maiúsculas/minúsculas		2	1,41	5	1,47	0	0,00	7	0,87
Pontuação		5	3,52	7	2,06	2	0,62	14	1,74
Coesão		0	0,00	11	3,24	3	0,93	14	1,74
Concordância		0	0,00	0	0,00	1	0,31	1	0,12
Emprego do verbo		1	0,70	2	0,59	0	0,00	3	0,37
Regência		0	0,00	0	0,00	2	0,62	2	0,25
Pronome		2	1,41	0	0,00	0	0,00	2	0,25
Ortografia		4	2,82	3	0,88	0	0,00	7	0,87
LÉXICO	ANL	4	2,82	5	1,47	0	0,00	9	1,12
	ICL	4	2,82	8	2,36	5	1,54	17	2,11
	LMS	5	3,52	8	2,36	3	0,93	16	1,99
	ILR	7	4,93	5	1,47	3	0,93	15	1,86
	RMS	2	1,41	0	0,00	2	0,62	4	0,50
	FDL	4	2,82	2	0,59	0	0,00	6	0,75
	Subtotal	26	18,31	28	8,26	13	4,01	67	8,32
TOTAL		43	30,28	59	17,88	25	7,72	127	15,78
Aproveitamento do aluno			69,72		82,12		92,28		84,22



Para quem dava um trabalho extenuante ao L.Ext. com textos carentes de pistas orientadoras, com a maior porcentagem de desvios de coesão dentre os demais colegas, OS

consegue, ao final da pesquisa, expressar-se por escrito, com textos mais consistentes e coesos, sem embargar o processo de leitura dos seus interlocutores.

Pela evolução demonstrada, principalmente nos dois últimos textos da terceira etapa, pode-se asseverar que o aluno conseguiu atingir um estágio de percepção da diferença entre sintaxe da fala e sintaxe da escrita, como também vencer a acentuada fragilidade linguística resultante da pouca reflexão crítica que permeava os seus textos iniciais.

3.6.9 Aluno RL

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL	X			X		

Eu acho esse curso muito importante para mim, porque eu quero aprender bastante os vocabulários.
 Hoje em dia se a gente for fazer um concurso público, e não saber com se faz uma redação fica difícil de se passar.
 Eu pretendo fazer uma faculdade de jornalismo, por isso que eu me interessei a fazer esse curso.
 Eu já estou começando a gostar desse curso, pois estou aprendendo muitas palavras.

Este texto, embora veicule uma mensagem inteligível, apresenta muitas falhas no nível da superfície, a saber: a) carece de adentramento de parágrafos, exceto o último deles; b) falta de acento gráfico em *difícil*; c); problemas na pontuação: *Hoje em dia[,] se a gente for fazer um concurso público, e não saber com se faz uma redação[,] fica difícil de se passar*; d) coesão inadequada: *...por isso ~~que~~ eu me interessei...*; e) transgressão de regência *...eu me interessei ~~a~~ [por] fazer esse curso.*; f) emprego indevido de pronome: *...difícil de ~~se~~ passar...*; f) uso do infinito do verbo em vez do futuro do subjuntivo: *...se a gente for fazer um concurso público, e não ~~saber~~[souber]...*; g); **ILR**.²⁰⁵ cinco vezes o emprego do pronome reto “eu” quando deveria ter feito uso da elipse em todos os casos; h) **RMS** resultante de **FDL**: *esse curso / fazer esse curso / desse curso* (a segunda expressão pode ser substituída por “estudar aqui” e a terceira é dispensável).

A aluna atribui uma grande importância ao fato de se ter um amplo vocabulário, como se isso fosse a panaceia para todos os problemas textuais que enfrenta. Pela ampliação vocabular, acredita, seria o bastante para que pudesse fazer uma boa redação, de tal forma

²⁰⁵ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

suficiente para passar em concurso público e também cursar uma faculdade de jornalismo. É óbvio que ter recursos lexicais vai facilitar o trabalho da tessitura do texto, mas não sanar todos os males intervenientes à produção de textos bem-formados. Conforme Pauliukonis (2007, p. 128),

A ampliação do léxico e seu adequado uso em textos pode permitir, portanto, ao aluno refletir sobre os jogos de sentido estabelecidos na interação, perceber o caráter polinizador do texto na construção dos sentidos, dos recursos expressivos e dos procedimentos estratégicos usados pelo Autor, nas várias situações; tais processos são importantes decodificadores dos sentidos do texto e indispensáveis, portanto, à leitura, interpretação e produção textuais.

A FDL verificada pela ICL no texto de RL ocorre quando ela diz que esse curso é importante porque ela quer aprender *os vocabulários*.²⁰⁶ Obviamente ela quer dominar melhor a língua portuguesa, incluindo-se aí a destreza para com o uso do vocabulário.

Segundo Santos (2008),

Para exprimir e estruturar seu pensamento, o indivíduo utiliza a palavra lexical, mas o dizível nem sempre se pode exprimir por uma palavra única: é necessário um grande número de palavras diversamente combinadas. A partir desse ponto, torna-se necessário abordar a questão sintagmática. Os sintagmas funcionam como uma perífrase que tem valor de palavra, mas que não está codificada como a lexia. A perífrase é arbitrária, cada pessoa é livre para construir sua perífrase como quiser. Entende-se, portanto, que a palavra lexical pertence a um conjunto infinito, sem dúvida em expansão, em evolução semântica e sócio-cultural. Tanto no plano real como no imaginário, a nominalização é importante e fornece a seres imaginários existência concreta.²⁰⁷

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL		X		X		

<p>Nome: R G L. 03/10/2007 Kamila peço a você, que avise a professora que na semana que vem irei faltar aula, porque vou fazer alguns exames.</p>
--

Em vez de assinar o bilhete, a aluna o iniciou com seu nome (completo). Não percebe que “Gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

RL não entendeu perfeitamente a proposta, pois disse *avise a professora que na semana que vem irei faltar aula*. Era para dizer que, no dia em que escrevera o bilhete, não dava para ir à aula.

Houve infração às normas da regência (*avise a[à] professora que...*), acúmulos de “quês” (ILR decorrentes de FDL: *Kamila peço a você, ~~que avise~~[avisar] a professora que na*

²⁰⁶ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

²⁰⁷ Nadia Terra Sampaio dos Santos (UFRJ) é Autora de *Por uma lexicografia produtiva*: 1.º segmento do 1.º grau. Disponível em [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(6\)18-29.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(6)18-29.html).

[próxima] *semana ~~que vem~~ irei faltar aula...*) e o mais frequente dos problemas encontrados nos textos desta turma, o de pontuação (*Kamila[,] peço a você_z que... que vem irei faltar aula[,] porque vou fazer alguns exames.*). Essa questão não se resolve simplesmente observando pausas e grupos de força “[...] porque por uma convenção tradicional as razões de ordem lógica interferem aí com as de natureza meramente rítmica”. (CÂMARA JR, 1986, p. 57).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL			X	X		

Itaperuna, 06 de outubro de 2007

Olá, Alexandre,

Quanto tempo eu não te vejo, como vai a sua vida? estou com muita saudade. Você se lembra quando estive em Macaé, e fizemos muita amizade.

Você, Alexandre sempre foi meu amigo por isso estou lhe escrevendo depois de 4 anos que estive aí.

Eu queria que você viesse um dia conhecer a cidade de Itaperuna, poi você vai gostar.

Atualmente, estou fazendo um cursinho de redação, que é maravilhoso. Mas também voltei a estudar no Ces.

Assim, que eu estiver uma folga irei a Macaé, e aí a gente põe todos os assunto em dia.

Um beijo de sua amiga,
RL.

Observa-se que a aluna não pontua adequadamente em casos como: ausência de vírgula e ponto em local e data (*06 de outubro de 2007 [.]*); falta de ponto de exclamação (*Quanto tempo eu não te vejo_z[!];...estou com muita saudade_z[!]*); vírgula indevida antes do “e” aditivo e ponto final em vez de ponto de interrogação (*Você se lembra quando estive em Macaé_z e fizemos muita amizade_z[?]*); falta de vírgula isolando vocativo e antes de conjunção conclusiva (*Você, Alexandre[,] sempre foi meu amigo[,] por isso estou lhe escrevendo depois de 4 anos que estive aí.*); mau uso de vírgula, cortando sintagma, e falta de vírgula na anteposição de oração subordinada à principal (*Assim_z que eu estiver uma folga[,] irei a Macaé...*).

A falta de uniformidade pronominal (tu / você) é comum em textos informais, como carta a alguém de intimidade. Certamente, RL não tem consciência disso, se assim o faz é por desconhecer outras possibilidades.

Registra-se emprego indevido de inicial maiúscula (...*como vai a sua vida?* [E]*estou com muita saudade.*) e grafiação inadequada do numeral, em vez de ser por extenso (...*depois de 4 anos que estive aí.*).

Aponta-se a coesão mal feita em *Atualmente, estou fazendo um cursinho de redação, que é maravilhoso. Mas também voltei a estudar no Ces* – um problema de concatenação de ideias (se o curso redação é ministrado no CES, então não cabe *Mas também voltei a estudar no Ces* – ANL).²⁰⁸

A falha ortográfica *poi[s]* atesta desatenção, e não desconhecimento da correta grafia do termo. Já o registro de *estiver* em vez de “tiver” (*Assim, que eu estiver uma folga*) sinaliza para ICL. Isso ocorre porque a aluna, proveniente de um meio sociocultural de periferia, confunde estiver (forma verbal de estar) com tiver (forma verbal de ter).

RL parece não ter o que dizer, mas, para atender aos preceitos do gênero carta, acredita que precisa preencher linhas, conforme o que ocorre nestes casos: *como vai a sua vida?* em vez de “Como vai?” (FDL); *Você se lembra quando estive em Macaé, e fizemos muita amizade*. Se fizeram tanta amizade assim, não há por que perguntar se o outro se lembra desse fato; *Você, Alexandre sempre foi meu amigo por isso estou lhe escrevendo depois de 4 anos que estive aí*. Se o destinatário sempre foi *amigo* de RL, por que se comunicar com ele só depois de quatro anos?! Não foi explicitado o motivo do silêncio.

Na verdade, o sujeito tem de conhecer as regras que subjazem as relações entre enunciados; precisa ter a capacidade formativa, transformativa e qualificativa, segundo Charolles, interpretado por Sautchuck (2003, p. 92); ele precisa confirmar a textualidade, obedecendo a princípios de construção, constituição e organização. Para facilitar a organização do pensamento (fator imprescindível de textualidade), Boaventura (2000, p. 8) aconselha:

É óbvio que, em todo trabalho a ser feito, um plano é necessário. O arquiteto faz a planta antes de construir a casa. O empresário projeta a indústria que vai instalar. O Estado programa a aplicação dos recursos. E, se os bens são escassos e as necessidades limitadas, traça-se um plano de escolha. De igual sorte, deve-se antever, refletida e metodologicamente, o que se vai comunicar.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL	X				X	

<p>Sr. Responsável pelo jornal A tribuna</p> <p>Gostaria de reclamar um problema que está acontecendo na minha rua, há muito tempo. Todos os dias na parte da tarde, ficam uma turma de crianças jogando bola, em frente a minha casa. Eu não ligo deles brincarem em frente a minha casa, o problema que eles falam muito palavrão, e quando a gente vai chamar à atenção deles, eles respondem</p>
--

²⁰⁸ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

com malcriação.

Não é só eu que estou reclamando, o pessoal da rua inteira também.

Há única coisa que eu quero, que o problema seja solucionado o mais rápido possível

Atenciosamente,

RL

RL omitiu elementos do gênero carta: local e data. Quando uma ou mais partes de um gênero textual falham, o projeto de comunicação tende a malograr. É nesse empenho que o L.Int. deve atentar-se para o que explicitam Pereira et al. (2006, p. 31):

Quanto às condições sociais de produção, todo texto é determinado pela forma de interação comunicativa que se estabelece entre produtor e receptor, pressupondo regras, valores e normas de conduta em função dos papéis sociais que desempenham.

A falta desses dados evidencia a inexperiência de RL quanto aos cânones que regem um gênero tão comum no convívio de escreventes.

Por desconhecer as estratégias discursivas (ou “formas de organização do discurso”, segundo Charaudeau, 2007), RL entra abruptamente no assunto, sem apresentar uma introdução. Nessa mesma perspectiva, Boaventura (2000, p. 11), com certo humor, diz: “Anuncia-se o assunto na introdução. Ao receber uma visita, a primeira coisa é abrir-lhe a porta. Da mesma forma, na exposição é preciso abrir o assunto”.

O pseudoparágrafo *Não é só eu que estou reclamando, o pessoal da rua inteira também* deveria se juntar ao parágrafo anterior.

A inabilidade de lidar com os sinais de pontuação é evidenciada nestes casos: falta de vírgula ou dois-pontos no vocativo (*Sr. Responsável pelo jornal A tribuna[,]*); falta de vírgula com função de isolar adjunto adverbial deslocado (*Todos os dias[,] na parte da tarde, ficam uma turma de crianças...*); vírgula em vez da forma verbal “é” provocando LMS e falta de ponto no final do período: *Há única coisa que eu quero[é] que o problema seja solucionado o mais rápido possível[.]*.²⁰⁹

Em *...ficam uma turma de crianças...* o verbo deveria estar no singular concordando com o núcleo *turma*, mas RL faz a concordância ideológica (silepse de pessoa). Se o sujeito estivesse anteposto ao verbo, a concordância poderia ser com a expressão partitiva (*de crianças*) em face da proximidade, mas não é o caso. Logo em seguida, o sujeito *a turma de crianças* passa a ser representado pelo pronome *elas* – outro caso de silepse, ou melhor, dupla silepse: de gênero e de número).

²⁰⁹ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

A contração de *deles* (de + eles) na construção *Eu não ligo deles[de eles] brincarem em frente a minha casa*, considerada por puristas da língua como solecismo (sujeito regido de preposição), para Bechara (2000, p. 568), é possível. O gramático arrola vários exemplos de literatos e afirma:

O problema que, do ponto de vista puramente gramatical, a rigor, termina nessa dupla possibilidade de emprego [de + eles / deles]; já não se mostra indiferente do ponto de vista da necessidade de proferir o sujeito enunciando-o com maior ou menor realce. Deixa-se o domínio da gramática para se entrar no domínio da estilística, da expressividade.

Logo em seguida, o mesmo gramático comenta que a rejeição de uma das formas com privilégio de outra “[...] empobrece os recursos estilísticos da língua”.

Na passagem *...eles falam muito palavrão, e quando a gente vai chamar à atenção deles, eles respondem com malcriação*, a **FDL** acarreta o seguinte: a) rima na prosa produzindo efeito de “eco”, “[...] repetição, com pequeno intervalo, de palavras que terminam de modo indêntico” (BECHARA, 2000, p. 75);²¹⁰ b) **RMS** (*eles / deles / eles*); c) regência inadequada (*chamar à atenção*).

A pouca competência linguístico-textual faz com, num período de 30 palavras (*Eu não ligo deles brincarem em frente a minha casa, o problema que eles falam muito palavrão, e quando a gente vai chamar à atenção deles, eles respondem com malcriação.*), a **RMS** se instale.

O **ILR** se faz presente: *Todos os dias na parte da tarde, ficam uma turma de crianças jogando bola, em frente a minha casa. Eu não ligo deles brincarem em frente a minha casa[ali], o problema que eles falam...* Registra-se, também, infração ortográfica decorrente de **ICL**: *Há[A] única coisa que eu quero...*

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL		X			X	

Itaperuna, 13 de novembro de 2007.

Senhor Editor,

A Educação no Brasil é de ótima qualidade, mais o que acontece, é que as pessoas não sabem explicar certas respostas, sobre alguns países.

Na minha opinião, os governantes tinham que fazer alguma coisa para mudar essa situação, que é alarmante no país.

O desconhecimento que a população tem em relação sobre certas capitais é impressionante, isso quer dizer, que 50% não tiveram conhecimento de Geografia.

As escolas deveriam colocar mapa-múndi, e incentivar os alunos à conhecer melhor

²¹⁰ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

o assunto.

Atenciosamente,
RL

A falta de introdução no texto impossibilita ao destinatário da carta descobrir o projeto de comunicação (objetivos motivadores na construção dos discursos – um dos conceitos propostos por Charaudeau, 2006) do remetente, que não esclareceu, logo de início, o motivo da missiva: comentar sobre determinada reportagem lida na revista que é editada pelo destinatário em questão.

É sabido que um texto se realiza tanto pela utilização de uma cadeia de meios linguísticos (categorias de língua e modos de organização do discurso) em função das restrições de uma dada situação e das possíveis maneiras de comunicar, como deve atender ao “projeto de fala” próprio ao sujeito comunicante, o que, no texto de RL, não se configura. Em outras palavras, observa-se que, se um texto é dirigido a alguém com uma finalidade, este sempre terá de apresentar introdução e conclusão, a fim de o sujeito interpretante identificar o projeto de comunicação pretendido.

Ademais, o que RL pretendeu informar? Seu texto carece do *princípio de influência* (CHARAUDEAU, 2007, p. 14-16): todo sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento. Por conseguinte, todo sujeito receptor-interpretante de um ato de linguagem sabe que é alvo de influência. Isto confere a este último a possibilidade de interagir, mas obriga os parceiros a levar em consideração a existência de restrições ao exercício da influência. A *finalidade intencional* de todo ato de linguagem se acha, pois, inscrita no dispositivo sócio linguageiro. Neste texto, entretanto, RL não consegue explicitar a finalidade dele.

Fora esses pontos discutidos, o texto carece de outras críticas, como: a) comprometimento na ortografia em caso de paronímia (mas / mais: ...mais o que acontece... – ICL);²¹¹ b) pontuação indevida: ...o que acontece_z é que as pessoas não sabem explicar certas respostas_z sobre alguns países.; ...isso quer dizer_z que 50% não tiveram...; As escolas deveriam colocar mapa-múndi_z e incentivar os alunos...; c) ANL resultante de LMS e de ICL: ...o que acontece_z é que as pessoas não sabem explicar certas respostas,[??] sobre alguns países.; O desconhecimento que a população tem em relação sobre certas capitais é impressionante, isso quer dizer, ~~que~~[pois] 50% não tiveram conhecimento de Geografia.; d) RMS em virtude da FDL: O desconhecimento que a população tem em relação[a] sobre

²¹¹ 1) ausência de nexo lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

certas capitais... e) regência: ...em relação sobre[a]...; ...incentivar os alunos à[a] conhecer melhor...

Não bastassem os problemas acima comentados, o texto é precário em sua macroestrutura. Vejam-se sob estas perspectivas: a) instauração da incoerência, pois como pode ser de ótima qualidade a Educação no Brasil se as pessoas não sabem certas respostas? (*A Educação no Brasil é de ótima qualidade, mais o que acontece, é que as pessoas não sabem explicar certas respostas*); b) inconsistência argumentativa (*Na minha opinião, os governantes tinham que fazer alguma coisa para mudar essa situação, que é alarmante no país.*). Será que os governantes seriam os únicos responsáveis por essa situação? Será também que o simples fato de se colocar mapa-múndi nas salas de aula e de incentivar os alunos a conhecerem melhor o assunto (*As escolas deveriam colocar mapa-múndi, e incentivar os alunos à conhecer melhor o assunto.*) bastariam para a solução do problema levantado?

Conclui-se que escrever é resultado de determinação, esforço, empenho, “[...] não se pode esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes e adequados aos propósitos interativos de nosso dia-a-dia” – é o que reflete Antunes (2007, p. 39).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL			X		X	

O acidente

No ano de 1980 foi um ano que marcou muito a minha vida, porque perdi um tio com acidente de caminhão.

Meu tio era uma pessoa muito simpático, trabalhador, sempre procurava ajudar as pessoas.

O acidente aconteceu numa estrada que vai para a roça. Naquela época eu era criança, minha mãe que sabe contar melhor o assunto. Mas têm algumas coisas que recordo. Este acidente na época foi horrível, ele estava dirigindo o caminhão, e ao lado dele, estava um colega de trabalho, quando o caminhão perdeu o controle, e a porta abriu.

O colega conseguiu se salvar, mas não pôde fazer nada para ajudar o colega, porque foi tudo muito rápido.

Minha mãe conta que na época o caminhão era muito velho e estava com as portas marrada de arame.

Se naquela época, a empresa que ele trabalhava tivesse dado uma revisão no caminhão, nada disso teria acontecido.

Faltou recuo no terceiro parágrafo. O segundo, terceiro e quarto parágrafos deveriam formar um só, como também os dois últimos.

São detectados estes problemas de superfície textual em decorrência da **FDL**:²¹² a) **ANL**: *No ano de 1980 foi um ano que marcou muito a minha vida...*; b) concordância ideológica (silepse de gênero): *Meu tio era uma pessoa muito simpático, trabalhador...*; c) **LMS**: *O acidente aconteceu numa estrada que vai para a roça.* (Que roça?); *...minha mãe [é] que[m] sabe contar melhor o assunto.*; d) **ICL**: *...contar melhor o assunto[caso]; Mas têm[há] algumas coisas que recorde; Este[Esse] acidente...*; e) **RMS**: *No ano de 1980 foi um ano que marcou [marcante]...*; *na época / naquela época / na época* (a primeira e a segunda ocorrências podem ser eliminadas); f) regências inapropriadas: *e a porta [se] abriu; a empresa [em] que ele trabalhava*; f) **ILR**: *O colega conseguiu se salvar, mas não pôde fazer nada para ajudar o colega[o meu tio]...*; g) falta de concordância nominal e infração ortográfica em *as portas [a]marrada[s] de arame.*

Registra-se o mau uso (ou a falta) dos sinais de pontuação comprometendo a coesão: *Meu tio era uma pessoa muito simpático, trabalhador; [e] sempre procurava ajudar as pessoas.; ...minha mãe que sabe contar melhor o assunto; [m]Mas têm algumas coisas que recorde.; Este acidente na época foi horrível; [E]ele estava dirigindo o caminhão; e[,] ao lado dele, estava um colega de trabalho, quando o caminhão perdeu o controle; e a porta abriu.; Se[,] naquela época, a empresa que ele trabalhava...*

Falta à RL maior conhecimento linguístico.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e / ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH, 2001, p.26-27).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.

Prezada professora,

No primeiro dia do curso de redação, eu estava muito ansiosa para poder conhecer a professora e os alunos. Mas sabia que estava entrando num grande desafio para mim. Sabia que eu iria aprender muito todos os dias.

Estou gostando muito de tudo, mas a cada dia que passa o interesse está cada dia maior.

Quero me dedicar bastante para a terceira etapa, eu estou bem animada para enfrentar os meus novos desafios.

RL.

²¹² 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Os dois últimos parágrafos deveriam formar um único. Também deveria haver outro parágrafo para fechar a carta, pois, da forma repentina como foi encerrada, deixa no remetente um vazio. Nesse tipo de gênero, seria de bom tom fazer um agradecimento ou concluir o texto com alguma expressão cortês, tão comum em fechamento de cartas.

Especificamente acerca da pontuação, são apenas estas as falhas: *...para poder conhecer a professora e os alunos*; [, m] *Mas sabia que estava entrando num grande desafio para mim*; [e s] *Sabia que eu iria aprender...*

Críticas devem ser feitas também a respeito de alguns pontos resultantes da FDL, como:²¹³ a) RMS: *Mas sabia*[Sabia] *que estava entrando num grande desafio para mim*; [mas] *sabia-que eu iria aprender...* Houve deslocamento do conector “mas”, pois, onde RL o colocou, funciona tão somente como marcador discursivo e onde fora proposto estabelece a devida coesão. Não se justifica o futuro do pretérito (*sabia*). O termo *para mim* já está implícito na desinência número-pessoal das formas *sabia* e *estava*; b) ILR: *...cada dia que passa o interesse está cada dia maior*; c) ICL: *Estou gostando muito de tudo, mas*[e] *a cada dia que passa o interesse está cada dia maior*; ... *Quero me dedicar bastante para* ~~a~~ *a*[nesta] *terceira etapa*...; d) ANL e LMS: *Quero me dedicar bastante para a terceira etapa*, [pois] *eu estou bem animada para enfrentar os meus novos desafios*.

É obvio que o texto está longe de ser tachado como bem-formado, entretanto assevera-se uma evolução relevante nas produções de RL. A aluna conseguiu, pois, elaborar um texto, no sentido conferido por Koch (2001, p. 26):

O texto é considerado como um conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL		X				X

A minha casa

Minha casa significa tudo para mim, porque é nela que eu passei toda a minha infância.

Observando ela por fora, vejo que é quadrada, com bastante área em volta dela. Mas, olhando de longe, a primeira coisa que a gente avista é um pé de manga, que fica bem na beirada do muro. É uma casa simples, que fica bem nos fundos do quintal. As paredes por enquanto não estão pintadas, nem as janelas e portas.

²¹³ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

A época de construção é tão antiga que nem me lembro mais.

Dentro da minha casa, a gente percebe, de início, que é uma casa bastante clara, sem nenhum cheiro desagradável. Faz um pouco de calor, mas é na época do frio que a gente quase não agüenta ficar dentro dela. Alguns móveis são antigos e outros não. As paredes por dentro também não estão pintadas.

Os quartos não são muito grandes, e nem a cozinha. Minha casa não tem varanda, mas o quintal é muito grande. Só sei que naquela ocasião não tinha muitas casas como hoje.

Para mim, minha casa representa um lugar maravilhoso que jamais esquecerei.

Os textos da terceira etapa evidenciam um progresso considerável de RL em vários aspectos de ordem micro e macroestrutural.

Em relação à estrutura paragrafal, ainda há o que criticar, por exemplo, o período *As paredes por dentro também não estão pintadas*, que fecha o quarto parágrafo, está deslocado. Ele e o terceiro parágrafo (*A época de construção é tão antiga que nem me lembro mais.*) deveriam completar o segundo.

Quanto à pontuação, merecem comentários apenas estes casos: *É uma casa simples, que fica bem nos fundos do quintal* e *Os quartos não são muito grandes, e nem a cozinha*.

O penúltimo período do texto (*Só sei que naquela ocasião não tinha muitas casas como hoje.*) retoma o segundo parágrafo (*A época de construção é tão antiga que nem me lembro mais.*). A considerável distância que separa *naquela ocasião* de *A época de construção* dificulta um pouco ao L.Ext. estabelecer a relação entre as partes.

Há de se registrar também: a) inadequação do pronome reto, tomando por base o nível padrão: *Observando[-a] ~~ela~~ por fora...*; b) RMS: *e nem a cozinha*.²¹⁴

No ato da exposição escrita, a ausência de interlocutor, “Mesmo numa carta, em que há um destinatário definido, o simples fato de não senti-lo diante de si pode ser desestimulante para o missivista, e é esta a causa secreta de tantas pessoas não gostarem de escrever carta”. (CÂMARA JR., 1986, p. 58). Ainda assim, fora as notificações acima, pode-se dizer que o texto em pauta é autossuficiente, uma vez que fala por si só.

²¹⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RL			X			X

A educação escolar

A educação no Brasil é de ótima qualidade. Antigamente não tinha muitos recursos como hoje. A cada dia que passa, aprendemos mais sobre educação. Hoje em dia, já existem computadores na escola para facilitar mais o trabalho dos professores.

Nas faculdades vem aumentando o número de alunos, em todo o país. Desde que nascemos, começamos a aprender tudo sobre educação. Existem alguns problemas nas escolas por falta de professores, mas mesmo assim, a educação vem conquistando cada vez mais o sonho de muitos brasileiros.

Existem alguns alunos que fazem baderna nas escolas prejudicando os professores e diretores. Isso não é tipo de educação que se aprende.

Texto de argumentação pouco consistente, pois há uma sucessão de frases desarticuladas que não forma uma cadeia em prol da sustentação de uma tese levantada, somando-se a isso as **LMS** e a pontuação inadequada:²¹⁵ *Antigamente não tinha muitos recursos[, mas] ~~como~~ hoje-[, a] A cada dia que passa, aprendemos mais[.] ~~sobre educação. Hoje em dia~~[Inclusive], já existem computadores na[s] escola[s] para facilitar mais o trabalho dos professores.*

Como se observa, pela correção sugerida acima, casos de **ANL** (*sobre educação*), **ICL** (*Hoje em dia*), **RMS** (*hoje... Hoje em dia*) e o singular inapropriado em vez da generalização pelo plural (*na[s] escola[s]*) são decorrentes da **FDL**.

A omissão de referência ou de certas ideias na transição lógica das frases pode resultar em declarações justapostas ou, pior ainda, desconexas ou incompatíveis de modo que o leitor / ouvinte estabeleça falsas relações. (GARCIA, 1997, p. 11). A produção de um texto carece de uma trama linguística na produção de sentidos que prendam o L.Ext., o que não ocorre com este em análise. Num texto, processo de construção interativa, “[...] o todo figura como qualitativamente distinto da soma mecânica das partes [...]”. (GUIMARÃES, 1993, p. 43).

O período *Nas faculdades vem aumentando o número de alunos, em todo o país* deveria se juntar ao anterior por meio da conjunção aditiva “e”. Conforme Moura Neves (2000, p. 739-740), “Uma relação aparentemente menos neutra entre os segmentos coordenados pelo *E* pode resultar da adição de segmentos que entre si mantêm uma relação semântica marcada, por exemplo: [...] uma relação de **causa-conseqüência** [...]”.

²¹⁵ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

O termo grifado em *Desde que nascemos, começamos a aprender tudo sobre educação* constitui-se uma **RMS**, pois já fora explicitado e, nessa segunda ocorrência, incorre em **ICL** (“de educação”).²¹⁶ Além disso, o pronome *tudo*, por ser generalizante, poderia ser substituído por “muito” (**ICL**).

O segundo parágrafo deveria começar em *Existem alguns problemas nas escolas por falta de professores, mas mesmo assim, a educação vem conquistando cada vez mais o sonho de muitos brasileiros* e vir acompanhado dos outros subseqüentes.

No que se refere ao emprego indevido (ou ausência) dos sinais de pontuação, verifica-se, no terceiro parágrafo, a falta vírgula (...*mas[,] mesmo assim, a educação...*), “[...] para assinalar a interrupção de um seguimento natural das idéias e se intercalar um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária” (BECHARA, 2000, p. 610).

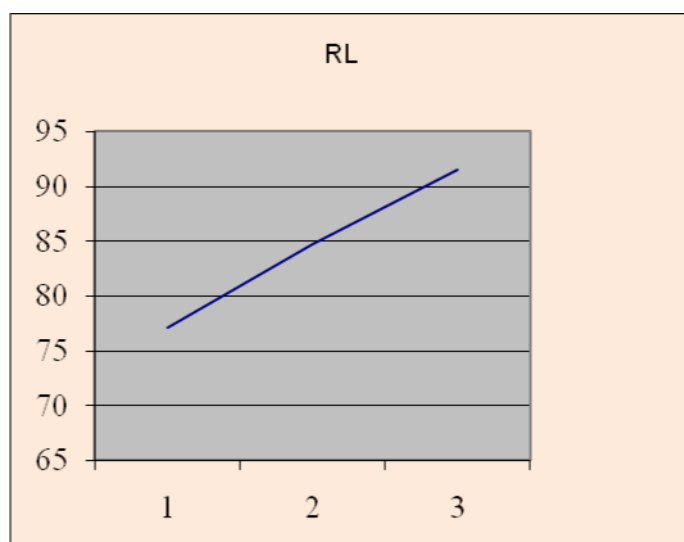
O **ILR** aparece em *Existem alguns / Existem alguns*. A segunda ocorrência poderia ser trocada por um elemento de ligação como “Infelizmente há” e o ponto em final da frase deveria ser substituído por vírgula, seguido por uma conjunção adversativa e pelo sujeito do verbo (**LMS**), tornando o período composto: *~~Existem alguns~~[Infelizmente há] alunos que fazem baderna nas escolas prejudicando os professores e diretores. ~~Isso~~[, mas esse] não é [o] tipo de educação que se aprende.*

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de RL

RL		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		205		340		378		923	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		3	1,46	1	0,29	5	1,32	9	0,97
Acentuação gráfica		1	0,49	0	0,00	0	0,00	1	0,11
Maiúsculas/minúsculas		1	0,49	0	0,00	0	0,00	1	0,11
Pontuação		16	7,80	10	2,94	6	1,59	32	3,47
Coesão		3	1,46	1	0,29	0	0,00	4	0,43
Concordância		0	0,00	4	1,18	0	0,00	4	0,43
Emprego do verbo		1	0,49	0	0,00	1	1,59	2	0,22
Regência		2	0,98	4	1,18	0	0,00	6	0,65
Pronome		2	0,98	0	0,00	0	0,00	2	0,22
Ortografia		2	0,98	2	0,59	0	0,00	4	0,43
LÉXI CO	ANL	1	0,49	2	0,59	2	0,53	5	0,54
	ICL	2	0,98	6	1,76	3	0,79	11	1,19

²¹⁶ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

LMS	0	0,00	3	0,88	4	1,06	7	0,76
ILR	7	3,41	3	0,88	2	0,53	12	1,30
RMS	2	0,98	5	1,47	4	1,06	11	1,19
FDL	4	1,95	11	3,24	5	1,32	20	2,17
Subtotal	16	7,80	30	8,82	20	5,29	66	7,15
TOTAL	47	22,93	52	15,29	32	8,47	131	14,19
Aproveitamento do aluno		77,07		84,71		91,53		85,81



Pela trajetória de RL no período da pesquisa, verifica-se um crescimento mais no nível da microestrutura do que no da macroestrutura textual. Baseando-se apenas pelo gráfico acima, tem-se uma impressão um tanto exagerada da evolução da aluna.

Analisando-se a consistência argumentativa, entretanto, verifica-se que RL não tem um princípio investigativo aguçado, como também nem sempre demonstra um posicionamento definido acerca do que expressa, de tal modo que a leitura dos seus textos deixa desmotivados os L.Ext.

3.6.10 Aluno RS

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS	X			X		

Resolvi fazer este curso por que sei que ele é muito significante, para mim porque agente aprende a escrever bem, empregando as palavras, em seus devidos lugares, Respeitando os Parágrafos, as pontuações etc.

Resolvi fazer este curso por que sei que fazer um concurso este curso vai ajudar muito. por isto eu acho que é muito importante.

Os dois parágrafos deste texto deveriam estar estruturados em apenas um, já que só há um tópico frasal. É óbvio que há parágrafos que fogem ao padrão, porque “[...] se distinguem pela eficácia dos recursos de expressão e do desenvolvimento de idéias [...]”. Há também, como no caso em análise, parágrafos atípicos por serem produtos de E.At. inexperientes, não habituados a porem em prática o raciocínio direcionado à produção de textos escritos. O resultado, então, é uma produção lacônica, incoerente, incongruente, sem unidade, etc. (GARCIA, 1997, p. 203).

Se, por um lado, o texto infringe a metarregra da progressão em vários casos, por outro lado, o uso da palavra *também* em *Me despertou o interesse também por que na hora de fazer um concurso este curso vai ajudar muito*, faz o texto progredir, apresentando uma nova informação. O uso do pronome átono encabeçando período em *Me despertou o interesse* não merece, hoje, comentário como infração à norma culta, apenas à norma prescrita nos compêndios de gramática tradicional.

Unindo-se os dois parágrafos num só e resolvendo-se as questões de ordem microestrutural (comentadas no parágrafo abaixo), pode-se afirmar que o aluno conseguiu realizar seu intento comunicativo poupando ao L.Ext. um esforço exaustivo de interpretação, mesmo estando muito longe de ser um texto bem-formado.

São estas as observações a respeito da microestrutura do texto: a) pontuação (excesso de vírgulas vírgula substituindo ponto): *...ele é muito significante; para mim porque agente aprende a escrever bem, empregando as palavras; em seus devidos lugares...; ...este curso vai ajudar muito; [P]por isto eu acho que é muito importante;* b) emprego indevido de iniciais maiúsculas: *em seus devidos lugares, Respeitando os Parágrafos...*; c) infração ortográfica: *...agente aprende a escrever bem...; Resolvi fazer este curso por que sei...; Me despertou o interesse também por que na hora de...;* d) ILR:²¹⁷ *Resolvi fazer este curso por que sei que... / Resolvi fazer este curso por que sei que...* (A segunda ocorrência pode ser substituída por “Por certo, serei beneficiado ao...”); *por que... porque... por que* (A segunda ocorrência pode ser substituída por “pois”); d) uso indevido de plural: *as pontuações;* e) RMS: *é muito significante, para mim / eu acho que é muito importante;* f) ICL: *significante* em vez de “significativo”, que se explica pela semelhança (grafia / pronúncia) dos termos. Obviamente, a FDL exerce grande influência em tais infrações.

²¹⁷ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Poderia ficar assim o texto:

Resolvi fazer este curso porque sei que ele é muito significativo para mim, pois a gente aprende a escrever bem, empregando as palavras em seus devidos lugares, respeitando os parágrafos, a pontuação etc. Por certo, serei beneficiada num concurso, por isso acho muito importante este curso.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS		X		X		

Luis carlos Por favor, avize a dª Dulce que eu não posso ir ao curso hoje, porque eu vou trabalha hoje até mas tarde, por este motivo não vou poder comparecer.

Obrigado

RS

Além de não datar o bilhete, RS infringe o código escrito vigente nos seus aspectos mais elementares: a) falta de acento gráfico na vogal “u” do hiato (*Luis*); b) emprego indevido de inicial maiúscula / minúscula: antropônimo iniciado com letra minúscula (*carlos*) e letra maiúscula em meio de frase (*Luis carlos Por favor...*); c) infração ortográfica: *avize* (confusão com letras que representam o mesmo fonema); *vou trabalha*[r] (grafia da oralidade); *hoje até ma*[i]s tarde (ICL). Em *trabalha*[r] e *ma*[i]s, o fenômeno da infiltração da oralidade interfere na ortografia; d) regência negligenciada (*avize a d.Dulce...*).²¹⁸

Em geral, os indivíduos de baixa escolarização e que exercem atividades produtivas que não exigem senão habilidades manuais, não desenvolvem a capacidade de operar com regras variáveis. Nesse caso, como lhe são vedadas as possibilidades de adaptar seu estilo às circunstâncias de interação, a língua que usam acaba representando uma poderosa barreira a todo tipo de ascensão social que depender de capacidade verbal. (CAMACHO, 2000, p. 61).²¹⁹

As falhas na pontuação ocorreram apenas no vocativo *Luis carlos*[,] *Por favor*,... e na despedida *Obrigado*[,] *LC*, o que não interferiu na inteligibilidade do texto. Ainda assim, vale lembrar as palavras de Bechara (2000, p. 606) quando assegura sobre a importância dos sinais de pontuação na relação de dependência sintática e semântica entre as palavras e as orações dos enunciados: “Os sinais de pontuação [...] procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica”.

²¹⁸ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

²¹⁹ Roberto Gomes Camacho é Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde atua, na graduação e na pós-graduação, nas linhas de pesquisa em Descrição Funcional de Língua Oral e Escrita e em Variação e Mudança Linguística.

O fragmento *eu não posso ir ao curso hoje* equivale a *não vou poder comparecer* (RMS em decorrência de FDL).²²⁰ E a mesma classificação aplica-se a *porque eu vou trabalhar hoje até mas tarde*, equivalente a *por este motivo não vou poder comparecer*. Do modo como o aluno escreve, o texto não progride.

Na seqüenciação de um texto, assume vital importância o modo como se opera a progressão temática.

Do ponto de vista funcional, a organização e hierarquização das unidades semânticas do texto concretiza-se através de dois blocos comunicativos, que têm sido denominados *tema* (tópico) e *rema* (comentário).

[...]

A **progressão temática** diz respeito ao modo como se encadeiam os temas e remas em frases sucessivas. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 160; 161).

No texto de OS, como a rema (a oposição ao tema) é negligenciada, há um baixíssimo grau de dinamismo comunicativo.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS			X	X		

Itaperuna 06 de outubro de 2007
Saudações prima.
Suely estou te convidando para no proximo mes voce vim aqui para nos irmos passear no sitio.
Agente vai andar de cavalo. Voce vai adorar eu sei que voce gosta.
Um grande abraço
RS

O aluno não escreveu o gênero carta, mas sim bilhete. Embora o professor lhe tenha explicado isso quando fora entregar a tarefa, disse não ter mais nada para falar.

RS inicia seu texto sem recuo de parágrafo e funde duas ideias centrais num só parágrafo. Em virtude de ter vivido a infância e a adolescência na zona rural e de não ter convivido num meio social com pessoas de nível de escolaridade maior que o dele, utiliza expressões anacrônicas nas cartas (*Saudações prima*).

Sobre o uso de vocábulos arcaicos, Pauliukonis (2007, p. 118), remetendo-se a Celso Cunha, lembra que isso é mais comum no interior do Brasil.

Tal constatação comprova o conservadorismo lingüístico de algumas regiões, em face das mudanças rápidas ocorridas em outras, sobretudo as que estão em contacto com as capitais, próximas do mar, que, por isso mesmo, recebem influência de turistas estrangeiros e de outras inovações lingüísticas importadas.

²²⁰ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Mesmo num bilhete, texto bastante curto, RS comete várias falhas em relação à ausência da pontuação: em local e data (*Itaperuna[,] 06 de outubro de 2007[.]*), no vocativo (*Suely[,] estou te convidando...*), em termos intercalados (*...te convidando para[,] no proximo mês[,]*); entre orações coordenadas assindéticas (*Voce vai adorar[,] eu sei que...*), na despedida (*Um grande abraço[,] RS*).

Evidencia-se a forte influência da oralidade na escrita (*voce vim aqui*). Pinto (1990, p. 62) também registra esse fenômeno em pesquisa realizada sobre o português popular escrito. A autora verificou que “[...] *vim* emprega-se como infinitivo e como futuro do subjuntivo de *vir*: ‘Não deixe de vim. Se você não vim’.”

Em *agente vai* evidencia-se desconhecimento de regras da escrita, pois o aluno grafa a segmentação do sintagma por se tratar de um vocábulo fonológico.

Observa-se que, para RS, é como se não existissem os sinais gráficos de acentuação, uma vez que não faz uso de um sequer (*proximo, mes, voce, nos irmos, sitio*).

Outra advertência é o fato de em um texto de apenas duas linhas e meia o aluno ter escrito três vezes o pronome *você* (*proximo mes voce; Voce vai adorar eu sei que voce...*) – **ILR**.²²¹ Poderia, em duas das ocorrências, ter utilizado o recurso da elipse. Isso comprova a clara influência da oralidade no texto escrito.

Castilho (2000) propõe, diante de semelhante problema, um ensino de língua que parta da língua falada que se constitui de “unidades discursivas de tópico não lexicalizado, elipses, anacolutos” para depois inserir nas aulas de Português variadas modalidades de uso da língua, inclusive a padrão.

Todas essas observações arroladas demonstram a **FDL**, como também a pouca habilidade de RS no manejo do texto escrito e a falta do que dizer. Conforme Garcia (1997, p. 329-330), “[...] não estará em condições de escrever quem não dispuser de uma capacidade mínima de refletir, quer dizer, de selecionar, ordenar e associar impressões e idéias advindas da observação dos fatos”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS	X				X	

<p>Itaperuna 30 de outubro de 2007. Sr. Redator do Jornal A Tribuna Gostaria de fazer uma reclamação: a minha rua não tem dia nem hora para o</p>

²²¹ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

caminhão de lixo passar. Por este motivo fica espalhado lixo para todos os lados, causando mau cheiro.

Espero que através da divulgação deste comunicado as autoridades competentes possam resolver este problema, tomando a devida providencia.

Desde ja, muito obrigado,

RS.

Apesar de algumas transgressões quanto ao nível padrão da língua, até mesmo elementares, RS consegue se fazer entender pela missiva. A mensagem é veiculada por um texto coeso e coerente, uma vez que tem uma unidade de sentido e de intenção; é coerente, segundo a acepção de coerência que se encontra em Antunes (2007, p. 176): “[...] a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal”.

Não chega a ser, entretanto, um texto bem-formado, pois a sua microestrutura apresenta infrações primárias, como: a) falta de vírgula entre local e data (*Itaperuna[,] 30 de outubro de 2007.*), no vocativo (*Sr. Redator do Jornal A Tribuna[,]*), no adjunto adverbial deslocado (*Por este motivo[,] fica...*) e no adjunto adverbial intercalado e deslocado (*Espero que[,] através da divulgação deste comunicado[,] as autoridades competentes...*); b) ICL.²²² *Por este motivo* [esta razão] *fica espalhado lixo para todos os lados, causando* [provocando] *mau cheiro.*; *...divulgação deste comunicado* [queixa ou notificação]...; c) falta de acento gráfico: *providencia* e *ja*; d) ortografia: *probrema*.

Deduz-se sobre a alínea “b” que, a ICL é efeito de FDL. Há quem acredite que a escassez vocabular “[...] mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir”. Já para outros entendidos, “[...] essa relação é falaciosa; [...] O vocabulário rico é, assim, manifestação e não fator de inteligência”. (GARCIA, 1997, p. 156; 157).

A respeito da alínea “d”, Simões (2005, p. 54) explica que “[...] é a grafiação de um fenômeno vernáculo de fundamento histórico que não indica incompetência lingüística”. E, comprovando sua justificativa, exemplifica: “*implicare*>*empregar*; *implícita*>*empreiteira*”.

²²² 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS		X			X	

Itaperuna, 11 de outubro de 2007.
Senhor Editor da Revista Mundo Jovem,

Lendo a sua revista, edição de outubro de 2007, deparei com uma matéria que eu achei muito importante: “O que há de errado com o mundo”. Fala sobre aquecimento global e das mudanças naturais.

Existe uma força artificial produzida pela humanidade que vem se mostrando cada vez mais importante, coisas que nós juntamente com toda a população podemos contribuir pelo bem estar do mundo, até quem sabe, tentar concertá-lo, o que é muito difícil, mas não é impossível.

Antenciosamente,
RS.

Sobre desvios de ordem microestrutural, assinala-se o seguinte: a) falta de paralelismo gramatical: *Fala sobre aquecimento global e das mudanças naturais*; b) ICL provocando ANL:²²³ *Existe uma força artificial produzida pela humanidade que vem se mostrando cada vez mais importante, coisas que nós juntamente com toda a população podemos contribuir pelo bem estar do mundo, até quem sabe, tentar concertá-lo, o que é muito difícil, mas não é impossível*; c) falta de vírgula para isolar expressão intercalada: *...pelo bem estar do mundo, até[,] quem sabe, tentar concertá-lo...*; e) ortografia: *bem[-]estar, concertá-lo, Antenciosamente*.

Mesmo com poucas negligências em nível de superfície, o texto ainda não pode ser considerado como bem-formado porque carece de consistência. A pouca habilidade para com o léxico (FDL) faz com que seu produtor utilize inapropriadamente certos termos resultando em um parágrafo confuso. A incoerência pontual (ou local, ou microestrutural) “[...] concerne às relações entre palavras em contexto de proximidade ou entre frases sucessivamente ordenadas da seqüência textual.” (ANTUNES, 2007, p. 180-181). Esse tipo de incoerência,

[...] em alguns casos, atinge a coerência global do texto. [...] não se pode usar impunemente qualquer palavra em qualquer lugar da frase ou do texto. [...] as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na situação. (Ibidem).

Ou, consoante Guimarães (2003, p. 21), “O texto bem organizado é refratário à ausência de regras, bem como ao infinito das possibilidades ou à liberdade total em relação a limites”.

²²³ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Ainda com todos os percalços apontadas no texto em tela, pode-se dizer que RS apresenta certa evolução no tocante à estrutura paragrafal, ao emprego dos sinais de pontuação, à ortografia, emprego de iniciais maiúsculas, concordâncias, regências, etc. que, até então, permeavam seus textos anteriores.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS			X		X	

Infância

Eu quase não tive infância, no meu tempo de criança, eu morava na roça, o que eu mais fazia era ajudar meus pais nos a fazeres, e estudava, quando brincava, era na escola com os colegas.

Já fiquei muitas vezes pastorando gado na beira da estrada.

E também gostava muito de ouvir rádio e ir ao campo assistir futebol.

O primeiro parágrafo deveria se constituir apenas do primeiro período; o segundo parágrafo deveria ser reestruturado, conforme se sugere, ao se comentar sobre os sinais de pontuação.

O texto apresenta muitos problemas quanto ao emprego dos sinais de pontuação e **LMS**:²²⁴ *Eu quase não tive infância*[_]. § N]#o meu tempo de criança, eu morava na roça[_]. O] e que eu mais fazia era ajudar meus pais nos a fazeres[_]. Já fiquei muitas vezes pastorando gado na beira da estrada.] [§] [Também] e estudava[_]. Q]quando brincava, era na escola com os colegas. [§] [Naquela época, eu] ~~E também~~ gostava muito de ouvir rádio e ir ao campo assistir futebol. Como se percebe, “O pensamento percorre caminhos próprios, não balizados por uma pontuação que garanta sua interpretação gramatical.” (PINTO, 1990, p. 49).

Os problemas apresentados acima comprometem a coesão textual e, inclusive, a coerência, em virtude de **LMS**. Como não há uma correspondência entre os mecanismos da oralidade e as normas de sinalização gráfica, o produtor de texto fica à mercê da sua intuição. Na verdade, “[...] não existe qualquer correspondência necessária entre o lugar e a natureza da pausa marcada pelo sinal gráfico bem como o tipo de sinal gráfico empregado”. (PÉCORRA, 2002, p. 38).

Houve uma infração ortográfica (*a fazeres*) e outra relativa à regência verbal (*assistir [a] futebol*). No primeiro caso, a hipercorreção leva o aluno a disjuntar o termo em partes

²²⁴ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

indecomponíveis. Já em relação à regência, o verbo “assistir” no sentido de “ver”, “ser espectador” é transitivo indireto e rege a preposição “a”, segundo os preceitos gramaticais mais ortodoxos. Pode-se afirmar, porém, que hoje, mesmo no nível padrão, o verbo “assistir”, no referido sentido, tem sido empregado como transitivo direto e até mesmo na voz passiva, conforme evidencia Rocha Lima (1999, p. 422): “De algum tempo a esta parte (e não obstante a exigência, nessa acepção, de complemento preposicional), este verbo já admite voz passiva”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2009
 Prezada professora
 Resolvi fazer este curso porque sei que ele é muito significativo para mim porque a gente aprende a escrever bem, empregando as palavras em seus devidos lugares, respeitando os parágrafos, as pontuações etc.
 Me despertou também interesse porque na hora de fazer um concurso este curso vai ajudar muito, por isso eu acho que é muito importante.
 Gostaria de aprender mais sobre verbo para eu poder falar melhor. Eu espero que esta última etapa seja de grande importância para mim.
 Antenciosamente,
 RS

RL falhou quanto à ausência dos sinais de pontuação em dois casos: falta de ponto no final da data (*Itaperuna, 26 de fevereiro de 2009[.]*) e falta de vírgula no vocativo (*Prezada professora[,]*).

Houve ILR em *Resolvi fazer este curso porque sei que ele é muito significativo para mim porque a gente aprende a escrever bem...e mais adiante em *Me despertou também interesse porque na hora de fazer um concurso...*²²⁵ A segunda ocorrência poderia ser substituída “uma vez que” (ICL).*

A infração ortográfica (*significativo; interesse*) evidencia a má alfabetização de RL. Em casos como esse, Pécora (2002, p. 37) considera que “[...] não tem nada a com o julgamento das capacidades lingüísticas e mentais[...]”. Para o autor, “[...] o processo de alfabetização ainda é responsável pelos fracassos do desempenho escrito [...]”.

²²⁵ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Outros problemas elementares também ocorreram, como: a) o uso do plural (...*respeitando os paragrafos, as pontuações etc.*) acarretando ICL;²²⁶ b) falta de acento gráfico em palavra proparoxítona (*paragrafos*): c) início de período com pronome oblíquo átono (*Me despertou também...*), o que já se considera não mais como infração, mas uma colocação apropriada em contextos informais; d) ausência do artigo definido resultando LMS e comprometendo a coesão (*Me despertou também [o] interesse...*). As alíneas “a” e “d” são provenientes da FDL.

Além dos desvios na superfície textual, verifica-se a argumentação inconsistente em *Gostaria de aprender mais sobre verbo para eu poder falar melhor*. Saber verbo não é justificativa suficiente para alguém falar melhor. Problemas como esse, conforme Pécora (2002, p. 90), “[...] testemunham o fracasso das ocorrências para instituírem uma relação intersubjetiva de significação”.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS		X				X

<p>Minha linda casa</p> <p>Minha casa fica no bairro Ceab, na rua Zearino Vieira Brum, 664. Minha rua ainda não é asfaltada. Chegando nela, avisto o muro de minha casa, e o portão de cor laranja. Entrando, sou recebido por um cachorro muito feroz.</p> <p>A casa tem quintal com muitas árvores frutíferas, tem também criação de galinhas poedeiras.</p> <p>Minha casa é construída de laje, contém seis cômodos, é bem arejada, tem pisos brancos. As janelas e as portas são modelo Sasazak.</p> <p>Ela foi construída numa área de 59m². Como é bom ter a casa da gente!</p>
--

O período *Ela foi construída numa área de 59m²* deveria estar no segundo parágrafo. Assim: *A casa tem quintal com muitas árvores frutíferas, tem também criação de galinhas poedeiras. Ela foi construída numa área de 59m²*. E, ainda a este parágrafo, deveria unir-se o terceiro parágrafo, assim: ~~*Minha casa é construída*~~ [É] *de laje, contém seis cômodos, é bem arejada, tem pisos brancos. (RMS) As janelas e as portas são modelo Sasazak*. O último parágrafo deveria ter um único período: *Como é bom ter a casa da gente!*

A má colocação de um dos períodos do texto evidencia, além de pouca prática para produzir textos escritos, falta de plano. “Ora, o plano é sempre um esforço de coordenação de ordenamento e de concatenação.” (BOAVENTURA, 2000, p. 32). Obviamente se RL tivesse

²²⁶ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

planejado seu texto, o resultado seria outro. Para a elaboração de textos descritivos, Garcia (1997, p. 353) orienta “[...] arrumar as idéias em ordem adequada, de acordo com as afinidades comuns, pondo no mesmo grupo as que se coordenam, e subordinando-as a um termo de sentido mais amplo”.

Quanto ao emprego dos sinais de pontuação, houve apenas esta infração: ... *avisto o muro de minha casa e o portão de cor laranja* – o que evidencia considerável progresso do aluno.

Ainda no plano da superfície, verificou-se tanto ICL, provocada pelo uso indevido de plural (...*tem pisos brancos*), quanto falha ortográfica no registro de nome próprio estrangeiro: *Sasazak[i]*.²²⁷ Mesmo que seja de origem estrangeira, o usuário da língua teria de “salvaguardar direitos autorais” daquele que quer manter “a forma consuetudinária”. “Poderá também ser mantida a grafia original de quaisquer firmas, sociedades, títulos e marcas que se achem inscritos em registro público.”. (BECHARA, 2000, p. 98).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
RS			X			X

Educação familiar						
O problema da educação é um caso sério. Podemos discutir esse assunto falando até mesmo em nossa casa, procurando passar para os nossos filhos como agir com os pais para que eles possam fazer o mesmo com as outras pessoas.						
Agindo certo em casa é mais fácil respeitar com muita educação todas as metas a ser cumpridas.						
Só assim podemos contribuir para termos um mundo melhor.						

Sobre desvios de superfície textual, o texto em estudo, à primeira vista, satisfaz, uma vez que não houve infração quanto aos aspectos gramaticais nem quanto ao mau uso dos sinais de pontuação; também não apresenta deslizos a respeito de coesão e coerência; e, no que tange ao manejo com o emprego do léxico, não há críticas negativas a fazer.

Dado o exposto, poder-se-ia, numa análise mais superficial, afirmar que se trata de um texto bem-formado. Partindo-se, entretanto, da afirmação de Pécora (2002, p. 96) de que, “[...] de modo geral, é na dissertação que o usuário reconhece a necessidade de que seu texto seja constituído por *argumentos* e *provas*, sinais capazes de interessar os seus virtuais interlocutores, e convencê-los da posição assumida por ele diante de seu tema de debate”,

²²⁷ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

assevera-se que, mesmo em face da evidente evolução de RS, não se pode dizer que o texto em exame tenha uma argumentação em potencial.

RS levanta uma tese em forma de clichê (*o problema da educação é um caso sério*) e, além disso, os argumentos apresentados (*Podemos discutir esse assunto falando até mesmo em nossa casa...; Agindo certo em casa é mais fácil respeitar com muita educação todas as metas a ser cumpridas*) não são suficientes para sustentá-la. Não há no texto ingrediente que instigue o L.Ext. a lê-lo.

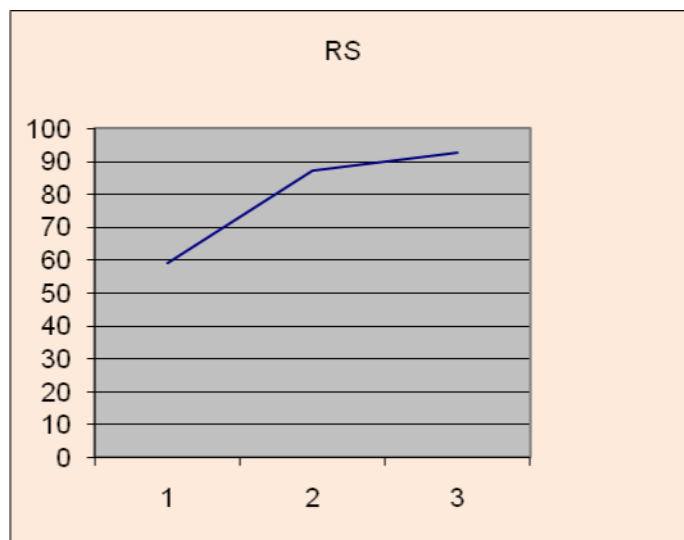
Para escrever um texto, não basta competência gramatical; é imprescindível desempenho, isto é, comportamento linguístico que ultrapasse a questão da superfície textual. Produzir um texto envolve

[...] uma variedade de fatores não-lingüísticos que incluem, por um lado, convenções sociais, crenças acerca do mundo, as atitudes emocionais do falante em relação ao que está dizendo, seus pressupostos sobre as atitudes de seu interlocutor, etc., e, por outro lado, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. (SAUTCHUK, 2003, p. 17).

Não se quer colocar em desdouro a evolução do aluno, mas simplesmente evidenciar que não se fecham os olhos diante de produções vazias de sentido.

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de RS

RS		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		132		219		253		604	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		3	2,27	4	1,83	5	1,98	12	1,99
Acentuação gráfica		6	4,55	2	0,91	1	0,40	9	1,49
Maiúsculas/minúsculas		4	3,03	0	0,00	0	0,00	4	0,66
Pontuação		12	9,09	5	2,28	1	0,40	18	2,98
Coesão		0	0,00	2	0,91	1	0,40	3	0,50
Concordância		0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Emprego do verbo		1	0,76	0	0,00	0	0,00	1	0,17
Regência		1	0,76	1	0,46	0	0,00	2	0,33
Pronome		1	0,76	0	0,00	1	0,40	2	0,33
Ortografia		7	5,30	3	1,37	3	1,19	13	2,15
LÉXICO	ANL	0	0,00	1	0,46	0	0,00	1	0,17
	ICL	1	0,76	4	1,83	3	1,19	8	1,32
	LMS	0	0,00	2	0,91	1	0,40	3	0,50
	ILR	4	3,03	0	0,00	1	0,40	5	0,83
	RMS	4	3,03	0	0,00	0	0,00	4	0,66
	FDL	10	7,58	4	1,83	2	0,79	16	2,65
	Subtotal	19	14,39	11	5,02	7	2,77	37	6,13
TOTAL		54	40,91	28	12,79	19	7,51	101	16,72
Aproveitamento do aluno		59,09		87,21		92,49		83,28	



Comparando-se os textos de RS no trajeto da pesquisa, verifica-se que o aluno conseguiu sair do estado precário de produção, a ponto de interagir razoavelmente com o L.Ext. numa ação dialógica por meio dos seus textos escritos.

Defeitos de superfície foram resolvidos substancialmente, embora os textos ainda careçam de maior envolvimento motivador de leitura. Falta a RS dominar com mais maestria o jogo da linguagem, isto é, o dinamismo discursivo, por meio de uma busca incessante de produção de sentidos para os textos escritos.

3.6.11 Aluno SB

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB	X			X		

Eu Solange espero deste curso para que eu posso melhor em escrever, falar, ler para que eu posso e voluir mais que hoje em dia precisar muito do português para o mercado de trabalho. quero aprender a trabalhar com o português

Não há recuo nos parágrafos e, de um para outro, intercala-se uma linha em branco. O último parágrafo não se constitui um parágrafo propriamente dito, deve ser anexado ao anterior.

Observam-se, neste texto, casos flagrantes de incompetência linguística, haja vista a presença de sequências linguísticas agramaticais. Na competência gramatical ou linguística “[...] não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a seqüência (orações,

frases) é admissível como uma construção da língua.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 17). No caso em tela, as construções são inadmissíveis.

Além de frases e orações agramaticais, há de se considerar aqui certo grau de incompetência lexical (ANL), pois não há relação entre os elementos lexicais e seus referentes.²²⁸ “Carentes da articulação sintática necessária, as palavras se atropelam, não fazem sentido [...]” (GARCIA, 1997, p. 7).

É flagrante a falta dos sinais de pontuação (*Eu[,] Solange[,] espero...; ...falar, ler[,] ...para que eu posso e voluir mais[,] que hoje em dia...; ...trabalhar com o português[.]*).

Em *quero aprender a trabalhar* [a me expressar melhor] *com o português*, ocorre uma ICL, em virtude da FDL que, por sua vez, decorre do acima referido certo grau de incompetência linguística. O ILR (*para que eu posso / para que eu posso*) inibe a progressão textual.

A LMS e a ICL infringem a coesão textual (*espero deste curso para que eu posso melhor em escrever, falar, ler para que eu posso e voluir mais que hoje em dia [???] precisar muito do português para o mercado de trabalho*). Uma possível reescritura para o excerto seria esta: “espero com este curso melhorar a escrita, a fala, a leitura e evoluir mais, pois hoje em dia, precisa-se muito do português para o mercado de trabalho”.

No trecho a seguir (parte grifada), é nítida a LMS: *...ler para que eu posso e voluir mais que hoje em dia precisar muito do português para o mercado de trabalho*. Naturalmente, a aluna pretende expressar que o fato de saber ler bem fará com que ela evolua mais, visto que na atualidade o mercado de trabalho exige domínio do português. Seu projeto de fala, no entanto, frustrou-se: ela não teceu o texto, não percebeu que ele está “desamarrado”, contudo um L.Ext. pode considerá-lo sem coesão e sem coerência.

Outras infrações se manifestam como: a) emprego do subjuntivo (*para que eu posso*) é negligenciado; b) disjunção indevida do termo “evoluir” (*e voluir*); c) não-uso de inicial maiúscula no encabeçamento de período (*...para o mercado de trabalho. quero...*);

²²⁸ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB		X		X		

<p>Genecy</p> <p>Eu está para ir ao curso mas aconteceu um previsto peço para você fazer um favor de entregar esse bilhete a professora Dulce</p> <p>Obrigado S</p> <p>03/10/07</p>

Os desvios ortográficos (*está* em vez de *estava* e *previsto* em vez de *imprevisto*) são da mesma natureza: supressão de sílabas (uma no final, apócope, e outra no início da palavra, aférese, respectivamente). O L.Int. não é acionado para rever os deslizes deixados na superfície do texto.

Há outras infrações menos elementares: a) falta de concordância nominal (*obrigado* em vez de *obrigada* – trata-se de alguém do sexo feminino); b) uso de regência coloquial. O objeto direto do verbo *pedir* está acompanhado da preposição *para* (*peço para você...*); c) falta de acento indicativo da crase no objeto indireto (*entregar esse bilhete a professora Dulce*); d) ausência de coesão referencial (*peço para você fazer um favor de entregar esse bilhete*), uma vez que a troca de *que* por *para* resultou numa mudança de ordem sintática: o que era para funcionar como objeto tornou-se adjunto adverbial, gerando incompletude de sentido do verbo e a inserção do circunstanciador inapropriadamente. Isso se deve à ocorrência de FDL.²²⁹ Além disso, é inadequado o artigo indefinido *um* (ICL); e) ICL: *...entregar esse bilhete...* A posição do objeto designado (*bilhete*) está próxima ao locutor, portanto deveria ser “este”.

A total falta de pontuação chama a atenção neste texto. Para SB é como se não existissem os sinais de pontuação. É sabido que “[...] na exposição escrita o jogo de pausas e cadência tem de ser recriado pelo leitor”. (CÂMARA JR., 1986, p. 57). Entretanto, se o E.At. não utiliza os sinais de pontuação, terá o L.Ext. trabalho exaustivo para dar sentido ao texto.

Faltaram vírgulas isolando o vocativo, antes da oração adversativa e entre a despedida e o nome do remetente; faltou ponto depois do primeiro e do segundo períodos e após o nome do remetente. Corrigido, o texto (não só a pontuação) ficaria assim: “Genecy, eu estava para ir ao curso, mas aconteceu um imprevisto. Peço-lhe o favor de entregar este bilhete à professora Dulce. Obrigada, SB.”.

²²⁹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Como se não bastassem tantas falhas, a aluna não entendeu a proposta: em vez de pedir que o colega avisasse à professora que ela não iria à aula, SB pede ao colega que entregue à professora o bilhete que fora dirigido ao próprio Genecy.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB			X	X		

<p>Itaperuna 06/09/07</p> <p>Olá, prima,</p> <p>Quanto tempo que a gente não se comunica por carta! Eu estou com muita saudades precisamos conversar bastante colocar o assunto em dia. Tenho uma novidade para de contar você não sabe da maior, voltei a estudar no CES. Estou gostam, de mas portanto gostario de sabe sobre você. Como vai está tudo bem com vocês, estamos para ir em Cabo Frio seder nós passaremos na sua casa. Podemos colocar a conversa em dia. Olha o meu aniversário está chegando ver se não vai esquecer porque se esquecer eu vou ficar muito triste.</p> <p>Todo anos você me liga, não esquece. Olla troquei de número de celular.</p> <p>Um beijo de sua prima,</p> <p>SB</p>

SB estruturou aleatoriamente os parágrafos deste texto. O primeiro, por exemplo, deveria ser decomposto em quatro (...o assunto em dia. § Tenho uma novidade... Estou gostam, de mas § ~~portanto~~ gostario de sabe sobre você. Como vai... Podemos colocar a conversa em dia. § Olha o meu aniversário...) e o último deveria se juntar ao anterior.

A aluna não tem noção de que em cada parágrafo se desenvolve uma idéia núcleo, na qual se agregam as secundárias que se relacionam pelo sentido e decorrem dessa idéia central. (GARCIA, 1997, p. 201).

Obviamente o L.Int. não monitorou o texto, pois várias das infrações cometidas foram da ordem do descuido em meio a outras tantas resultantes do desconhecimento do código vigente.

SB desconhece regras básicas de pontuação, como em: a) local e data (*Itaperuna[,] 06/09/07[.]*); b) entre as orações coordenadas assindéticas (*Eu estou com muita saudades[,] precisamos conversar bastante[,] colocar o assunto em dia.*); c) os dois pontos explicativos (*Tenho uma novidade para de contar[:] você não sabe da maior, voltei a estudar no CES.*); d) vírgula indevida e falta dela onde é necessário (*Estou gostam; de mas[,] portanto gostario de sabe sobre você.*); e) vírgula e ponto de interrogação (*Como vai[,] está tudo bem com vocês[,]?*); f) ponto final (*estamos para ir em Cabo Frio[.]*); g) vírgula em oração subordinada antecedendo a principal (*seder[,] nós passaremos na sua casa.*); h) vírgula após o imperativo e ponto final (*Olha[,] o meu aniversário está chegando[.]*); i) vírgulas em oração

intercalada (*ver se não vai esquecer porque[,] se esquecer[,] eu vou ficar muito triste.*); j) mais uma vez, vírgula após o imperativo (*Olla[,] troquei de número de celular.*).

Observam-se várias displicências do L.Int. relativas à falta de concordância (*muita[s] saudades*), falta de coesão (*Todo[s os] anos* ou “Todo ano”), ortografia comprometida (*para de [te] contar; Estou gostam[ndo], de-mas[demais] portanto gostariø[a]; Olla[Olha]*). No caso de *Olla*, a aluna cometeu o erro ortográfico numa ocorrência e em outra anterior escreveu corretamente (*Olha*).

Verificam-se outras infrações da mesma natureza, mas que evidenciam uma escrita fortemente influenciada pela fala e pelo desconhecimento do código vigente relativo à ortografia, como: a) *de sabe[r]* – apócope; b) *vocêis* – epêntese; c) *se der* – junção de se + der por desconhecimento de que essa segmentação é separada na grafia, embora se constitua um só vocábulo fonológico; d) *ver se não vai esquecer* – hipercorreção.

A repetição (ILR) em (*Olha o meu aniversário... / Olla troquei de número de celular.*) ocorre devido ao excesso de utilização do marcador discursivo na escrita, como se se tratasse de um diálogo do cotidiano, sem a preocupação de um planejamento antes de chegar ao L.Ext.²³⁰ Quanto à a regência de nível coloquial em *ir em Cabo Frio* não merece o mesmo comentário porque já está se tornando muito frequente, inclusive em registros de pessoas de um bom nível de escolaridade.

A ICL decorrente da FDL conduz a aluna à ANL em *Estou gostam, de mas portanto gostario de sabe sobre você*. Ocorre RMS em *colocar o assunto em dia* e *Podemos colocar a conversa em dia*, contrariando a metarregra da progressão.

Muitos dos pontos observados na análise deste texto e que comprometem a elaboração de um texto bem-formado quase sempre ocorrem em razão de o E.At. não se preocupar com o sentido no nível da superfície (microestrutural), pois, para ele, basta ao texto fazer sentido no nível macroestrutural.

Ao mesmo tempo em que SB trata a prima por *você* (singular), aparece um *voceis* (plural) e depois volta-se ao *você* (singular): ... *gostario de sabe sobre você. Como vai está tudo bem com vocêis... Todo anos você me liga...* SB segue o fluxo de seu pensamento (ora o destinatário é um indivíduo, ora são todos, a família), deixando para o L.Ext. a tarefa de entender isso.

²³⁰ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Quando diz *troquei o número do celular*, SB não se dá conta de explicitar que número é esse. Sem essa informação, de que forma a prima poderá continuar ligando para ela na data de aniversário como fazia todo ano? Almeida (2006, p. 166), reportando a Sperber e Wilson, afirma que “[...] durante o processo de comunicação verbal, o destinatário não tem diretamente acesso às idéias que o locutor quer lhe comunicar, mas apenas aos sinais por eles emitidos.”; portanto, se esses sinais falham, a comunicação não se realiza a contento.²³¹ No caso em apreço, não se trata obviamente da pressuposição de que o leitor se oriente pelo *Princípio da Economia*, “supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 71), mas sim de incompetência semântica do sujeito (CHARAUDEAU, 2001, p. 344-345), produzindo um texto carente de dado irrecuperável pelo L.Ext.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB	X				X	

Itaperuna, 30 de outubro de 2008.
Prezado Senhor,

No Bairro em que eu moro falta luz toda vez que chove, mas mesmo sem chover costuma faltar luz. Tem pouca iluminação, as ruas são bem escuras.
O prefeito mora no bairro onde ele mora, a luz não falta na casa dele.
Poderia melhora a situação, porque é vizinho de bairro, mas nem se incomoda com esse problema.
É um absurdo! Tem taxa de iluminação pública e tem pessoa que nem tem luz na rua, mesmo assim tem que pagar taxa de iluminação.
Espero que as autoridades tomem providência.

Atenciosamente,
SB.

O segundo e o terceiro parágrafos formam apenas um, uma vez que o parágrafo deve ter uma “[...] dupla função – a de ponto marcador de diferentes blocos de assunto e a de ponto de partida para a esquematização do texto” (GUIMARÃES, 1993, p. 56), contribuindo, dessa forma, para o estabelecimento da rede articulatória.

O primeiro parágrafo contém infrações quanto à pontuação, à coesão (provocando ANL decorrente da FDL)²³² e ao uso indevido de inicial maiúscula (*No [b]Bairro em que eu moro falta luz toda vez que chove, [até] mas mesmo sem chover[;] costuma faltar luz. [t]Tem*

²³¹ Fenando Afonso de Almeida estuda a linguagem, o discurso do humore a interação em aula de língua estrangeira.

²³² 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

pouca iluminação,[por isso] *as ruas são bem escuras*). Registra-se, também, RMS (*falta luz / costuma faltar luz*).²³³

A ANL em *O prefeito mora no [mesmo bairro, mas] ~~bairro onde ele mora~~, a luz não falta na casa dele* é resultante de LMS, e de ILR (*mora / mora*). Ainda ocorre LMS em *Poderia[, portanto,] melhora a situação, porque é vizinho de bairro, mas nem se incomoda com esse problema*. Além disso, verifica-se infiltração da oralidade na escrita (*melhora*[r]) e ICL (*porque* [já que] – Embora sejam conectores explicativos, apresentam matizes semânticos diferenciados.).

SB, mesmo com o progresso demonstrado nesta produção em relação às da primeira etapa, não percebe ainda que “[...] a escrita não é um simples sistema de transcrição do oral, mas constitui um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação muito próprias”. (SAUTCHUK, 2003, p.18).

A irritação da aluna diante do total descaso do prefeito faz com que ela antecipe o ponto de exclamação (*É um absurdo! Tem* [ter] *taxa de iluminação pública*[!]). O emprego do *tem* em vez do infinitivo é desaconselhável. O ILR (*taxa de iluminação*) poderia ser suprimido não se registrando a segunda ocorrência: *...e tem pessoa que nem tem luz na rua, mesmo assim tem que pagar taxa de iluminação* [pagá-la].

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB		X			X	

<p>Itaperuna, 30 de novembro, de 2007. Senhor Editor. A reportagem da revista Veja no dia 11 de novembro, pág. 30, fala sobre os policiais. Está sendo um terror! Tem vários policiais envolvidos em corrupção, usando o poder para espancar pessoas inocentes. O policiais são os verdadeiros bandidos. Quando tem um de caráter, tem que se juntar à safadeza porque senão ele é mandado embora. Anteciosamente, SB.</p>

Embora o texto esteja dividido em três parágrafos, ele só apresenta um tópico frasal, portanto deveria ser estruturado num único parágrafo.

Trata-se de um texto ingênuo. Qual a necessidade de se escrever para o editor de uma revista atendo-se apenas a informar o óbvio: *A reportagem da revista Veja no dia 11 de*

²³³ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

novembro, pág. 30, fala sobre os policiais? É evidente que o editor é conhecedor desse dado. Em seguida, uma frase desconectada, “soluçante” (*Está sendo um terror!*), desorientando o L.Ext. na sua função de decodificador (ANL).²³⁴ “Carentes de articulação sintática necessária, as palavras se atropelam, não fazem sentido – e , quando não há nenhum sentido possível, não há frase, mas apenas um ajuntamento de palavras.” (GARCIA, 1997, p. 7).

No final do texto, mais uma ingenuidade (ou “pré-conceito”), observada quando SB afirma que o policial que não adere à safadeza seja demitido. “A argumentação esteia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas.” (GARCIA, 1997, p. 371). No texto em apreço, porém, nem uma ocorrência nem outra são observadas.

Uma redação plausível para o texto seria esta, em um único parágrafo:

A reportagem da revista Veja ~~no~~[do] dia 11 de novembro, pág. 30, [que] fala sobre os policiais~~z~~, está evidenciando] ~~Está sendo um terror!~~ ~~Tem~~[Há] vários ~~policiais~~[deles] envolvidos em corrupção, usando o poder para espancar pessoas inocentes. ~~Os~~~~policiais~~[Eles] são os verdadeiros bandidos. Quando ~~tem~~[há] um de caráter, tem que se juntar à safadeza ~~porque senão ele é mandado embora~~[corre o risco de ser perseguido].

A desatenção do L.Int. leva-o a cometer estas infrações: a) de pontuação: *Itaperuna, 30 de novembro~~z~~ de 2007.*; b) de concordância nominal: *O[s] policiais*; c) de ortografia: *Ante[n]ciosamente*.

Foi observada a inabilidade quanto ao emprego do léxico (FDL) comprometendo a coesão, como: a) ICL *A reportagem da revista Veja ~~no~~[do] dia 11 de novembro...*; b) ILR com o termo *policiais* e a forma verbal *tem*; RMS: *...~~porque~~ ~~senão~~ ele é mandado embora*.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB			X		X	

Minha história

Um fato marcante em minha vida foi quando eu fui a Guarapari, pela primeira vez. Não tinha feito nem uma viagem. Foi quando a minha prima Maria falou que a patroa que ela trabalhava precisava de uma pessoa para ir à praia com ela.

Perguntei à dona da casa onde eu estava trabalhando se eu poderia ir à viagem, mas quando eu voltasse ficaria com ela. Assim ela fez, deixou eu ir, mas quando eu voltasse ficaria com ela novamente.

Na viagem tudo mudou. Celso, Conceição, André, Eva e eu ficamos num ambiente agradável o tempo todo. Tudo era novidade para mim. Como eu estava alegre! Eles percebiam e começavam a perguntar para mim como eu estava me sentindo no passeio. Estava maravilhoso! Só o fato de passear era coisa que nunca tinha feito, era novidade.

²³⁴ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Consequências: o garoto André ficou muito apegado comigo. Voltando do passeio, tudo bem, voltei para casa da minha patroa. Fiquei só uma semana porque a minha prima voltou para me buscar porque o André não parava de chamar o meu nome.

Conversei com a minha patroa, ela falou para mim: vai, se der certo, tudo bem, se não, pode voltar que a casa é sua. Falei: muito obrigada.

O primeiro parágrafo deveria terminar no segundo período. E o segundo parágrafo começaria em *Foi quando...* e terminaria em *...novamente*.

Registra-se RMS (...*foi quando eu fui a Guarapari, pela primeira vez. ... Foi quando* [Um dia] *a minha prima Maria falou que...*) e regência negligenciada (...*a patroa [para] que[m] ela trabalhava precisava de uma pessoa para ir à praia com ela*).²³⁵

O emprego da conjunção adversativa “mas”, substituindo precariamente alguma informação que SB não conseguiu expressar, deixa o texto canhestro (ANL provocada por ICL e por LMS, resultantes da FDL): *Perguntei à dona da casa onde eu estava trabalhando se eu poderia ir à viagem, mas [disse-lhe que ela não precisava se preocupar porque,] quando eu voltasse[,] ficaria com ela. Assim ela fez, deixou[-me] eu ir[.] ~~mas quando eu voltasse ficaria com ela novamente~~*. (RMS). Garcia (1997, p. 11) orienta que uma frase deve ser “[...] estruturada de tal forma que não exija a remanipulação dos seus componentes para se tornar inteligível”.

SB não elucida ao L.Ext. quem são as pessoas que aparecem neste trecho: *Celso, Conceição, André, Eva e eu ficamos num ambiente agradável o tempo todo*. Ao ser questionada, no momento da análise coletiva, esclareceu que Celso e Conceição eram os padrões provisórios e André, o filho deles. Eva era uma serviçal como SB. Sem pistas, torna-se impossível para os leitores depreenderem o que se passa na cabeça da aluna.

O produtor de textos escritos precisa saber que, nessa modalidade, há uma disjunção tempo / espaço entre o E.At. e o L.Ext., por isso o texto precisa ser autossuficiente por não poder contar com o apoio do produtor do texto *in praesentia* para eventuais elucidações. No caso dos textos produzidos durante a pesquisa, houve um compartilhamento entre emissor / receptor; ainda assim, não se justifica “[...] a falta de instruções textualizadoras que ‘guiem’ o L.Ext. na (re)construção do sentido do texto [...]” (SAUTCHUK, 2003, p. 19).

Fazem-se ainda estas observações: a) ausência de trema quando ainda estava em vigor (*Conseqüências*); b) regência pouco comum (*muito apegado ~~comigo~~[a mim]*); c) ILR em *Fiquei só uma semana porque[, pois] a minha prima voltou para me buscar porque o André*

²³⁵ 1) ausência de nexos lexical (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

não parava de chamar o meu nome; d) desvio ortográfico (disjuntir o que é indecomponível) em *...vai, se der certo, tudo bem, se não* [senão], *pode voltar...* resultante de ICL.²³⁶

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.
Profª Dulce,

Quando eu entrei no curso estava com bastantes dificuldades, mas passando o tempo, fui aprendendo. Da primeira etapa para a segunda tive uma diferença muito maior do que esperava.

Eu fazia uma nota de compra faltavam bastantes palavras, agora não falta mais, eu aprendi no curso.

Foi maravilhoso para mim.

Agora espero acabar de aprender. Tenho muitas dificuldades ainda até no falar.

Com esse curso tenho desenvolvido muito minha maneira de escrever, de ver as coisas de outro jeito. Aprender o vocabulário ajuda bastante na troca de palavras.

Preciso aprender ainda colocar ponto, vírgulas, exclamação, interrogação e ponto-e-vírgula nas frases.

Muito obrigada pela ajuda que tem dado para nós com esse curso.

SB.

Os três primeiros parágrafos, na verdade, constituem-se num único.

No trecho *Quando eu entrei no curso estava com bastantes dificuldades, mas[,] passando o tempo, fui aprendendo. Da primeira etapa para a segunda[,] tive uma diferença muito maior do que esperava*, assinala-se: a) impropriedade do artigo definido (*no curso* – ICL), pois “[...] o artigo definido é usado como informação dada, conhecida”. (TRAVAGLIA, 2000, p. 196). É óbvio que a remetente sabe de que curso se trata, mas seria mais apropriado empregar o pronome demonstrativo “n+este”; b) plural incomum (ICL): *bastantes dificuldades*; c) falha no emprego dos sinais de pontuação para isolar expressão intercalada (*passando o tempo*) e adjunto adverbial deslocado (*Da primeira etapa para a segunda*).

Em *Eu fazia uma nota de compra faltavam bastantes palavras, agora não falta[m] mais, eu aprendi no curso*, observa-se a concordância verbal indevida (*falta[m]*). Depreende-se, pelas produções anteriores de SB, incluindo as que não fazem parte deste *corpus*, que o tipo de palavra que faltava na nota era do nível gramatical, por exemplo, “sabão ~~de~~ coco”, sem a preposição.

²³⁶ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Os dois períodos, *Agora espero acabar de aprender. Tenho muitas dificuldades ainda até no falar* deveriam se juntar por meio de uma conjunção explicativa, “[,]pois”, por exemplo. Faltaram vírgulas depois de *Agora*[,] e depois de *ainda*[,]...

Ocorre **ICL**, *esse curso* onde deveria ser “este”, e **ILR** em *Com esse curso... / ...com esse curso*. Bechara (2000, p.187) esclarece: “[...] *este* se refere ao lugar donde se escreve, e *esse* denota o lugar para onde a carta se destina”.²³⁷ Num nível de linguagem mais distenso não se evidencia essa diferença, usa-se “esse” ou “este” indiscriminadamente.

Faltou coesão entre estes dois períodos: *Com esse curso tenho desenvolvido muito minha maneira de escrever, de ver as coisas de outro jeito*:[, sem contar que a] *Aprender o vocabulário ajuda bastante na troca de palavras*. Além disso, o segundo período é um argumento ingênuo, uma vez que a aprendizagem de vocabulário não se restringe apenas à troca de palavras, a qual, por sua vez, não é suficiente para a boa expressão.

A **RMS** está presente: *fui aprendendo / eu aprendi / acabar de aprender / Aprender o vocabulário / Preciso aprender*. SB poderia ter substituído algumas dessas formas por equivalentes, por exemplo: “fui melhorando”, “Ampliar o vocabulário”, “Preciso saber”.

Há **LMS**: *...ponto, vírgulas, [ponto de] exclamação, [ponto de] interrogação...*

Apesar dessas ocorrências, o texto de SB se estrutura como carta e como uma unidade linguística, semântico-formal e pragmática.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB		X				X

<p>Minha casa</p> <p>Como meu bairro é novo, tem poucas casas, fica mais fácil de ver a minha casa de longe porque ela é no segundo andar.</p> <p>Na frente tem janelas, porta de alumínio.</p> <p>Ao entrar na casa tem uma claridade grande porque os vidros são transparentes.</p> <p>Há também a minha gatinha, que vem encontrar comigo quando abro a porta.</p> <p>Minha casa não tem cheiro, só quando eu estou limpando com produtos químicos.</p> <p>Mas tem muito barulho porque na minha rua, no sábado e no domingo é uma bagunça danada.</p> <p>Tem uma vizinha que liga o rádio na maior altura.</p> <p>Minha casa tem dois quartos: o meu quarto, onde durmo, e o do meu filho, Filipe.</p> <p>Tem copa, onde nós jantamos, tem cozinha, onde eu preparo o nosso café da manhã e o jantar.</p> <p>Os meus móveis são bem simples. Não tenho área nem quintal.</p> <p>Na época de calor, quase a gente não aguenta de tão quente, e no inverno é muito</p>
--

²³⁷ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfosintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfosintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

frio.

A minha casa significa tudo para mim porque antes, quando era solteira, eu trabalhava e morava no emprego.

Como é bom ter o cantinho só meu!

Para mim foi uma grande vitória poder ter a minha casa construída por mim e pelo meu marido. Tenho só que agradecer a Deus.

Os quatorze parágrafos do texto devem se estruturar em apenas cinco, unindo-os assim: o primeiro e o segundo; o terceiro e o quarto; o quinto, o sexto e o sétimo; o oitavo, o nono, o décimo e décimo primeiro; os três últimos. Garcia (1997, p. 206), analisando a paragrafação de um dado texto, esclarece que “[...] não é apenas o núcleo (no caso da descrição, o *quadro*) que justifica a paragrafação, mas também a perspectiva em que se coloca o Autor e a *prevalência das impressões* [...]”. O caso em exame é semelhante.

A coesão fica truncada em decorrência da LMS e ICL (*Como meu bairro é novo, tem poucas casas, fica mais fácil-de ver a minha casa de longe*[, além do mais] ~~porque ela é no segundo andar.~~)²³⁸ Em *Na frente*[,] *tem janelas*₂ [e] *porta de alumínio*, além da LMS o emprego da vírgula falhou como falhou também em *Ao entrar na casa*[,]...

O verbo “ter” deveria ser substituído por “haver”: *tem uma claridade grande porque os vidros são transparentes*. A justificativa nesse trecho não convence. O simples fato de a casa ter vidros transparentes não é suficiente para torná-la clara, apenas ajuda, como outros fatores, por exemplo: não haver obstáculos que a escureçam, estar na direção do sol...

A ICL, manifestada no emprego do termo “também”, resulta em falta de paralelismo semântico: *Há também a minha gatinha, que vem encontrar comigo quando abro a porta*. SB fez uma associação indevida: a casa tem claridade e uma gatinha. Antunes (2007, p. 68) lembra que “O paralelismo também deve ocorrer no âmbito semântico do enunciado. Isto é, as idéias também devem associar numa correlação lógica ou argumentativa, guardando-se o princípio da simetria de planos, de níveis ou de domínios para os quais essas idéias remetem”.

Empregando-se adequadamente os sinais de pontuação, os três períodos seguintes se uniriam em só um, assim: *Minha casa não tem cheiro, só quando eu estou limpando com produtos químicos*₂[, m] ~~mas~~ *tem muito barulho porque*[,] *na minha rua, no sábado e no domingo*[,] *é uma bagunça danada*₂[: t] ~~tem~~ *uma vizinha que liga o rádio na maior altura*. A expressão *bagunça danada* afeta o grau de formalismo do texto.

²³⁸ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Há RMS e ILR em *Minha casa tem dois quartos: o meu quarto, onde durmo, e o do meu filho, Filipe. Tem copa, onde nós jantamos, tem cozinha, onde [local especial para o] eu preparo [d]o nosso café da manhã e [d]o jantar.*²³⁹

Em *...quase a gente não aguenta...*, observa-se a inversão dos termos (“a gente quase” ficaria mais natural) e a falta de trema em *aguenta*, o que infringe a regra ortográfica vigente no momento da elaboração do texto em análise.

A coesão pode melhorar substituindo-se o termo grifado pela preposição “a” (*Tenho só que agradecer a Deus*).

Não obstante às observações feitas acerca da microestrutura, as infrações cometidas não maculam a macroestrutura, componentes responsáveis pela significação que possibilitam a organização global do texto.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
SB			X			X

Educação para a vida de hoje.

O povo brasileiro, em geral, não foi educado para viver no mundo de hoje. É uma falta de educação quando se trata de nossas águas.

Tem pessoas que não têm educação para utilizar esse recurso. Quando vão tomar banho não fecham o chuveiro para ensaboar, para escovar os dentes nem para lavar as roupas. As pessoas deixam a torneira aberta e a água fica desperdiçada. Em vez de varrer as calcadas, elas preferem jogar a água com mangueira. E se uma pessoa pára para conversar, a água continua caindo. Em vez de fechar a torneira da mangueira enquanto conversam, nem se importam se a água está indo embora.

Se todos tivessem uma boa educação, seria totalmente diferente. Com essa situação, cada vez mais estamos ficando sem a nossa preciosa água potável.

Sobre paragrafação, não há críticas a fazer nem também quanto a outros aspectos gramaticais, como acentuação gráfica, emprego apropriado de inicial maiúscula, ortografia, emprego de verbo e de pronome, concordância, regência...

Observa-se que o L.Int. monitorou o texto antes que chegasse ao L.Ext. Ele planejou. Segundo Charaudeau (1983), o uso de estratégias é importante para a produção de um texto em que se façam presentes “[...] requisitos clássicos: *concisão, clareza, objetividade, formalidade e impessoalidade*. A observação de tais requisitos tornará o texto mais facilmente compreendido pelo leitor e, por conseguinte, será julgado pelo receptor, como bem escrito”. (PAULIUKONIS, 2007, p. 105).

²³⁹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Ainda assim, duas pequenas infrações (em comparação às ocorridas em textos anteriores) merecem reparo:

- a) ILR (decorrente de ICL): *Fem* [Há] *pessoas que não têm...*²⁴⁰

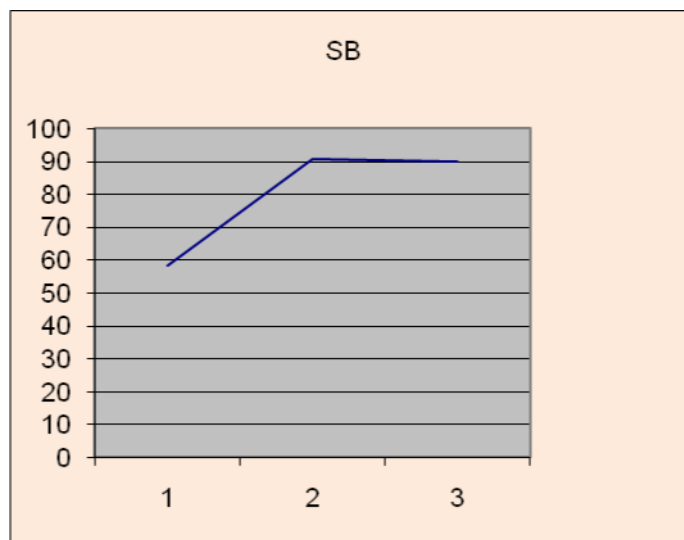
[...] a substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos. Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir. (ANTUNES, 2007, p. 97);

- b) falta de vírgula: *Quando vão tomar banho[,] não fecham...* Afinal, emprega-se a vírgula “[...] para separar [...] orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal”. (BECAHARA, 2000, p. 610).

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de SB

SB		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		184		371		470		1025	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		9	4,89	5	1,35	9	1,91	23	2,24
Acentuação gráfica		0	0,00	1	0,27	1	0,21	2	0,20
Maiúsculas/minúsculas		2	1,09	1	0,27	0	0,00	3	0,29
Pontuação		25	13,59	2	0,54	12	2,55	39	3,80
Coesão		3	1,63	3	0,81	4	0,85	10	0,98
Concordância		4	2,17	1	0,27	1	0,21	6	0,59
Emprego do verbo		1	0,54	1	0,27	0	0,00	2	0,20
Regência		4	2,17	2	0,54	2	0,43	8	0,78
Pronome		0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ortografia		11	5,98	0	0,00	0	0,00	11	1,07
LÉXICO	ANL	4	2,17	1	0,27	1	0,21	6	0,59
	ICL	5	2,72	5	1,35	5	1,06	15	1,46
	LMS	3	1,63	4	1,08	4	0,85	11	1,07
	ILR	2	1,09	3	0,81	3	0,64	8	0,78
	RMS	1	0,54	5	1,35	5	1,06	11	1,07
	FDL	3	1,63	0	0,00	0	0,00	3	0,29
	Subtotal	18	9,78	18	4,85	18	3,83	54	5,27
TOTAL		77	41,85	34	9,16	47	10,00	158	15,41
Aproveitamento do aluno		58,15		90,84		90		84,59	

²⁴⁰ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).



SB consegue, enfim, posicionar-se como leitora de seu próprio texto, verificando com competência se as pistas deixadas nele são suficientes ao L.Ext. para decodificar com facilidade as mensagens de sua produção escrita.

De todos os desvios de paragrafação cometidos pela turma, entretanto, os textos de SB foram os de maior incidência, sobretudo os da primeira etapa, pois, nas outras, o problema se reduziu bastante, chegando ao último texto analisado sem qualquer ocorrência nesse aspecto.

A FDL que dificultava a aluna a se expressar a contento por escrito, aos poucos foi se atenuando e ela coroou o fim da pesquisa com o aprimoramento de sua competência escrita, com domínio linguístico suficiente à defesa de seus pontos de vista, obtendo, dessa forma, a otimização dentro de seus limites.²⁴¹

3.6.12 Aluno VL

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL	X			X		

O mundo está cada vez mais cobrador, a importância do saber só aumenta, a necessidade da boa expressão, cresce a cada momento.

Os cursos hoje oferecidos, vem para nos beneficiar.

Estou iniciando um curso de redação, um curso bom e que vai me ajudar no futuro. Desejo desenvolver meu saber e aprender a escrever melhor. A redação é importante, por ser cobrada em concursos, fazer uma boa redação, é essencial.

Por não gostar de português e detestar redação, estou fazendo esse curso e espero começar a gostar.

²⁴¹ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Há ICL em *O mundo está cada vez mais cobrador...* em vez de “exigente”.²⁴² Assevera-se que “[...] a escolha lexical e a correta ligação entre as idéias são fundamentais para o êxito de um texto escrito”. (PAULIUKONIS, 2007, p. 107).

A linguagem é um resultado de um processo de tentativa da realidade externa para o mundo lingüístico; é um processo discursivo que exige *seleção* e *adequação* vocabular, de acordo com as convenções previstas na Língua para a denominação dos referentes exteriores a ela. Mas é sobretudo uma atividade interativa, regulada por regras expressivas gramaticais e por exigências advindas de condições sociais de uso. (Ibidem, p. 107).

Ocorre RMS quando diz, no primeiro parágrafo, que no *mundo cobrador* há necessidade da boa expressão e repete a ideia no terceiro parágrafo: *A redação é importante, por ser cobrada em concursos...* Além disso, salta-se do *mundo cobrador* para a inserção de um *eu*. Depois, volta-se a falar da importância da redação e termina com nova volta do *eu*. As ideias estão desorganizadas, desconectadas, e se refletem na expressão de um texto que infringe o princípio da progressão.

Antunes (2007, p. 139) explicita que “Os diversos tipos de recursos coesivos, pelos quais se espera que haja a necessária continuidade e articulação das subpartes, têm de estar em interação e vinculados a sentidos globais e a intenções comunicativas, o que, de fato, dará ao ‘texto’ o estatuto de sua unidade.”

Há também a repetição da palavra *curso(s)*, usada três vezes, e de *redação*, quatro (ILR), o que confirma FDL.

Trata-se de um texto com baixo grau de informatividade e, por isso, desinteressante para o leitor. As ocorrências apresentadas são mais ou menos previsíveis e demonstram baixo índice de *lugares específicos*.

Ainda registram-se outros inconvenientes neste texto, como: a) pontuação inadequada, comprometendo, em alguns casos, a coesão: *O mundo está cada vez mais cobrador*_z[. A]# *importância do saber só aumenta*_z [e] *a necessidade da boa expressão*_z *crece a cada momento.*; *Os cursos hoje oferecidos*_z *vem para nos beneficiar.*; *... um curso bom e*_z[,] *que vai me ajudar no futuro.*; *A redação é importante*_z *por ser cobrada em concursos*_z[. F]# *fazer uma boa redação*_z *é essencial.*; b) concordância desviante da norma padrão: *Os cursos hoje oferecidos*_z ~~vem~~ [vêm]...; c) LMS em decorrência da omissão de complemento do verbo transitivo (regência): *...espero começar a gostar*[dele].

²⁴² 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL		X		X		

Raquel,
 Avisa a professora pra mim que não poderei ir à aula hoje.
 Beijinhos Obrigada.
 Vanessa, 05-10-07

VL infringiu poucas regras gramaticais: ausência de vírgula (*Beijinhos[,] Obrigada*. Poderia ter usado vírgula ou ponto de exclamação); inicial maiúscula indevida (*Beijinhos Obrigada.*); transgressão de regência (*Avise a professora que...*. Faltou o acento indicativo da crase no objeto indireto do verbo “avisar”).

Excetuando-se as infrações apresentadas acima, o texto cumpre o seu papel legitimando o contrato de comunicação. O projeto de comunicação foi realizado a partir das estratégias discursivas (formas de organização do discurso) estabelecidas no jogo comunicativo.

VL, no período desta primeira etapa e da segunda deste curso, era aluna da 3ª série do ensino médio regular e teve uma trajetória escolar sem atropelos (inclusive passou por colégios particulares, ainda que por pouco tempo), isso explica o porquê das suas infrações não serem gravíssimas. Sua base de gramática normativa é bem mais consolidada do que a dos colegas de turma. Falta-lhe apenas uma prática mais intensa e eficaz com produção e recepção de textos.

Fávero; Andrade; Aquino (1999) recomendam trabalhos com textos midiáticos em sala de aula, considerando-os ferramentas eficazes para a internalização de regras implícitas de pontuação, de modo mais suave do que o de entender uma teoria com normas pouco claras, difíceis de aplicar no processo de produção textual.²⁴³ Pelos textos midiáticos, fica mais fácil “visualizar” tais sinais e assimilá-los aos contextos reais de aplicação de regras.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL			X	X		

Itaperuna, 06 de outubro de 2007.
 Prima,
 Que saudades de você! Vai vir aqui em casa quando?
 Lembra do dia em que fomos à rua? Tô doida pra sair com você novamente e nos divertirmos. Aquele menino que você tava olhando, perguntou por você outro dia. Tô

²⁴³ As Docentes Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia C. V. Andrade e Zilda G. O. Aquino, juntas, publicaram *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna* (Cortez, 1999).

amiguinha dele prima. Vem logo. To precisando te contar as novidades.

Me liga assim que der.

Te adoro!

VL

VL passa a mensagem de forma bem clara e descontraída, mas descumpriu o contrato escrevendo bilhete em vez de carta. Como se trata de uma comunicação pessoal, isto é, a alguém que faz parte de sua intimidade, ela usa e abusa do coloquialismo no emprego dos pronomes (*Me liga; Te adoro*; repetição quase imediata de termos (*To... To... To*) – **ILR**, resultando em **RMS**; emprego de formas verbais (*vai vir; to, tava*).²⁴⁴

Sobre o desaparecimento do /s/ no grupo /st/ (*to; tava*), Câmara Jr. (1985, p. 51) cita o mesmo fenômeno em outras formas do verbo estar, explicando que, nos dialetos sociais, “[...] no grupo /st/, suprime-se o /s/ inicial (tornando-se homônimos, por exemplo, a forma verbal *teve* do verbo *ter* e *esteve* do verbo *estar*, naqueles, e, neste, reduzindo-se a *tá*, como equivalente de *sim* a forma verbal *está*, ou seja, *está combinado*)”.

Poder-se-ia dizer que, muitas vezes, a aluna, tomada pela descontração, sequer percebe que a fala e a escrita embora sejam duas modalidades de um mesmo sistema e, como tais, apresentam sintaxe e modo de produção distintos. Enquanto a fala, produzida quase que simultaneamente ao pensamento, é mais frouxa, com predominância de frases justapostas, a escrita é mais elaborada, e até mesmo reelaborada, dada à distância que se instala entre o momento de elaboração e o de interação.

Apesar de a repetição lexical ser fundamental para o estabelecimento da coesão e da progressão no texto oral, na modalidade escrita é conveniente utilizar outros recursos que tornam o texto mais conciso e objetivo, inclusive mais elegante, mesmo numa carta familiar, em que o coloquialismo se faz presente.

VL simplesmente não considerou a metarregra proposta por Charroles (2002), ao desconsiderar que a repetição não se opera apenas pelo mecanismo da repetição lexical simples, mas também de outros recursos (substituição por pró-formas, sinonímia, nominalização, elipse, etc.) que devem ser utilizados. Isso é resultante de **FDL**.

Exceto o excesso de coloquialismo, bordões de função fática em abundância, vale comentar a ausência de vírgula, isolando vocativo (*To amiguinha dele[,] prima.*).

²⁴⁴ 1) ausência de nexos lexiais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL	X				X	

Itaperuna 30 de outubro de 2007.

Sr. Redator do Jornal A Tribuna,

O que tem na cabeça de um homem que é capaz de preservar um terreno que só traz prejuízo aos moradores vizinhos? Localizado entre a rua Comendador Venâncio e a Expedicionário Cabo Gama, em frente ao Mercado Marcolongo, esse local não é habitado nem limpo. É um espaço abandonado, com matos altos, podendo viver ali muitos ratos, insetos ou até mesmo cobras.

Um terreno grande, onde as pessoas podem até se esconder.

A prefeitura já tentou fazer a compra do local, porém, por ser herança, o dono não quer vendê-lo.

Então, o que fazer? O melhor seria, que o dono tomasse consciência e resolvesse o problema.

VL.

Fazem-se estas observações sobre o texto acima: a) deveria estar estruturado em dois parágrafos, unindo-se o primeiro com o segundo e o terceiro com o quarto; b) apesar de ser um texto marcado por sua autossuficiência textual, faltou um fechamento. É de praxe se concluir o gênero carta com uma frase ou expressão de despedida, como forma de polidez. Segundo Charaudeau (2007, p. 14-16), no processo de semiotização do mundo, há de se considerar, dentre algumas operações, a de pertinência (apropriação dos atos de linguagem ao contexto e à finalidade de modo a confirmar o contrato sócio-linguageiro), o que não ocorreu neste texto; c) há uma vírgula mal colocada, entre o sujeito e o verbo: *O melhor seria, que o dono tomasse consciência e resolvesse o problema.*

Fora esses problemas, pode-se dizer que o texto analisado é coeso e coerente; obedece em grande parte ao código normativo e às metarregras da coerência, segundo Charolles (2002): repetição, progressão, relação e não-contradição.

VL se ajusta às condições expostas por Sautchuk (2003, p. 22) de que

[...] quem escreve deve ter primeiramente um domínio estruturador de sua língua que possibilite, a partir de uma motivação inicial, a manifestação linear do texto. Esse domínio implica, certamente, um conhecimento basicamente de caráter sintático, gramaticalmente admissível. Por outro lado, necessitará também de fontes alimentadoras de macroestrutura que dependem essencialmente de seu *conhecimento de mundo* (cultura, escolaridade, conhecimentos específicos, etc.) e de todos os *aspectos cognitivos* inerentes ao processo: habilidade de raciocínio, de explicação ou implicação, capacidade de síntese e de análise.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL		X			X	

Itaperuna, 13 de novembro de 2007.
<p>Sr. Editor,</p> <p>Absurdo ou comum? O fato de Camilla, esposa do príncipe Charles, ter desfilado com a roupa usada em seu casamento civil, é espantoso.</p> <p>Aos 59 anos, Camilla usa seu vestido na sessão inaugural da Assembléia Nacional do País de Gales, estava ela com o mesmíssimo conjunto de vestido e casaco marfim, trocou apenas a bolsa, o sapato e o chapéu.</p> <p>Sendo tudo comentado na revista Veja do dia 15 de junho de 2007.</p> <p>Os saudosos de Diana sofrem, mas Camilla está cada vez mais segura do seu lugar no reino.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente, VL.</p>

VL inicia seu texto com uma pergunta a que ela mesma responde, em seguida, com uma simples expressão: *é espantoso*. O texto promete ser instigante da maneira como é iniciado. Consoante Garcia (1997, p. 212), o principal propósito da interrogação inicial “[...] é despertar a atenção e a curiosidade do leitor”. Parece que todo o texto se desenrolará respondendo à pergunta inicial; entretanto, ele malogra, ao apresentar um dado de baixa informatividade (*Aos 59 anos*, no segundo parágrafo) e deixar de cumprir o acordo tácito esperado pelo L.Ext.: uma discussão sobre o “absurdo” da repetição dos trajes por Camilla.

O terceiro parágrafo (*Sendo tudo comentado na revista Veja do dia 15 de junho de 2007.*) é apenas uma oração, que se deve juntar ao período do parágrafo anterior. Juntos, devem sofrer estas alterações: *Aos 59 anos, Camilla usa seu vestido na sessão inaugural da Assembléia Nacional do País de Gales*[-]. Estava] ~~estava~~ *ela com o mesmíssimo conjunto de vestido e casaco marfim, trocou apenas a bolsa, o sapato e o chapéu. Sendo tudo[Tudo isso fora] *comentado na revista Veja do dia 15 de junho de 2007.**

Como se percebe, pela revisão efetuada acima, VL cometeu infrações relativas ao emprego dos sinais de pontuação e à LMS.²⁴⁵ Conforme Antunes (2007, p. 143-144), “[...] os conectores não servem apenas para ‘ligar’ ou para ‘articular’ segmentos. O mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de *indicar a orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto”. A falta desses elementos desorienta o L.Ext.

²⁴⁵ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL			X		X	

Lembrança

Quando pequena, era apaixonada pela minha bisavó. Completei 11 anos no dia 04 de setembro e no dia 11 ela veio a falecer.

Ela morava na roça e estava em Itaperuna por motivos de saúde.

Eu me encontrava em casa quando meu primo entrou em meu quarto e me deu a triste notícia: “Minha bisavó veio a falecer”. A minha reação foi de loucura.

Ainda sou apaixonada por ela, e só hoje, 7 anos depois, entendo o motivo de tal morte.

Os dois parágrafos iniciais poderiam estar assim distribuídos: o primeiro, com apenas o primeiro período e o segundo, de *Completei... a ...de saúde*. Seguindo a orientação de Garcia (1997, p. 204) sobre a constituição de parágrafo, “[...] não é apenas o senso de proporção que deve servir de critério para bitolá-lo, mas também, principalmente, o seu núcleo, a sua idéia central”.

Ocorre ICL no ILR (*por ~~motivos~~ [problemas] de saúde e em ~~o motivo~~ [a causa] de tal morte*).²⁴⁶ Garcia (1997, p. 221) explica que “[...] os fatos ou fenômenos físicos têm causa; os atos ou atitudes praticados ou assumidos pelo homem têm razões, motivos e explicações.

Há ILR também: *veio a falecer / veio a falecer*. Na segunda ocorrência, a frase poderia ficar assim: “Nossa bisavó morreu!”. Ficou estranha a maneira como fora introduzida a fala do primo de VL: “Minha bisavó veio a falecer”. VL estruturou esta passagem do texto segundo os padrões de discurso direto (dois-pontos e aspas na fala do personagem), mas imprime na frase uma conotação de discurso indireto, provocando certo estranhamento.

Garcia (Opus cit., p. 129) esclarece: “No discurso direto – a *oratio recta* do latim –, o narrador reproduz [...] textualmente as palavras – *i.é., a fala* – das personagens ou interlocutores [...]”.

Exceto essas anotações, não há outras perturbadoras da superfície textual.

²⁴⁶ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfossintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfossintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL	X					X

Itaperuna, 26 de fevereiro de 2008.

Querida professora,

Ao sair pelo portão de casa, dei-me com meu vizinho que havia descoberto sobre um tal curso de redação a ser dado no C.E.S. Ele me falou a respeito do estudo e eu fiquei interessada, por menos que gostasse de português.

Nos primeiros dias de aula, já não me sentia mais envergonhada, pois todos estavam ali para aprender. Já estava bem com todos.

Com carinho e muita paciência fui, aos poucos aprendendo mais e mais. E só de saber que todos aqueles momentos irão ficar guardados em meu coração, fico muito feliz.

Hoje, além de amar o português, sou uma pessoa realizada.

Aprender? Sempre. O prazer e a vontade de correr atrás de nossos interesses é o que nos dá forças para vencer obstáculos.

Tenho o desejo de ser melhor. Melhor do que sou hoje? Não, melhor do que poderia vir a ser amanhã.

Textos, poesia, redação e versos são opções que nos ajudariam a evoluir.

Precisamos nos atualizar sempre, fazendo nossos cursos de redação... para que possamos estar preparados para uma vida social melhor, e participarmos de concursos, vestibulares com mais segurança.

Atenciosamente,

Sua cara aluna VL.

Não há críticas a fazer sobre a paragrafação. Sobre o emprego dos sinais de pontuação, entretanto, em *...fui, aos poucos[,] aprendendo...* faltou uma das vírgulas que isolam a expressão intercalada. Já no fragmento *...para uma vida social melhor e [para] participarmos de concursos e vestibulares com mais segurança*, além das vírgulas indevidas, ocorreram **LMS**, truncando, ainda que não muito, o texto.²⁴⁷ VL tentou estabelecer a coesão por meio das vírgulas, mas elas não foram suficientes para tanto. Faltou, pois, conexão,

[...] tipo de relação semântica que acontece especificamente *entre as orações*, e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função – mais especificamente, *as conjunções, as preposições e respectivas locuções* – ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na seqüência do texto. Umás e outras constituem o que tradicionalmente se tem chamado de *conectores*. (ANTUNES, 2007, p. 54-55).

VL diz *...participarmos de concursos, vestibulares...* como se os vestibulares não fossem um hipônimo de concursos. A insuficiência de seu conhecimento de mundo torna este fragmento ingênuo, impedindo ao L.Int. (que, neste texto, teve uma ótima atuação) fazer reparos a tempo de o produto chegar ao L.Ext.

²⁴⁷ 1) ausência de nexos lexical (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Em ...sobre um tal curso de redação..., o demonstrativo grifado precedido do pronome indefinido, ainda que gramatical – pois “[...] como **determinante** de um **nome (pronome adjetivo)**, [pode vir] precedido ou não de **artigo**[...]” (MOURA NEVES, 2000, 493)–, à primeira vista, pode dar uma conotação pejorativa (“um tal curso”), mas, pelo desenrolar do texto, percebe-se que esse artigo tem uma carga semântica de indefinição bem forte.

Na verdade, o texto em análise é permeado de afetividade, flui de forma agradável para os leitores, ainda que apresente, conforme fora criticado logo no início, alguns problemas de coesão.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL		X				X

Meu lar						
Minha casa não é apenas meu lar, mas sim o meu local de conforto, de relaxar e etc.						
Localizada próximo a lugares maravilhosos, como: asilo, supermercado, padaria, farmácia, sorveteria, clube, escola e perto de meus amigos.						
Por ter na frente da casa um quintal, dificilmente ouço barulhos.						
Minha casa tem três quartos, dois banheiros, sala, cozinha e copa. A casa é bastante clara, à tarde é bem quente e à noite ela fica até fria demais.						
O que você nela encontra? Pelo fato do meu pai adorar animais e minha mãe detestar cachorros e gatos, lá você só encontra pássaros e galinhas.						
Por morar nela há muito tempo, uns doze anos, tenho lembranças de todas as fases da minha vida.						
Amo a minha casa e não a trocaria por nenhuma outra.						

Os parágrafos estão bem estruturados formando um texto coeso e coerente. Excetuando-se algumas observações feitas mais abaixo, pode-se tachá-lo como texto bem-formado, até mesmo no tocante à habilidade quanto ao emprego do léxico e quanto ao trato de certos aspectos gramaticais, quais sejam: ortografia, uso apropriado de iniciais maiúsculas e minúsculas, acentuação gráfica, pronome, verbo, concordância, regência, etc. “A observação de tais requisitos tornará o texto mais facilmente compreendido pelo leitor e, por conseguinte, será julgado pelo receptor como bem escrito.” (PAULIUKONIS, 2007, p. 105).

Critica-se, neste texto, entretanto, a **RMS**: ...relaxar e etc. Hoje, muitos usuários da língua desconhecem o sentido etimológico da abreviatura “etc.” (*et cetera* = e outras coisas), por isso ocorre a redundância.²⁴⁸

²⁴⁸ 1) ausência de nexos lexicais (**ANL**); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (**ICL**); 3) lacuna morfossintática (**LMS**); 4) item lexical repetido (**ILR**); 5) redundância morfossintática (**RMS**); 6) falta de domínio lexical (**FDL**).

Uma falha na pontuação também merece uma nota: *A casa é bastante clara*[_]. À]–à tarde é bem quente e à noite ela fica até fria demais. Conforme, Rocha Lima (1999, p. 458), o ponto é a “Pausa que indica o término do discurso ou parte dele”.

Sobre o emprego do pronome “você” (*O que você nela encontra? ...lá você só encontra...*) num texto descritivo como este, em que não há diálogo nem citação, Corrêa; Cunha (2007, p. 149) explicam: “Trata-se de um pronome que tem, pois, uma função dêitica, exofórica. A função dêitica ou exofórica é característica dos pronomes que ‘apontam’ algo fora do texto – isto é, referem-se a coisas ou seres cuja identificação depende do contexto extra-lingüístico”.²⁴⁹ O emprego desses pronomes no texto descritivo ou dissertativo torna-o menos formal.

Aluno	Texto			Etapa		
	1º	2º	3º	1ª	2ª	3ª
VL			X			X

Nível de Educação Familiar

O número de jovens despreparadas para serem mães cresce a cada minuto. A inclusão da mulher no mercado de trabalho é cada vez maior.

O que fazer para voltar ao normal as famílias? Não podemos contar com o governo, nem com os programas televisivos. As meninas e os meninos estão tendo filhos cada vez mais cedo e não têm a preparação devida. Ocorre aí o filho inconseqüente fazendo filho. Entre outros motivos, existe também o fato da mãe estar no mercado de trabalho, o filho fica por conta de outros e não tem a educação que deveria ter, dada somente pela mãe.

Parte da educação devida poderia partir das escolas e dos familiares disponíveis. Também um programa escolar ou televisivo chamaria bastante a atenção.

O título do texto (*Nível de Educação Familiar*) é evasivo, genérico e, por conseguinte, desinteressante. A palavra nível é inapropriada (ICL) pela baixa informatividade que dela emana. O segundo parágrafo deveria se desmembrar em dois, de forma que o segundo se iniciasse em *As meninas e os meninos...*²⁵⁰

Os dois períodos do primeiro parágrafo devem ser unidos em um e, logo em seguida, a ideia precisa ser completada: *O número de jovens despreparadas para serem mães cresce a cada minuto*[_e a] *A inclusão da mulher no mercado de trabalho é cada vez maior*. [Esses dois fenômenos acarretam um sério problema social.] Do modo como foi redigido, provoca uma sensação de incompletude no L.Ext., dada à LMS.

²⁴⁹ Angela Maria da Silva Corrêa e Tânia Reis Cunha são Professoras Adjuntas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística e Letras, respectivamente. Atuam principalmente em Análise do Discurso.

²⁵⁰ 1) ausência de nexos lexicais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

A posposição do sujeito (*O que fazer para voltar ao normal as famílias?* [“O que fazer para as famílias voltarem ao normal?”]) complicou a frase fazendo com que o L.Int. não percebesse a infração de concordância verbal. Mesmo efetuando a correção, o sentido da frase ainda deixa a desejar. O que seria *voltar ao normal?* (ANL decorrente de ICL).²⁵¹

Pontua-se outra ICL: ~~Deveria~~ [O resultado é] *o filho incoseqüente fazendo filho.*

Ficaria melhor redigido o período, operando-se estas alterações: *Entre outros motivos, existe também o fato [de, enquanto a mãe está] ~~da mãe estar~~ no mercado de trabalho, o filho fica por conta de outros e não tem a educação que deveria ter, dada somente pela mãe.* Nesse período, questiona-se: por que a educação deveria ser *dada somente pela mãe?* A aluna não convence o L.Ext. desse seu ponto de vista, ela sequer o argumenta.

Boaventura (2000, p. 12) adverte:

Refletir antes de anunciar

Como liberar o potencial de idéias? Antes de tudo é necessário compreender plenamente o assunto, a partir do anunciado. Para tanto, explicar todo o espírito em descobrir o alcance, implicações e limites do *tema central*. Entranhar-se nele e possuir o seu sentido até que ele se torne absolutamente claro. Dirigir a exposição, como os sinais de trânsito orientam os motoristas. Saber reservar essa parcela de tempo para o trabalho inteiramente mental, mesmo antes de expressar qualquer palavra ou denotar qualquer ponto. [...] Entregar-se ao assunto. É a conversão que antecede a expressão.

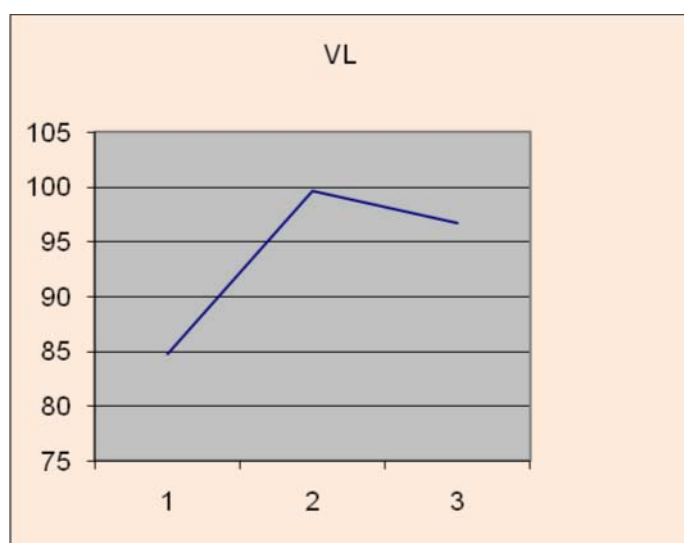
Em vista do que fora acima arrolado e discutido, pode-se dizer que, em termos de argumentação, o texto é fraco, mas demonstra evolução da aluna em muitos aspectos gramaticais, responsáveis pela microestrutura textual.

Síntese dos desvios mais críticos dos textos de VL

VL	1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras	170		301		457		928	
Itens Destacados	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo	0	0,00	4	1,33	1	0,22	5	0,54
Acentuação gráfica	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Maiúsculas/minúsculas	1	0,59	0	0,00	0	0,00	1	0,11
Pontuação	3	1,76	2	0,66	4	0,88	9	0,98
Coesão	6	3,53	0	0,00	1	0,22	7	0,76
Concordância	1	0,59	0	0,00	1	0,22	2	0,22
Emprego do verbo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Regência	2	1,18	0	0,00	0	0,00	2	0,22
Pronome	0	0,00	0	0,00	2	0,44	2	0,22
Ortografia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

²⁵¹ 1) ausência de nexos lexiais (ANL); 2) impropriedade / imprecisão do componente lexical (ICL); 3) lacuna morfosintática (LMS); 4) item lexical repetido (ILR); 5) redundância morfosintática (RMS); 6) falta de domínio lexical (FDL).

LÉXICO	ANL	0	0,00	0	0,00	1	0,22	1	0,11
	ICL	0	0,00	2	0,66	2	0,44	4	0,44
	LMS	1	0,59	1	0,33	2	0,44	4	0,44
	ILR	7	4,12	2	0,66	0	0,00	9	0,98
	RMS	3	1,76	0	0,00	1	0,22	4	0,44
	FDL	2	1,18	0	0,00	0	0,00	2	0,22
	Subtotal	13	7,65	5	1,66	6	1,31	24	2,61
TOTAL		26	15,29	11	0,33	15	3,28	52	5,66
Aproveitamento do aluno			84,71		99,67		96,72		94,34

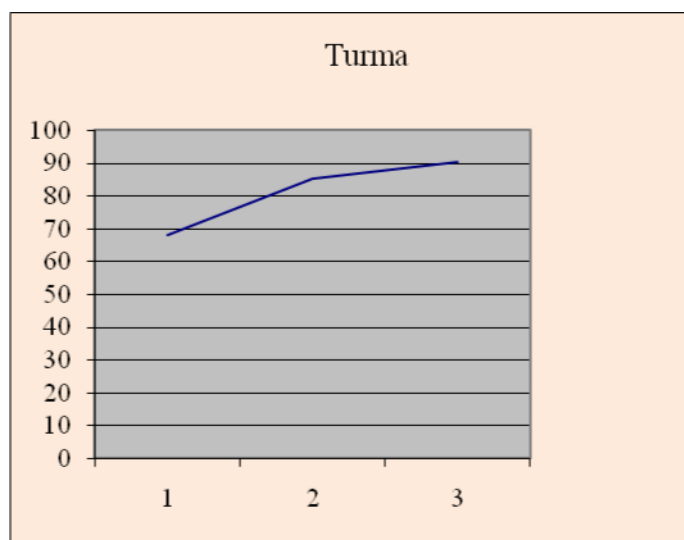


Embora VL já dominasse com razoável destreza o léxico desde que ingressou no curso, é notória a consistência argumentativa que seus textos foram atingindo até a segunda etapa. Na terceira, em decorrência de algumas faltas da aluna ao curso, por problemas pessoais, houve um ligeiro declínio na organização textual.

VL consegue fazer da linguagem um instrumento libertador. A aluna, em muitos textos (não nos últimos), ousa extrapolar e alçar voos linguísticos ainda não experimentados por ela mesma: reflete, avalia, questiona os fatos, busca se transformar num ser conscientemente mais observador e mais crítico em face das variadas realidades que lhe são apresentadas. Aliás, o maior índice de aproveitamento dentre os alunos foi o de VL: 94,34%.

3.6.13 Comentários gerais sobre os 108 textos

Turma		1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		Total	
Número de palavras		2176		3871		4942		10979	
Itens Destacados		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Parágrafo		53	2,44	31	0,80	47	0,95	131	1,19
Acentuação gráfica		38	1,75	30	0,77	23	0,47	91	0,83
Maiúsculas/minúsculas		23	1,06	27	0,70	9	0,18	59	0,54
Pontuação		181	8,32	113	2,92	86	1,74	380	3,46
Coesão		38	1,75	37	0,96	32	0,65	107	0,97
Concordância		22	1,01	33	0,85	31	0,63	86	0,78
Emprego do verbo		14	0,64	15	0,39	6	0,12	35	0,32
Regência		24	1,10	13	0,34	17	0,34	54	0,49
Pronome		10	0,46	10	0,26	10	0,20	30	0,27
Ortografia		69	3,17	41	1,06	19	0,38	129	1,17
LÉXICO	ANL	18	0,83	26	0,67	6	0,12	50	0,46
	ICL	37	1,70	55	1,42	51	1,03	143	1,30
	LMS	26	1,19	41	1,06	36	0,73	103	0,94
	ILR	64	2,94	38	0,98	58	1,17	160	1,46
	RMS	30	1,38	31	0,80	29	0,59	90	0,82
	FDL	44	2,02	28	0,72	12	0,24	84	0,77
	Subtotal	219	10,06	219	5,66	192	3,89	630	5,74
TOTAL		691	31,76	569	14,70	472	9,55	1732	15,78
Aproveitamento da turma		68,24		85,3		90,45		84,22	



De ordem microestrutural, os problemas mais frequentes dos 31,76% da primeira etapa foram os relativos ao âmbito do léxico (10,06%) e da pontuação (8,32%). Salienta-se, também, a dificuldade excessiva de decodificação dos signos linguísticos dos textos em análise, em decorrência da cacografia dos alunos, nos textos da primeira etapa.

Em relação à primeira etapa, a julgar pelo primeiro texto produzido pelos alunos, pode-se afirmar que a maneira como se expressaram demonstrou não só desconhecimento das especificidades e do funcionamento da língua escrita, como também da desorganização no modo de pensar a ponto de dificultar o cumprimento da proposta dada pela professora de encontrar razões plausíveis que justificassem os motivos de estarem se ingressando num curso de redação.

Acerca do segundo grupo de textos, a quebra do contrato de comunicação foi evidenciada pela metade da turma por não ter havido entendimento da proposta: escrever um bilhete a um colega (e não à professora) dizendo que não iria à aula no dia em que estava escrevendo o bilhete (e não num outro dia) e que avisasse à professora de sua ausência na aula. Dois alunos (MS e RS) não dataram o bilhete.

A análise desses bilhetes sinalizou a necessidade premente de intervenção do professor / pesquisador no processo de produção textual dos alunos, a fim de alertá-los para o cumprimento das normas do contrato de comunicação.

Na carta familiar, terceiro texto do *corpus*, também houve quebra do contrato de comunicação por parte de OS, RS e VL, que escreveram bilhete, e não carta – o que não ocorreu com os demais alunos que tinham algo mais a dizer ao remetente.

Verifica-se, na segunda etapa, um avanço considerável nos textos dos alunos, sobretudo no que concerne à paragrafação, à pontuação, à ortografia, à regência e ao emprego do léxico. Se na primeira etapa o aproveitamento do aluno foi de 68,24%, nesta foi de 85,3%.

A primeira proposta, uma carta queixa a um jornal da cidade, foi cumprida a contento; apenas um aluno (CA) considera o jornal, não somente como um órgão divulgador, mas acredita que seja da competência deste resolver problemas urbanos.

Na carta do leitor, CA, IS e RL não identificaram a data da revista de onde fora extraída a matéria comentada por eles, apenas informaram ao editor o assunto (como se ele desconhecesse esse dado) e não elaboraram críticas. RL sequer menciona o nome da matéria comentada. Outro aluno, LC, a certa altura do texto, deixa de ter o editor como remetente e passa a tratar a personagem da matéria como tal.

No texto que fecha essa etapa (escrever sobre um episódio inesquecível na vida pessoal), os alunos se sentiram bastante motivados, uma vez que todos tinham o que dizer. Foram os textos mais extensos produzidos por eles ao longo do curso.

Quanto ao primeiro texto da terceira etapa (carta à professora comentando sobre o progresso de cada um e o que ainda carecia de cuidado), todos entenderam a proposta.

Registra-se, entretanto, a forma pouco cerimoniosa de AR ao tratar a professora simplesmente de “Dulce”.

O segundo texto (descrição da própria casa) foi realizado com sucesso. Todos tinham comentários a tecer.

No terceiro e último texto analisado (dissertação sobre educação), a argumentação foi fraca, principalmente a de KS, RL e RS. A pouca leitura e a falta de prática de pensar sobre um assunto e organizá-lo comprometeram a congruência textual.

Na última etapa, o aproveitamento da turma foi de 90,45%. Nesse sentido, os aspectos mais evidentes foram no tocante à acentuação gráfica, à pontuação, à ortografia, ao emprego do verbo e das iniciais maiúsculas e minúsculas.

CONCLUSÃO

A tese apresentada constitui-se numa experiência insistente de conciliar a teoria de Sautchuck (E.At. e L.Int.) à prática de sala de aula. É óbvio que não se chegou a uma resposta absoluta às indagações iniciais, mas sim a um ponto de partida para outras tantas proposições. Afinal, a ciência **não** é a fábrica das verdades, ela gera hipóteses instigantes e oferece subsídios para investigá-las.

Como ponto de partida, adotou-se a hipótese de que a clareza textual e, em alguns casos, até mesmo a coerência estariam vinculadas à organização do pensamento expressa no uso preciso da linguagem que a traduz; quando isso não se confirmasse, as lacunas, motivadas por impropriedades lexicais e ausência ou emprego indevido de outros articuladores textuais, uma vez deixadas na superfície do texto pelo E.At. e não vetadas pelo L.Int., bloqueariam a proficiência textual, de modo a causar obscuridade quanto às informações, já que a forma muitas vezes dificultaria a percepção clara e precisa da mensagem pretendida. Amparada em adequado arcabouço teórico e sobretudo em necessária e exaustiva análise de dados, confirmou-se a hipótese mencionada no intróito, a ponto de identificar e deslindar outros “nós” que impedem a fluidez textual para um suposto L.Ext.

Comprovou-se que é possível a um professor de língua realizar um trabalho profícuo com texto, partindo, muitas vezes, de produções de seus alunos. Constatou-se que a prática constante aprimora o estilo, vence obstáculos, principalmente a timidez, desbloqueando o caminho para a ação. Para isso, mais importante do que a teorização do como fazer é a valorização do próprio fazer.

Foi-se o tempo em que o foco do professor de língua portuguesa limitava-se a corrigir os deslizes gramaticais, em especial os de ortografia. Hoje, considera-se que escrever bem é algo muito mais complexo do que aplicar corretamente as regras gramaticais, é produzir uma tessitura, estando permanentemente preocupado com o L.Ext. Colaboram com esse empenho o uso adequado dos elementos coesivos e a harmonia possibilitada pela coerência. Expressar-se é, antes de tudo, marca do homem atuante, é uma forma de estar no mundo, dinamizando-o; é situar-se com outros homens; é um meio de desenvolvimento individual, de ser autêntico; enfim, é um ato de compreensão e expressão humanas.

Embora o foco do trabalho tenha sido o texto escrito, não houve como negligenciar a problemática de aprendizagem em sala de aula, em face das diferentes instâncias de uso da linguagem. Concluiu-se, por intermédio da pesquisa, que é plausível

- 1) desenvolver o pensamento dos alunos por meio da conversação (contato natural) e dos diálogos estruturados (diferentes da imposição de uma norma artificial oral), contribuindo para com a qualidade da aprendizagem, numa concepção sociointeracionista da linguagem;
- 2) capacitar os alunos em várias situações interlocutivas, inclusive na recepção de textos, nas modalidades oral e escrita, perpassando por variados gêneros, de modo a ampliar seu repertório e suas categorias linguísticas;
- 3) possibilitar, pelas interações verbais (leitura / escrita), meios de aprendizado e de ensino de outras matérias, ancorando-se sempre os conhecimentos novos nos anteriores;
- 4) favorecer o trânsito entre as variedades linguísticas e / ou registros diversos, desenvolvendo habilidades nos alunos para atingirem seus intentos comunicativos, assegurando-lhes uma educação linguística;
- 5) oportunizar a apropriação do uso verbal privilegiado pela coletividade (ensino da variante padrão), familiarizando o aluno com ele, isto é, ensinar a língua em situações comunicativas, pois é neste momento que se vai perceber o que constitui fator de variação, sem lançar juízos de valor sobre os demais usos e também sem pretender substituir um uso por outro;
- 6) fornecer um material linguístico diversificado ao aluno, não restrito à língua padrão nem às terminologias gramaticais, mas inserido num processo ativo e construtivo da linguagem, possibilitando-lhe reflexões sobre o conjunto de variações (diastráticas, diatópicas, diafásicas);
- 7) incrementar o repertório verbal ativo do aluno, com a incorporação gradativa de novas palavras, ampliando-lhe as formas e as estruturas linguísticas, nos campos semânticos e lexicais, para que ele consiga efetivar espontaneamente suas escolhas lexicais em função de seus interlocutores, tendo uma postura linguística adequada em cada instância;
- 8) consolidar e desenvolver habilidades linguísticas do aluno, para que ele compreenda variados tipos de discurso e se interesse por eles, partindo de

- sua própria fala, em situações de comunicação significativas para ele, em atividades de linguagem autêntica, sem ruptura de interlocução;
- 9) favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do aluno, explorando o seu mundo a partir das interações verbais, diminuindo assim a distância entre a língua dele e a dos textos escritos;
 - 10) estimular o ato de escrever diferentes tipos e gêneros textuais, com o fim de que se consolidem as aquisições linguísticas do aluno.

Adverte-se que as várias possibilidades de ativação do trabalho com a escrita experienciadas nesta pesquisa não se constituem um “código de sucesso”, como também está longe de esgotar a gama de variedades que a mente humana de um educador empenhado pode frutificar. O que se fez foi focar o problema e atacá-lo insistentemente nos seus pontos nevrálgicos. Os resultados não foram colhidos como num passe de mágica, mas lentamente. Num trabalho do porte deste, se o pesquisador não acreditar no que está fazendo pode perder o entusiasmo ou até mesmo desistir dele, porque o progresso não é imediato; entretanto, se o grupo sente seu líder seguro e determinado na tarefa a que se propôs, sem sombra de dúvidas, o resultado será satisfatório.

Os casos estudados apontam para a necessidade de o professor exercitar com a turma, insistentemente, a análise e a reescritura dos próprios textos, privilegiando a atuação do L.Int. para a não reincidência dos lapsos cometidos e para maior atenção à diferença entre modalidade oral e modalidade escrita da língua, na tentativa de eliminar (ou atenuar), mesmo numa fase tardia da escolaridade, resíduos da oralidade em produções escritas (escrita fonêmica, segmentação gráfica dos sintagmas, supressão de palavras, repetição lexical...).

As categorias estabelecidas para o quadro da análise quantitativa resultaram das interferências encontradas nos textos dos alunos, de ordem fonética, morfológica, sintática e semântica. Como os problemas encontrados não são os mesmos em todas as turmas, não há um material didático previamente confeccionado que contemple as necessidades emergentes. É o cotidiano que orientará o professor de produção textual, que deve estar atento ao grupo sem contudo se esquecer de cada indivíduo – ponto pilar desta pesquisa de campo.

Acredita-se que o trabalho do professor no aprimoramento dos textos dos alunos se torna menos enfadonho e mais proveitoso quando não se ignoram aspectos (históricos, sociais...) que envolvem esses usuários da língua.

Adentrando-se nas histórias de vida dos pesquisados (conforme orienta a metodologia da pesquisa-ação), eles se sentem lembrados e, conseqüentemente, encorajados em suas tarefas de elaboração de textos escritos, manifestando o que pensam com mais liberdade.

Para tal empenho, consideram-se as possibilidades de aprendizagem do aluno, do que lhe é mais familiar, mais palpável. Procura-se atender a seus anseios e carências, expandindo seu macrocosmo de referências a partir de um convívio gradual no qual se exercitam cotidianamente os problemas mais insistentes, partindo-se do mais simples para se chegar a situações cada vez mais complexas.

Na pesquisa de campo, os exercícios realizados em cada encontro foram aplicados com sucesso e por isso podem contribuir como sugestões teórico-metodológicas para os professores que, diante de dificuldades semelhantes as encontradas por essa A., queiram assumir o compromisso de facilitar a elaboração do texto escrito pelo aluno, acreditando no trabalho ao qual estão empenhados.

Chega-se ao término do trabalho com a média aritmética de aproveitamento de 84,22% da turma, o que prova a eficácia da metodologia da pesquisa-ação quando aplicada com seriedade.

Após 90 horas, ao longo de nove meses em contato com os pesquisados, não se conseguiu formar exímios escritores (nem essa foi a pretensão desta A.), mas, com certeza, os alunos saíram do estado de ineficiência para atingir a condição de E.At. que se faz entender pelo L.Ext., emergindo-se como sujeito, como autor, que cria mensagens e as recria, as multiplica, dá-lhes vida, dimensão.

Sublinha-se que obviamente o leitor desta tese observou, em alguns pontos, certa redundância, que se deu para que o texto cumprisse sua missão de não deixar lacunas, de amarrar todos os seus fios. Nesse caso, a reiteração precisou ser forjada evitando-se o risco de incorrer em vazios semânticos. Procurou-se, como é próprio da pesquisa-ação, realizar um trabalho individualizado, a partir do texto de cada aluno, mas que atinge a coletividade na recorrência de determinados problemas. Embora se tenha privilegiado o gênero carta, não se ateve a um tipo específico de discurso (narrativo, descritivo, dissertativo) nem a uma série específica de ensino. O trabalho em apreço de que se trata aqui pode ser aplicado, com as devidas adaptações, ao Ensino Fundamental e ao Médio, em especial por meio de projetos realizados nas instituições de ensino.

As aulas de produção de texto podem, dependendo da metodologia aplicada, fazer com que o aluno elabore produções incoerentes, inadequadas e inverossímeis, quando

aprende gramática fora da prática de produção e recepção de textos, não desenvolvendo o hábito da reflexão linguística. Nesse empenho, é preciso retornar ao texto produzido para analisá-lo quanto ao funcionamento da língua.

A constante observação do próprio texto, de sua leitura e reescritura, é um recurso fundamental de que o L.Int. não pode se abster no ato de aquisição da competência linguística. Pela pesquisa-ação, procurou-se encontrar meios para que os alunos produzissem textos relevantes, consistentes e adequados às situações comunicativas, que ultrapassassem os estreitos muros da escola.

Na medida em que os textos eram trabalhados (facção e refacção), o problema gerador desta tese, inicialmente tão intrincado, foi, durante o processo, se dissipando. Os participantes foram enxergando com o tempo as suas reais dificuldades e adquirindo ferramentas para resolvê-las. A superação do problema não é a acomodação, mas o recomeço de uma nova etapa que, a partir daí, foge a esta pesquisa e passa a ser objeto de investigação para outras tantas. Conclui-se, pois, que não há conclusão.

E a luz se fez...? Não. Ela se faz sempre que se procura nutrir ou instigar reflexões que podem alimentar o leitor de um texto com mais perguntas que respostas, um texto que não só teoriza sobre soluções de questões empíricas, mas que inquieta o leitor para a busca de um querer saber mais e mais.

Esse ponto de chegada não se constitui num conhecimento definitivo, mas sim numa das interpretações do saber de uma teia assaz embaraçada e à mercê de críticas, discussões, modificações, acréscimos e sugestões, que poderão torná-lo um instrumento mais eficaz para aqueles que quiserem aproveitá-lo em sua prática de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Caminhos da dialetologia. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 77-92.
- ALMEIDA, Fernando Afonso de. Interpretação e sentido. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 165-172.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007. 199 p.
- AZEREDO, José Carlos. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 13-26.
- _____. *Fundamentos da gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 283 p.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: História e Literatura*. São Paulo: Ática, 1995. 96 p.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2001. 182 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 196 p.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BARCELLOS DA SILVA, Maria Emília. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 142-146.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. Ampliada. São Paulo: Pearson Makron Books, 2004. 122 p.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Jorge Constante Pereira e Isabel Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1975. 217 p.
- BASILIO, Margarida. *Teoria Lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 94 p.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier; MATTOS, Maria Augusta Bastos de. *A produção escrita e a gramática*. 2. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 192 p.
- BECHARA, Evanildo Cavalcante. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Revistada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000. 669 p.
- BERNÁRDEZ, Enrique. El texto en el proceso comunicativo. *Revista de Investigación Lingüística*, n. 2, v. VI, 2003. p. 7-28.
- _____. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982. 324 p.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22.

_____. O sistema e a norma lingüística e a práxis das línguas de especialidade. UNESP, SP, Brasil. In: *Retas del V Simposio Iberoamericano de Terminologia RITerm*. Ciudad de México, del 3 al 8 de noviembre de 1996. 6 p.

BOAVENTURA, Edivaldo. *Como ordenar as idéias*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000. 59 p.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. V. 2. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental. MEC, 2001. 144 p.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolingüística. In: *Estudos lingüísticos e literários*, n. 9 de março de 1997. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, p. 25-64.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986. 164 p.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 124 p.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. *Empréstimos lingüísticos*. Série Princípios. São Paulo : Ática, 1989. 88 p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 158 p.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996. 209 p.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.

_____. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas, *Opcion*, vol. 22, n. 49, Maracaibo, Apr. 2006. 19 p.

_____. Langue, discours et identité culturelle, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001/3-4, n. 123. p. 341-348.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-35.

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. V. 2, Paris: Hachette, 1992. p. 636-651.

_____. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983. 175 p.

CHAROLLES, MICHEL. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni. Puccinelli; OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 39-90.

CORRÊA, Angela Maria da Silva; CUNHA, Tânia Reis. Coesão e coerência textual: da teoria à prática. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-160.

DISCURSO e pragmática. Disponível em <http://br.geocities.com/grupo10b/Discpragma.htm>. Acesso em 14/06/08.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. 96 p.

_____; KOCH, Ingedore, G. Villaça. *Lingüística textual: introdução*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 112 p.

- _____; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 522 p.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997. p. 17-24.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. 87 p.
- IANNI, Octávio. Língua e sociedade. In: André Valente (Org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11-47.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 120 p.
- KOCH, Ingedore, G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 124 p.
- _____. *A coesão textual*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 75 p.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1997. 105 p.
- LUFT, Celso Pedro. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. São Paulo: Ática, 1996. 88 p.
- MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. In: *Alceu*, v.1, n.1, p. 38-46, jul/dez 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.
- MINAYO, Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.
- MIRANDA, Regina Lúcia Faria de; SANTOS, Pensilvânia Diniz Guerra; LACERDA, Nilma Gonçalves. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995. 172 p.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Cadernos de sala de aula. In: *O ensino do vocabulário: fundamentos e atividades*. Fortaleza: Departamento de Letras Vernáculas. Núcleo de Estudos da Língua Materna. 1996.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Traduzido por Dulce Matos. Lisboa: Stória, 2003. 177 p.
- _____. *O problema epistemológico da complexidade*. 8. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1994. 136 p.

_____. Por uma reforma do pensamento. Traduzido por Márcia C. R. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, E.P. (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p.21-34.

MOURA, Heronides Maurílio de. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot (Universidade Federal de Santa Catarina). *Delta*. vol.14 n.1, São Paulo fev. 1998 – ENTREVISTA. p. 169-183.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000. 1037 p.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: _____; GAVAZZI, Sidrid. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103-128.

_____. Processos de discursivização: da língua ao discurso caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. In: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, v. 4, n. 2, p. 89-96, Juiz de Fora, 2000. p.89-96.

PÉCORA, Antonio Alcir Bernardez. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 122 p.

PEREIRA, Cilene da Cunha et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

PINTO, Edith Pimentel. *O português popular escrito*. São Paulo : Contexto, 1990. 93 p.

_____. *A língua escrita no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. 80 p.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Cap. 27. p. 386-416. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio. 1999. 553 p.

SAUTCHUCK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 134 p.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. *Fonologia em nova chave : consideracoes sobre fala e escrita*. 2. ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005. 132 p.

_____. Língua portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. M. P. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa. 2004. p. 89-113.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 108 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. M. P. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 114-138.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 245 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 173 p.

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Trad.: José Alberto Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. 581 p.

VAL, Maria da Graça da Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 133 p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. Organização e Apresentação e de Ingedore Koch. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 207 p.

Fontes on-line

FIORIN, José Luiz. O contexto do erro. Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11199>. Acesso em 23/03/2009.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno. Disponível em <http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>. nov. / 2000. p. 65-82.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Conceitos e modelos da comunicação. *Ciberlegenda*, n.5, 2001. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/ines1.htm>. Acesso em 15/01/09. 23 p.

SANTOS, Nadia Terra Sampaio dos. *Por uma lexicografia produtiva*: 1.º segmento do 1.º grau. Disponível em [www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(6\)18-29.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(6)18-29.html). Acesso em 21 jan. 2008. 13 p.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. A lingüística do séc. XX: balanço crítico. Disponível em www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno03-03.html - 33k. Acesso em 14/06/2008. 3 p.

VALENTE, André. Coesão e coerência em textos jornalísticos. Disponível em <http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum16pdf>. Acesso em 29/07/2008. 19 p.

Dicionários

CRYSTAL, David. *Dicionário de língua e fonética*. Traduzido e adaptado [da 2. ed. inglesa revisada e ampliada, publicada em 1985] por Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 191.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. 10. ed. Direção e coordenação geral de Izidoro Blikstein. Traduzido por Fredico Pessoa de Barros et. al. São Paulo: Cultrix, 1998. p. 445-446.

HOUAISS. Antônio; VILLAR, M. de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2001, p. 1622.

APÊNDICE A – Planos de aula

1ª etapa

Encontro 1 – 04/09/07

Nota: O gabarito da maior parte dos exercícios é apenas uma das possibilidades de resposta.

- Cumprimentar os alunos e esclarecer as normas do curso como também que se trata de uma pesquisa em que eles serão os pesquisados.
- Realizar uma dinâmica de apresentação dos alunos. Em dupla, cada um fala de si, quem é, por que está ali... Enfim, abre-se ao outro. Depois, em círculo, cada um, segundo o que ouviu, apresenta o colega. O pesquisador também é um dos elementos participantes.
- Ler o texto abaixo. Apresentação do autor Bertold Brecht. Ler novamente o texto. Em seguida, a leitura feita por um ou mais aluno(s) voluntário(s).

O Analfabeto Político

Bertold Brecht

O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia a política.
Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor abandonado,
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista,
pilantra, o corrupto e lacaio
dos exploradores do povo.

- Perguntar à turma se há alguma palavra desconhecida que precise de esclarecimento e, depois, discutir o tema.
- Trabalhar o vocabulário do texto, tentando extrair dos alunos os termos que tenham sentido similar aos dos grifos.

O Analfabeto Político

Bertold Brecht

O pior analfabeto
é o analfabeto político. (otário)
Ele não ouve, não fala,

nem participa (age, envolve-se) dos acontecimentos (fatos) políticos. (públicos)
 Ele não sabe que o custo de vida, (preço, valor)
 o preço do feijão, do peixe, da farinha,
 do aluguel, do sapato e do remédio
dependem (são resultados) das decisões políticas. (determinações)
 O analfabeto político
 é tão burro (tolo, ignorante) que se orgulha (envaidece, gaba)
 e estufa (incha, encorpa) o peito (alma) dizendo
 que odeia a política.
 Não sabe o imbecil (idiota, palerma, tonto) que,
 da sua ignorância (desconhecimento) política,
nasce (gera, começa, forma) a prostituta, o menor abandonado,
 e o pior de todos os bandidos, (cafajeste, mau-caráter)
 que é o político vigarista, (desonesto, trapaceador)
pilantra, (esperto) o corrupto (imoral, podre) e lacaio (serviçal desprezível)
 dos exploradores (proveitadores) do povo.

- um texto com esta proposta:

Elaborar

Cada um se concentre e escreva numa por que você precisa melhorar a escrita, qual a importância de se escrever bem para a sua vida e quais as dificuldades que você precisa superar com relação à produção escrita.

Encontro 2 – 05/09/07

- Preservando a identidade dos alunos, comentar os textos produzidos na aula anterior, reescrevendo no quadro fragmentos mal redigidos e apontando possíveis correções.
- Falar do escritor ativo (E.AT.) e leitor interno (L.Int.) – (necessidade de revisão do que se escreve).
- Trabalhar o gênero fábula, fazendo a leitura comentada de algumas delas.

Fábula

O que é?

Pequena narrativa em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoa, animais e até entidades inanimadas. (Moderno Dicionário de L. Portuguesa – Michaelis).

Características

A fábula trata de certas atitudes humanas, como a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser bondoso, o não ser tolo.

Muitas vezes, no finalzinho das fábulas aparece uma frase destacada chamada de **MORAL DA HISTÓRIA**, com provérbio ou não; outras vezes essa moral está implícita.

Não há necessidade de descrever com muitos detalhes os personagens, pois o que representam nas fábulas (qualidades, defeitos) já é bastante conhecido.

O tempo indeterminado na história.

É breve, pois a história é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir. É o conflito entre querer / poder.

O título não deve antecipar o assunto, pois não sobraria quase nada para contar.

A resolução do problema deve combinar com a sua intenção ao contar a fábula e com a moral da história. A grande maioria das fábulas têm animais como personagens, mas há fábulas em que as comparações são feitas entre seres humanos e objetos ou plantas.

De onde vem?

As fábulas são tão antigas quanto as conversas dos homens, às vezes, nem sabemos quem as criou, pois através da oralidade eram carregadas como vento de um lado para outro, já que a própria palavra provém do latim FABULA = contar.

No século VIII a.C. já se tinha notícias dessas histórias, sendo que as fábulas muito antigas do Oriente foram difundidas na Grécia, há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo. Apesar de gago, corcunda, feio e miúdo, como diziam alguns, era inteligente, esperto e de muito bom senso; por esse motivo, conquistou a liberdade e viajou por muitas terras dando conselhos através das fábulas.

Esopo foi condenado à morte e jogado do alto de um abismo. O motivo foi a vingança do povo de Delfos, mas as suas 600 fábulas continuaram a ser contadas, escritas e reescritas por outros fabulistas. Fedro é o primeiro escritor latino a compor uma coletânea de fábulas, tendo sido imitado e refundido várias vezes.

O escritor francês Jean de La Fontaine (século XVII – 1601 – 1700) usava fábula para denunciar as misérias e as injustiças de sua época em versos e em prosa.

A partir dessa época, muitas histórias escritas inicialmente para adultos já começaram a ser adaptadas para crianças, retirando delas os elementos violentos e os aspectos nocivos à educação. Mas a fábula moderna preserva todo o vigor que vem apresentando desde os tempos antigos.

Até hoje esse gênero narrativo existe e, por ser curto, tem o poder de prender a atenção, de entreter e deixar uma mensagem, um ensinamento.

Algumas fábulas

A Cigarra e a Formiga

Tendo a cigarra cantado todo o estio, achou-se em apuros com a entrada do inverno. Não possuía nem um pedacinho de mosca, nem um vermezinho para se alimentar. Desesperada, foi bater à porta da formiga sua vizinha. Pediu que lhe emprestasse algum grão, a fim de poder subsistir até à chegada do tempo melhor.

– Eu pagarei com juros, disse ela, antes de agosto. Palavra de honra.

A formiga não gosta de dar emprestado, nem é prestimosa: é esse o seu defeito.

– Que fazias no tempo de calor? – perguntou-lhe.

– Eu cantava noite e dia a todos que apareciam – respondeu a cigarra.

– Cantavas no verão? Que bela vida! Pois bem, dança agora.

Moral: *Devemos cuidar do dia de amanhã, e não contar com empréstimo para cobrir o que não produzimos.*

A raposa e as uvas *Esopo*

Uma raposa, morta de fome, viu alguns cachos de uvas negras maduras penduradas nas grades de uma viçosa videira. Ela então usou de todos os seus dotes e artifícios para alcançá-las, mas acabou se cansando sem, no entanto, conseguir apanhá-las.

Por fim, deu meia volta e foi embora consolando a si mesma, desapontada e dizendo: “As uvas estão estragadas, e não maduras como eu pensei”.

Moral da história: *Quem desdenha quer comprar.*

A fábula do Tucano gracioso

Era uma vez um coelhinho que passeava calmamente por uma floresta tropical. O coelhinho andou, andou e ele viu pousado, lá no topo de uma árvore, um belo tucano de graciosa plumagem. O coelhinho parou e gritou para o tucano:

- O que o senhor está fazendo aí em cima, seu Tucano?
- Não costumo fazer nada durante as manhãs, meu jovem – respondeu o tucano.
- E desde quando o senhor está aí?
- Já faz algum tempo que estou a gozar do meu ócio, meu jovem.
- Posso ficar aqui embaixo fazendo a mesma coisa que o senhor, isto é, sem fazer nada?

– Você é quem sabe.

E o coelhinho ficou lá embaixo da árvore sem fazer nada.

Passado um bom tempo, eis que, de repente, aparece uma raposa e crau! devora o coelhinho ocioso.

Moral da história: *Se quiseres ficar todo o tempo sem fazer nada, primeiro, tens que te acomodar em um lugar seguro bem no topo.*

O Carvalho e os Juncos

Um grande carvalho foi arrancado do chão pela ventania e arrastado por forte correnteza. Então, dentro da água, ele se viu no meio de alguns Juncos e assim lhes falou:

– Gostaria de ser como vocês, que, mesmo tão esguios e frágeis, não são completamente afetados por estes fortes ventos.

Eles responderam:

– Você lutou e competiu com o vento e conseqüentemente foi destruído; enquanto que nós, ao contrário, nos curvamos diante do menor sopro de ar e, por esta razão, permanecemos inteiros e a salvo.

Moral da História: *Para vencermos o mais forte, não devemos usar a força, e sim a gentileza e a humildade.*

- Tarefa de casa: grifar, pelo menos, dez vocábulos cujos significados não estejam claros, procurar esclarecê-los com o uso do dicionário ou perguntando a outras pessoas e apresentá-los no Encontro 3.

Encontro 3 – 12/09/07

- Corrigir a tarefa de casa, provocando reflexão sobre o léxico.
- Encontrar termos equivalentes aos grifados (agora pelo professor, podendo ou não coincidir com alguns já pesquisados pelos alunos) nas fábulas estudadas.
- Produzir um texto em equipe de quatro ou cinco elementos: criação de uma fábula com moral. Atentar para o discurso direto.

A Cigarra e a Formiga

Tendo a cigarra cantado todo o estio (**verão**), achou-se em apuros (**dificuldades, misérias**) com a entrada (**chegada**) do inverno. Não possuía nem um pedacinho de mosca, nem um vermezinho para se alimentar. Desesperada (**desalentada, aflita**), foi bater à porta (**procurar, pedir ajuda**) da formiga sua vizinha. Pediu que lhe emprestasse algum grão, a fim de poder subsistir (**manter-se, resistir**) até à chegada do tempo melhor.

– Eu pagarei com juros, disse ela, antes de agosto. Palavra de honra (**compromisso assumido**).

A formiga não gosta de dar emprestado, nem é prestimosa (**prestativa**): é esse o seu defeito.

– Que fazias no tempo de calor? – perguntou-lhe.

– Eu cantava noite e dia a todos que apareciam – respondeu a cigarra.

– Cantavas no verão? Que bela vida! Pois bem, dança agora.

Moral: *Devemos cuidar do dia de amanhã (**futuro**), e não contar com empréstimo para cobrir o que não produzimos.*

A Raposa e as uvas *Esopo*

Uma raposa morta (**com muita**) de fome, viu alguns cachos de uvas negras maduras penduradas nas grades de uma viçosa (**fresca, verde, vigoroso, tenro**) videira (**pé de uva**). Ela então usou de todos os seus dotes (**dons, virtudes**) e artifícios (**habilidades, engenhos, truques, astúcias**) para alcançá-las, mas acabou se cansando sem, no entanto, conseguir apanhá-las.

Por fim deu meia volta e foi embora consolando (**confortando**) a si mesma, desapontada (**decepcionada, desiludida**) e dizendo:

“As uvas estão estragadas e não maduras como eu pensei”.

Moral da história: *Quem desdenha (**despreza, deprecia, menospreza, rejeita**) quer comprar.*

A fábula do Tucano gracioso

Era uma vez um coelhinho que passeava calmamente por uma floresta tropical (**quente**). O coelhinho andou, andou e ele viu pousado (**assentado, fixo, parado**), lá no topo (**alto, extremo**) de uma árvore, um belo tucano de graciosa (**elegante, garbosa**) plumagem (**conjunto de penas de uma ave**). O coelhinho parou e gritou para o tucano:

– O que o senhor está fazendo aí em cima, seu Tucano?

– Não costumo fazer nada durante as manhãs, meu jovem – respondeu o tucano.

– E desde quando o senhor está aí?

– Já faz algum tempo que estou a gozar do meu ócio (**inatividade, vadiagem, preguiça, lazer**), meu jovem.

– Posso ficar aqui embaixo fazendo a mesma coisa que o senhor, isto é, sem fazer nada?

– Você é quem sabe.

E o coelhinho ficou lá embaixo da árvore sem fazer nada.

Passado um bom tempo, eis (**aconteceu**) que, de repente, aparece uma raposa e crau! devora (**engole**) o coelhinho ocioso (**desocupado, indolente**).

Moral da história: *Se quiseres ficar todo o tempo sem fazer nada, primeiro, tens que te acomodar (alojar) em um lugar seguro (**garantido, confiável**) bem no topo.*

O Carvalho (**árvores ornamentais**) e os Juncos (**plantas de caule fino e flexível**)

Um grande carvalho foi arrancado (**puxado, desprendido, desenraizado**) do chão pela ventania e arrastado por forte correnteza (**fluxo de água geralmente forte e contínuo**). Então, dentro da água, ele se viu no meio de alguns Juncos e assim lhes falou:

– Gostaria de ser como vocês, que, mesmo tão esguios (**alongados, altos**) e frágeis (**delicados, fracos**), não são completamente afetados (**atingidos, prejudicados**) por estes fortes ventos.

Eles responderam:

— Você lutou e competiu com o vento e consequentemente (por conseguinte) foi destruído (vencido, aniquilado); enquanto que nós, ao contrário, nos curvamos (dobramos, conformamos, sujeitamos) diante do menor sopro (força) de ar e, por esta razão, permanecemos inteiros e a salvo.

Moral da História: *Para vencermos o mais forte, não devemos usar a força, e sim a gentileza (amabilidade, cortesia, delicadeza) e a humildade (modéstia, simplicidade, acatamento).*

- Tarefas para casa: a) cada aluno escolherá uma pessoa e contará uma das fábulas que aprendeu e, na aula seguinte falará, sobre essa experiência; b) ler o texto *Um apólogo* de Machado de Assis, refletir sobre a mensagem e pesquisar o vocabulário, que será retomado no Encontro 4.

Um apólogo

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Para Gostar de Ler. V. 9. Contos. São Paulo: Ática, 1984, p. 59.

Encontro 4 – 15/09/07

- Corrigir as tarefas de casa (experiência de contar uma fábula a alguém e pesquisa do vocabulário do texto dado). Apresentar outros termos grifados para a pesquisa do vocabulário do mesmo texto.

Um apólogo (historieta que ilustra lição de sabedoria)

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar (aparência, aspecto, fisionomia, expressão), toda cheia de si (convencida presunçosa), toda enrolada (embrulhada, protegida), para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me (Não me incomode), senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça (quiser, estiver com vontade).

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa (arrogante, presumida).

— Decerto (Com certeza, Sem dúvida) que sou.

— Mas por quê?

— É boa! (Ora) Porque coso (costuro). Então os vestidos e enfeites (adornos, adereços, ornamentos) de nossa ama, quem é que os cose, senão (a não ser, exceto) eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora (não sabe, desconhece) que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição (forma, jeito, aparência, formato) aos babados (enfeite de tecido pregueado ou franzido de roupas femininas de cama, de mesa ou de cortinas)...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante (à[na] frente), puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores (soldados encarregados da guarda pessoal de autoridades) vão adiante do imperador (soberano (superior) que rege uma nação).

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno (inferior, secundário), indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro (inexpressivo, pobre, ignorado) e ínfimo (desprezível, inferior, vil). Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa (importante título de nobreza). Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista (costureira, responsável pelas costuras) ao pé de si (bem próxima, junto dela, consigo), para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis (ligeiros, espertos, hábeis) como os galgos (cães de caça muito ágeis de Diana (deusa da caça) — para dar a isto uma cor poética (um certo encantamento, romantismo). E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima (insiste, persevera) no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta (digna, decente, ilustre, notável, eminente) costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido (ocupado, tomado, preenchido) por ela, silenciosa (calada, quieta, taciturna, muda) e ativa (dinâmica, despachada, desembaraçada, energética, eficaz), como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas (insensatas, imprudentes, doidivas, desequilibradas). A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plíc-plíc-plíc-plíc da agulha no pano. Caindo o sol (Anoitecendo), a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou (concluiu, terminou) a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada (fincada, cravada) no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava (suspendia, enrolava, puxava, levantava) daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar (caçoar, implicar) da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância (esmero, requinte, graciosidade, primor)? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas (funcionário que representa um País junto a outro), enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaios (cesto de palha) das mucamas (escravas dos serviços caseiros)? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência (prática, traquejo), murmurou (resmungou, sussurrou, segredou) à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho (possibilitar, facilitar as coisas, desimpedir a passagem) para ela e ela é que vai gozar da vida (ser feliz, aproveitar, desfrutar

as alegrias), enquanto aí ficas na caixinha de costura. Fazes como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia (triste, desgostoso), que me disse, abanando (mexendo, movendo) a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária (vulgar, medíocre, mesquinha, indigna)!

Para Gostar de Ler. V. 9. Contos. São Paulo: Ática, 1984, p. 59.

- Comentar as fábulas produzidas na aula anterior, recriando no quadro fragmentos mal estruturados (especialmente quanto à fala dos personagens no discurso direto) e apontando possíveis correções; digitá-las e pregá-las no mural da instituição.
- Sortear um livro de *Fábulas de Esopo*, de Regina Drummond. Editora Paulus. Incentivar a leitura. (Obs.: Aos sábados sempre é feito sorteio de livros paradidáticos. O sorteio pode ser feito, eventualmente, num outro dia da semana.)

Encontro 5 – 18/09/07

- Perguntar ao aluno sorteado com o livro de fábulas se ele leu algum texto e pedir que conte para a turma.
- Pedir que cada aluno escreva uma frase (ou mais que uma frase) sobre a importância da leitura de fábulas.
- A partir, do texto de Machado de Assis, *O apólogo*, produzir um texto, seguindo estes passos :
 - ✓ dividir a turma em grupos de 5 elementos;
 - ✓ cada um escolhe uma das palavras do vocabulário deste texto, cujo significado tenha aprendido com esta tarefa;
 - ✓ anotar no quadro o vocabulário escolhido por cada elemento do grupo;
 - ✓ cada grupo formará um texto, de preferência uma fábula, de modo que utilizem as 5 palavras escolhidas pelo grupo.

Encontro 6 – 19/09/07

- Levar impressas as frases de cada aluno e as fábulas produzidas pelas equipes para se fazer a análise coletiva das mesmas.
- Trabalhar o gênero canção. Ouvir a música *João e Maria*, de Sivuca e Chico Buarque de Holanda. Identificar seus compositores e apresentar a letra da música.

"Cada música tem uma história. Eu tenho uma parceria com o Sivuca que é engraçada. Ele fez a música, que ficou se chamando *João e Maria*. Ele mandou uma fita com uma música que ele compôs em 1944, por aí. Eu falei: "Mas isso foi quando eu nasci." A música tinha a minha idade. Quando eu fui fazer, a letra me remeteu obrigatoriamente pra um tem a infantil. A letra saiu com cara de música infantil porque, simplesmente, na fitinha ele dizia: "Fiz essa música em 47." Aí pensei: "Mas eu criança..." e me levou pra aquilo. Cada parceria é uma história. Cada parceiro é uma história." (Chico em entrevista)

Notas sobre João e Maria

(Por Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello)

O jeito ingênuo da melodia, composta por Sivuca em 1947, época em que Chico Buarque vivia sua infância, deu-lhe, ao ouvi-la trinta anos depois, a idéia de fazer-lhe uma letra evocativa na qual são recordadas brincadeiras de criança: *Agora eu era o herói / e o meu cavalo só falava inglês / a noiva do cowboy / era você além das outras três...* Assim nasceu a valsinha *João e Maria*, nome também de um conto infantil, gravada por Nara Leão e Chico no elepê *Meus amigos* são um barato e popularizada pela telenovela "Dancin' Days". No auge do sucesso de *João e Maria*, que muita gente pensava ser apenas de Chico, Sivuca aproveitou uma série de shows que realizava no Rio para corrigir o equívoco: a letra era do Chico, mas a música era dele há muito tempo...

85 anos de Música Brasileira V. 2. São Paulo: 34, 1997.

João e Maria

(Música: Sivuca; Letra: Chico Buarque)

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

- Discutir sobre a mensagem da letra. Ouvir mais uma vez a música.
- Lançar estas perguntas e dar dois minutos para reflexão:
 - ✓ O que faz lembrar o título *João e Maria*?
 - ✓ Que lembranças essa música lhe traz?
- Oralmente, cada aluno deve falar um pouco sobre a sua infância. Em seguida, compor outra letra para essa música tendo por base a própria infância.

Encontro 7 – 22/09/07

- Encontrar o vocabulário correspondente aos grifos na letra da música em estudo.

João e Maria

(Música: Sivuca; Letra: Chico Buarque)

Agora eu era o herói (**semideus, super-homem**)
 E o meu cavalo só (**apenas, unicamente, tão-somente**) falava inglês
 A noiva do cowboy (**mocinho dos filmes de far-west**)
 Era você além das outras três (**mais, inclusive, também**)
 Eu enfrentava (**encarava, combatia, confrontava**) os batalhões (**agrupamentos de soldados**)
 Os alemães e seus canhões (**armas de guerra**)
 Guardava o meu bodoque (**atiradeira**)
 E ensaiava (**treinava**) um rock para as matinês (**seção [de cinema] da tarde**)

Agora eu era o rei (**majestade, soberano, maior**)
 Era o bedel (**guarda, vigia**) e era também juiz (**árbitro, meritíssimo**)
 E pela minha lei (**poder, autoridade, ordem**)
 A gente (**nós**) era obrigado a (**tínhamos de**) ser feliz
 E você era a princesa que eu fiz coroar (**aclamar, proclamar**)
 E era tão linda de se admirar (**apreciar, fascinar, contemplar**)
 Que andava nua pelo meu país (**território**)

Não, não fuja não (**escape**)
Finja (**disfarce, dissimule**) que agora eu era o seu brinquedo (**divertimento, distração**)
 Eu era o seu pião (**tipo de piorra**)
 O seu bicho preferido (**predileto, favorito**)
 Vem, me dê a mão
 A gente agora já não tinha medo (**temor, receio**)
 No tempo da maldade (**perversidade, pecado**) acho (**acredito, creio, suponho**) que a gente nem
 tinha nascido

Agora era fatal (**inevitável, lamentável**)
 Que o faz-de-conta (**brincadeira**) terminasse assim (**desse modo**)
 Pra lá desse quintal (**além**)
 Era uma noite (**escuridão, desconhecimento**) que não tem mais fim (**infinita, imensa**)
Pois (**porque**) você sumiu no meu mundo (**desapareceu**) sem me avisar (**comunicar**)

E agora eu era um louco (**desesperado**) a perguntar (**indagar**)
 O que é que a vida vai fazer de mim (**me reservará**)

- Comentar sobre o texto produzido pelos alunos no encontro anterior (outra letra para a música *João e Maria*).
- Ouvir a música *Cidadão*, de Zé Ramalho.
- Apresentar dados biográficos do artista

Zé Ramalho nasceu em 03/10/49, na Paraíba. Órfão de pai aos dois anos, foi criado pelos avós paternos. Teve, desde cedo contato com violeiros e com a literatura de cordel. Na década de 70, mudou-se para o RJ onde lançou seu primeiro disco e tocou viola na banda de Alceu Valença. Passou nessa cidade muitas dificuldades. Em SP lançou uma música no disco de Vanusa. Logo depois veio seu disco solo, pelo qual ganhou o prêmio de melhor cantor revelação da Associação Brasileira de Produtores de Disco e da Rádio Globo. Decolou dessa forma sua carreira para, em meados da década de 80, ficar em baixa popularidade, mas em 90 fez sucesso novamente.

- Apresentar a letra da música.

• **Título da Música:** Cidadão
Artista: Zé Ramalho

Tá vendo aquele edifício, moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
"Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar"
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente vem pra mim toda contente
"Pai vou me matricular"
Mas me vem um cidadão:
"Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar

Foi lá que Cristo me disse:
 "Rapaz, deixe de tolice, não se deixe amedrontar
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou asas e na maioria das casas
 Eu também não posso entrar"

- Discutir sobre a mensagem da letra. Ouvir mais uma vez a música.
- Lançar estas perguntas e dar dois minutos para reflexão:
 - ✓ Qual a relação do título *Cidadão* com a letra da música?
- Oralmente, cada aluno deve expressar seu ponto de vista sobre cidadania.
- Sortear o livro de poesias *Para gostar de ler*. V. 6. Poesias. Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana. São Paulo: Ática, 1992. Incentivar a leitura de poesias.

Encontro 8 – 25/09/07

- Pedir que o aluno sorteado com o livro de poesias comente o que lera.
- Exercícios.²⁵¹

Atividades de vocabulário

1) O vocábulo CONTENTE relaciona-se ao verbo CONTENTAR. Esse vocábulo apresenta sufixo -nte, que forma substantivos e adjetivos a partir de verbos, com valor de “ação, qualidade ou estado”. A que verbos se relacionam os vocábulos abaixo?

inocente – inocentar	descendente – descender	combatente – combater
poente – pôr	seguinte – seguir	repelente – repelir
corante – corar	resistente – resistir	convicente – convencer

2) Algumas dessas formas estão relacionadas a formas de verbos latinos e, por isso, não apresentam formas portuguesas correspondentes. Qual o verbo português cujo significado corresponde aos vocábulos abaixo?

docente – lecionar	transeunte – trafegar, passar	discente – estudar
---------------------------	--------------------------------------	---------------------------

3) A cigarra, como vimos na fábula, passou a simbolizar, no nosso vocabulário, a ociosa; o que simbolizam em nossa cultura, os animais indicados abaixo?

raposa – esperteza	pomba – paz	lesma – lerdeza
leão – força	coruja – sabedoria, observação	cão – fidelidade
formiga – trabalho	urso – traição	pavão – beleza, orgulho

4) Qual a diferença de sentido entre as expressões abaixo?

Grande cidadão e cidadão grande – **modelo, exemplo / de alta estatura**

Velhos amigos e amigos velhos – **de longa data / idosos**

Certo dia e dia certo – **qualquer / estabelecido**

5) Há vocábulos que têm por função expressar conceitos, ou seja, contêm sentido: as entidades (substantivos e equivalentes), os processos (verbos e equivalentes) e os atributos

²⁵¹ Questões extraídas de CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma Gramática Textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 69-70.

(adjetivos, advérbios e equivalentes). Sublinhe as entidades presentes nas seguintes frases do texto:

Dois amigos iam por uma estrada. A ursa passa o focinho sobre ele.
De repente surge uma ursa. Um deles logo sobe numa árvore.
É nas vicissitudes que conhecemos os amigos.

6) Agora, sublinhe os processos: Dois amigos iam por uma estrada.
De repente surge uma urso. Um deles logo sobe numa árvore para se esconder.
O animal se foi. Para não viajar com amigos que nos deixam sozinhos no perigo.

7) Agora, lince as entidades e sublinhe os atributos:

O edifício pronto deixa o cidadão tonto.
Minha filha inocente olha pra mim contente.
O pobre homem teve o domingo perdido. Desesperado, o homem vai à igreja.

8) Em termos de vocábulos significativos (entidades, processos e atributos), qual a diferença entre as duas ocorrências do vocábulo sublinhado?

Ele se fingiu de morto. / Respeitem o morto. **Atributo / entidade.**

9) Substitua a palavra em destaque no desenvolvimento da frase por outra de conteúdo geral, conforme o modelo:

a) Contradições no depoimento do ginecologista Jorge de Carvalho levaram o delegado a reinquirir o médico.

b) Os estudantes decidiram ir a Belo Horizonte, mas não tinham qualquer informação sobre a cidade, capital.

c) Os meninos gostavam de andar na roda gigante, mas desta vez o brinquedo estava com defeito.

d) Teme-se que os tumultos da Tailândia prejudiquem os investimentos estrangeiros naquele país.

e) João e Maria estavam felizes com o nascimento dos quadrigêmeos, mas até ontem o casal não sabia como pagar as despesas das crianças.

f) Com a degradação dos serviços de saúde do Estado, a abreugrafia, radiografia do pulmão, tornou-se um problema para o trabalhador. Desde 1982 há recomendações para que seja extinta a obrigatoriedade do exame.

g) O repórter acompanhou um empurrador de carrinho de mão através de toda a cidade, por duas semanas. Durante o dia o veículo servia como instrumento de trabalho e, de noite, servia de casa.

h) Em Xangai, Huang cobre uma folha de papel com ideogramas chineses. O pincel caminha desvolto, sem pressa: o artista é considerado um mestre na arte da caligrafia.

i) Houve discussão sobre o significado da escola, sobre o que a entidade, instituição pode representar na evolução cultural.

j) A cocaína acaba de vitimar mais um modelo no Rio de Janeiro. A droga continua na lista de motivos de maior número de mortes entre jovens.

10) Indique o vocábulo de significado mais geral de cada linha abaixo.

- | | |
|---|--|
| a) cadeira – sofá – poltrona – <u>assento</u> | f) carro – veículo – <u>transporte</u> – automóvel |
| b) casaco – <u>agasalho</u> – paletó – sobretudo | g) número–quantia – quantidade – <u>volume</u> |
| c) igreja – <u>templo</u> – catedral – basílica | h) <u>via</u> – avenida – estrada – rodovia |
| d) objeto – ferramenta – <u>utensílio</u> – instrumento | i) padre – bispo – frei – <u>religioso</u> |
| e) sargento – comandante – <u>militar</u> – soldado | j) nome – <u>designação</u> – apelido – sobrenome |

- Tarefa de casa: procurar o vocabulário correspondente aos grifos na letra da música em estudo.

Título da Música: Cidadão

Artista: Zé Ramalho

Tá vendo aquele edifício, moço
 Ajudei a levantar (construir, erguer)
 Foi um tempo (época) de aflição (tormento, martírio, agonia, amargura), era quatro condução
 Duas pra ir, duas pra voltar
 Hoje depois dele pronto (concluído, feito, acabado)
 Olho pra cima e fico tonto (zozinho, atordoado, pasmado)
 Mas me vem um cidadão (homem da cidade)
 E me diz (aborda, interpela, interroga) desconfiado (cismado, ressabiado, escabiado)
 "Tu tá aí admirado (pasmado, assombrado, deslumbrado) ou tá querendo roubar"
 Meu domingo tá perdido (acabado, arruinado), vou pra casa entristecido (abatido, deprimido)
 Dá vontade de beber
 E pra aumentar meu tédio (aborrecimento, fastio, enfado)
 Eu nem posso olhar pro prédio (edifício) que eu ajudei a fazer (construir)
 Tá vendo aquele colégio moço
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase (por pouco, por um triz) me arrebento (destruo, aniquilo, arraso)
 Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
 Minha filha inocente (ingênua) vem pra mim toda contente (feliz, animada)
 "Pai vou me matricular (inscrever)"
 Mas me vem um cidadão:
 "Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
 Essa dor (sofrimento, pesar, decepção) doeu (machucou) mais forte (intenso, fundo)
 Por que é que eu deixei o norte (região do país)
 Eu me pus (comecei) a me dizer
 Lá a seca castigava (machucava, mortificava), mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito (permissão, autorização) a comer
 Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém
 Pus o sino e o badalo (peça do sino que o faz tocar), enchi minha mão de calo (calosidade)
 Lá eu trabalhei também
 Lá foi que valeu a pena (compensou, tem quermesse (feira beneficente, com leilão), tem
novena (rezas feitas durante nove dias)
 E o padre me deixa entrar
 Foi lá que Cristo me disse:
 "Rapaz, deixe de tolice (bobagem, besteira), não se deixe amendrontar (ameaçar, intimidar,
 atemorizar, assustar, inquietar)
 Fui eu quem criou (fez, produziu, elaborou) a terra
 Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar (falhar, escassear)
 Hoje (atualmente) o homem criou asas (evoluiu, progrediu, emancipou-se) e na maioria
 (quase todas, maior parte) das casas
 Eu também não posso entrar"

Encontro 9 – 29/09/07

- Corrigir a tarefa de casa
- Trabalhar com o gênero frase e os modos de organização do texto: narração, descrição, dissertação (expositiva e argumentativa), conversacional.²⁵²

A frase

Elementos de coesão

Para que os vocábulos formem uma frase e para que as frases se unam na composição de um texto é indispensável que eles possuam elementos de ligação semântica e sintática entre eles. Sem isso, um conjunto de frases seria somente um amontoado de vocábulos sem sentido. A esse processo de ligação entre os elementos determinamos **coesão**. Um tipo muito comum de coesão é a denominada **coesão referencial**, ou seja, aquela que se materializa na repetição de elementos anteriores do texto em frases seguintes, como a que acontece em (1), nos elementos sublinhados:

(1) A ursa passa o focinho sobre ele, fareja-o daqui, fareja-o dali, e ele de respiração presa. O animal se foi e o que estava na árvore desceu e perguntou ao amigo o que a ursa lhe havia dito no ouvido.

Nos casos apontados, a repetição de palavras ocorre com a repetição do mesmo vocábulo (a ursa / a ursa) e com a substituição do termo específico anterior por um vocábulo de sentido geral (a ursa / o animal).

Atividades – Frase

1. Preencha as lacunas das frases abaixo com um vocábulo de conteúdo geral que possa substituir o vocábulo anteriormente destacado:

A estrada estava deserta como quase todos os **acessos** da região.

② Os amigos viajavam quando um incidente surpreendeu os **homens**.

③ A ursa atacou os amigos, mas o **animal** não estava faminto.

④ O amigo subiu numa macieira e se escondeu entre os galhos da **árvore**.

⑤ O ataque da ursa foi terrível e os amigos procuraram esquecer o **incidente**.

2. A seguir temos o texto da fábula *OS VIAJANTES E A URSA* e nele sublinhamos certos pronomes. Trace uma linha entre esses pronomes e os elementos anteriores referidos por eles.

Dois amigos viajavam por uma estrada deserta. De repente surge uma ursa. Um deles logo sobe numa árvore para se esconder. O outro, vendo-se quase pego, deitou no chão e se fingiu de morto. A ursa passa o focinho sobre ele, fareja-o, daqui, fareja-o dali, e ele de respiração presa. O animal se foi e o que estava na árvore desceu e perguntou ao amigo o que a ursa lhe havia dito no ouvido. “Para não viajar mais com amigos que nos deixam sozinhos no perigo”, respondeu.

²⁵² Extraído de CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma Gramática Textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 71-74.

Os Modos de Organização Discursiva

1. Os textos se organizam de forma diferente: no caso da **narração**, como o supracitado, há uma sucessão de fatos no tempo, que vão modificando as situações anteriores: os amigos viajam, uma urso os ataca, um deles foge, outro finge-se de morto, a urso vai-se embora. Essas ações, representadas basicamente pelos verbos, se apresentam uma após outra até se encerrar uma seqüência.

2. Já um texto organizado em **descrição** apresenta uma determinada realidade – um objeto, uma pessoa, uma paisagem, uma cena etc. – num determinado momento de tempo, sem qualquer idéia de sucessão.

3. O texto cujo modo de organização é a **dissertação** apresenta sobretudo idéias, valores e, por isso mesmo, tem caráter atemporal; na fábula lida, o segmento que chamamos de “moral” tem caráter dissertativo.

A dissertação apresenta ora uma forma **expositiva** – apresentação de informações sobre a realidade –, ora uma forma **argumentativa** – apresentação de uma posição em face de outras diferentes.

4. Há textos que reproduzem exclusivamente diálogos, sem a presença de um narrador, denominado texto **conversacional**, como o que está a seguir, retirado de uma peça de Dias Gomes, *O Santo Inquérito*:

SIMÃO – Não, ninguém pode ser culpado de um ato para o qual não contribuiu de forma alguma.

BRANCA – O senhor contribuiu.

SIMÃO – Não matei, não executei, não participei de nada!

BRANCA – *Silenciou.*

5. Como podemos ver, os modos de organização discursiva podem apresentar-se como únicas formas de organização de um texto, mas isso dificilmente ocorre: no mais das vezes, há seqüências de formas diferentes.

Atividades – Texto

I – Indique se os segmentos sublinhados pertencem ao modo descritivo (DE), narrativo (NA), dissertativo (DI) ou conversacional (CO):

a) Ainda há pouco eu vinha para casa a pé, feliz da minha vida e faltavam dez minutos para a meia-noite. Perto da Praça General Osório, olhei para o lado e vi, junto à parede, antes da esquina algo que me pareceu uma trouxa de roupa, um saco de lixo. Alguns passos mais e pude ver que era um menino. (DE; NA)

Escurinho, de seus seis ou sete anos, não mais. Deitado de lado, braços dobrados como dois gravetos, as mãos protegendo a cabeça. Tinha os gambitos também encolhidos e enfiados dentro da camisa de meia esburacada, para se defender contra o frio da noite. (DE)

Segundo as estatísticas, como ele existem nada menos que 25 milhões no Brasil. Que se pode fazer? (DI) *Fernando Sabino*

b) Depois de tantos anos vendo televisão diariamente, chegou a uma conclusão definitiva: é muito mais divertido e mais prático ver os anúncios. Enquanto as pessoas ficam aflitas, tentando decorar os horários das novelas, das paradas de sucesso e dos programas humorísticos, eu não tenho problemas: ligo a televisão em qualquer canal e vejo os anúncios sem preocupação de horário. (DI) *Leon Eliachar*

- c) – O que o senhor está olhando?
 – Estou vendo essa televisão...
 – Aqui, olhou, levou! O senhor quer pagar quanto?
 – Ah, não sei...
 – Aqui o senhor diz quanto quer pagar... (CO) *Anúncio publicitário*
- d) Tenho ouvido dizer que os bebedores de vinho serão condenados... Se os amantes do vinho e do amor vão para o Inferno, o Paraíso deve ser um lugar deserto. (DI) *O almanaque – Barão de Itararé*
- e) Aquele cavalheiro, numa roda, discorrendo sobre a moral, afirmou que, socialmente falando, ele não passava de um canalha. E ficou muito triste, porque todos os presentes concordaram, sem levantar um único protesto. (NA) (id.)
- f) O amor não pode coexistir sem o temor. (DI) *Sêneca*
- g) O freguês escolhe a pose. Sozinho ou acompanhado. De pé, ou sentado. Se quiser, sorrir, sorri. Se não quiser, fica sério. E se precisar de um acessório, o seu Honório dá um jeito. (DE)
Um retrato na praça tem a sua graça – anônimo

II – Separe com colchetes os vários modos de organização discursiva presentes no fragmento de texto a seguir, de Fernando Sabino.

[Oscar tinha um sítio. Um dia Oscar resolveu levar na camioneta um pouco de esterco do sítio, que era no interior de Minas Gerais, para o jardim de sua casa na capital. Na barreira foi interpelado pelo guarda:] (NA)

[– O que é que o senhor está levando aí nesse saco?

– Esterco. Por quê? Não lhe cheira bem?

– O senhor tem a guia?

– Guia?

– É preciso de uma guia, o senhor não sabia disso?] (CO)

- Sortear três livros: *Sozinha no Mundo*. Marcos Rey, Ática, 1993; *Os Meninos da Rua Paulo*, de Ferenc Molnár, Editora CosacNaify; *Missão no Oriente*, de Luiz Puntel. São Paulo: Ática, 1997.

Encontro 10 – 02/10/07

- Perguntar se algum aluno sorteado leu o livro e comentar.
- Trabalhar o léxico.²⁵³

Inadequação vocabular

Todo texto escrito segue determinado padrão já estabelecido. Pautar-se sobre esse modelo é garantia de sucesso na comunicação. Em contrapartida, desobedecer às regras desqualifica o texto. A seguir, um fragmento de texto para ser corrigido.

“O casal estão separados de fato á 35 anos, tendo ambos convivido juntos somente 07 meses. [...] Que, o motivo da separação do casal, alegada pela esposa foi motivada pelo o fato do duplicado não vir cumprindo com suas obrigações de cônjuge [...]”

O casal, separado há 35 anos, viveu junto somente por 07 meses. O motivo da separação, alegado pela esposa, foi o fato de o marido não cumprir...

²⁵³ Vários exercícios e explicações desta aula foram extraídos de PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 106-112.

Seleção e adequação lexical

Num texto bem escrito é preciso haver adequada escolha lexical e correta ligação entre as idéias.

Observe os enunciados abaixo e corrija o que for necessário à adequação lexical.

- Entrou no vestuário para trocar de roupa. **vestiário**
- As tropas do exército estavam hospedadas no Rio. **aquarteladas**
- Cometia erros de ortografia sempre que lia em voz alta. **pronúncia**
- Ficou horas no engarrafamento. Não sabia que o tráfego estava tão lento. **tráfego**
- Dom João VI se compromete a não instalar tribunais de Inquisição no país, bem como extinguir o tráfego negroiro. **Tráfico**

Analise os fragmentos retirados de provas de alunos e sugira a correção.

“A extensão territorial brasileira *proporciona grande variedade de climas, solos*, favorecendo as atividades do setor agropecuário...”

As Américas, colônias de grandes nações européias, *exerciam um relacionamento inquietante, de centro fornecedor de matéria-prima juntos às Metrôpoles...*”

...oferece variedade de clima e solos...

As Américas, como centro fornecedores de matéria-prima, mantinham um relacionamento desfavorável com as nações européias.

Corrija os empregos das expressões em itálico, por outras expressões mais adequadas aos referentes indicados pelo contexto:

- O aluno não soube *exercer* bem a tarefa designada pelo professor. **executar**
- O empregado da empresa não *desempenhava* uma função digna de seu potencial. **exercia**
- O comandante o preteriu porque ele nunca soube *exercer* bem uma função. **desempenhar**
- O diretor sempre fez muito *êxito* em suas explanações técnicas, perante os empregados. **sucesso**
- Uma pessoa *eficaz* é a que cumpre bem sua tarefa. **competente, eficiente**

É importantíssimo observar o contexto comunicativo para o entendimento do sentido dos termos, os quais, dependendo da situação, podem adquirir propriedades positivas ou negativas. Por exemplo, o vocábulo *vermelhos* em: “Os morangos *vermelhos* davam água na boca.” / “Seus olhos *vermelhos* indicavam o uso de drogas.”

Agora, reflita sobre a expressão *não tem nada na cabeça* em:

“Um médico, após examinar o raio-x do crânio de um paciente: ‘Você *não tem nada na cabeça.*’” / “Uma moça rompe com o namorado: ‘Você *não tem nada na cabeça.*’”

Observe os vários sentidos do vocábulo *linha* em:

fios para tecer: No cesto de costura havia dois carretéis de *linha*;

ligação por fio telefônico: A *linha* telefônica desse aparelho está sempre desligada;

apetrechos de pesca: Quando usei corretamente minha *linha* e o anzol, surgiu um belo peixe;

diretrizes: De início foram estabelecidas as *linhas* das discussões;

compostura: Quase perdeu a *linha* durante o debate;

trajeto: Este ônibus faz a *linha* Jardins – Estações.

Indique o sentido específico dos termos em itálico:

- Estava *à cabeça* do movimento. **à frente, no comando**

- b. Sua explicação *não tem pé nem cabeça*. **lógica, coerência**
 c. “Cada *cabeça* uma sentença”, diz a máxima popular. **pessoa**
 d. Pelo seu brilho na conferência, percebe-se que ele é *uma grande cabeça*. **muito inteligente**
 e. Perdeste *a cabeça*? Inquiriu o pai incrédulo ao filho que se prepara para sair. **juízo, razão**
 f. Do jeito que os fatos estão se encaminhando, *cabeças vão rolar*, nessa contenda. **pessoas serão prejudicadas**

É importante adequar o comportamento lingüístico ao contexto social específico da comunicação para não causar estranheza. O locutor deve variar sua expressão em cada situação de fala. Observe estes exemplos:

“– Querida, nem te conto! Naquela loja do shopping novo tinha um vendedor que era uma gracinha!” – linguagem típica feminina, papo entre amigas.

“– Meu amigo, traz gelo pro meu uísque! Mas vê se não traz do mictório, hein!?” – pedido feito por um homem em um barzinho qualquer.

“– Mas mãezinha, eu preciso daquele brinquedo! Compra pra mim!” – linguagem infantil, uma criança em um shopping, tentando convencer a mãe.

Os enunciados a seguir estão relacionados a várias situações. Observe a seleção lexical de acordo com o contexto indicado entre parênteses. Relacione as colunas.

- (1) Uso de vocábulo técnico.
 (2) Emprego de termos com valor negativo.
 (3) Uso de termos com sentido geral.
 (4) Emprego de eufemismo para sentido amenizado.
- (1) Sentia *anorexia* diante de um prato de comida. (Um médico descrevendo o estado de um paciente a um outro médico)
 (2) Arranhou o rosto do tio com suas *garras*. (Descrição negativa dos atos de uma pessoa)
 (2) Não é da estirpe desses *politiqueiros* que andam por aí. (Desprezo pelos políticos)
 (1) Nesse caso não foi *roubo* de carro, foi *furto*. (Um advogado descrevendo uma situação)
 (4) Ele não mentiu, *só faltou com a verdade*. (Um amigo tentando justificar as ações do outro)
 (3) Atropelou o cão, mas não prestou socorro ao *animal* ferido. (Redação de aluno)

• Tarefa de casa:

1. Reescreva os dois períodos abaixo unindo-os num só utilizando o conectivo adequado. Não pude chegar até lá. O trânsito na estrada foi interrompido.

Não pude chegar até lá porque o trânsito na estrada foi interrompido.

2. Empregue corretamente com “onde” ou “quando”:

a) – Não sei **onde** poderei encontrá-la: se em casa ou na faculdade.

b) Em Nova York uma amostra revela a arte que os egípcios faziam **quando** construíam as suas grandes pirâmides.

c) Queria saber **quando** você conseguiu esse gato. Frequentei sua casa o mês inteiro e só agora o vi.

3. Leia atentamente o texto para responder às questões mais abaixo:

No dia 02 deste, saí com uma turma para comprar meu computador. Rodamos todas as lojas. Os preços estavam nas alturas. Mateus, além de meu melhor amigo daquele grupo, era um entendido no assunto. Voltamos no dia 01 na esperança de haver alguma promoção,

todavia a sorte não me favorecia, pois em certas lojas os preços haviam disparado. Resolvi então ficar com um computador de segunda mão de um conhecido. Fomos à casa dele para avaliarmos de perto o aparelho. Estava novinho, bem conservado. O conhecido disse-nos para experimentá-lo. Liguei-o, mas Mateus não quis colocar a mão na máquina, receoso de estragá-la.

- a) Explique a incoerência textual. **Se Mateus era entendido em computador não se justifica o porquê da sua insegurança.**
- b) O que o enunciador indica com a expressão “além de”? **Acrescenta o dado “meu melhor amigo” à característica de “entendido no assunto”.**
- c) Para não repetir a palavra “computador de segunda mão”, o autor usou que expressão? **máquina**
- d) Transcreva do texto um conectivo que estabeleça relação de adversidade. **mas**

4. Utilize adjetivos de igual valor das locuções adjetivas dos parênteses:

- a) É um problema **insolúvel**. (que não tem solução)
- b) Esta comida está **insosa**. (sem sal)
- c) As leis **trabalhistas** precisam ser respeitadas. (do trabalhador)
- d) É uma coisa **agradável**. (que agrada)
- e) É uma situação **impressionante**. (que impressiona)
- f) É um comportamento **conveniente**. (que convém)
- g) É uma atividade **instrutiva**. (que instrui)
- h) Há muitos animais **carnívoros**. (que se alimentam de carne)
- i) Totonha era uma pessoa **encantadora**. (que encantava)

5. Indique os casos de repetição desnecessária, sublinhando os elementos dispensáveis. Cada um pode individualmente fazer sua inscrição no próximo sábado, dia 12.

6. Sublinhe a expressão que repete o vocábulo grifado em:

O marxismo será sempre impressionante para os historiadores. Eles quererão saber como uma doutrina tão ilógica e burra pode ter exercido uma influência tão poderosa e duradoura sobre as mentes das pessoas. (Keynes)

7. Para evitar repetição de palavras, use o termo mais geral, substituindo o grifo em:

- a) Ontem estive tensa a situação no Iraque. A população do **país** recebeu instruções contra um possível ataque norte-americano.
- b) O carro atropelou o cachorro e o motorista não socorreu o **animal**.

8. Indique o termo geral que se aplique ao conjunto: incisivos, caninos, molares, pré-molares.

9. Substitua o termo em destaque por um sinônimo:

É melhor seguir as regras do que ser multado por ter transgredido tais **regulamentos**.

10. Utilize uma linguagem formal para substituir os grifos:

- a) Como os jogadores estavam mais mortos do que vivos (**exaustos**), entregaram os pontos (**renderam-se**).
- b) Ele estava de saco cheio (**aborrecido**), com a mutreta (**golpe**) do amigo para cima dele.
- c) Houve o maior bafafá (**falatório**) na reunião quando o chefe agrediu o babaca (**tolo**) do funcionário.

Encontro 11 – 03/10/07

- Corrigir a tarefa de casa.

Reescreva os textos abaixo substituindo os grifos por expressões equivalentes, mantendo o nível culto de linguagem:

Muito = **Frequentemente** se tem discutido a respeito dos **sobre os** = conceitos de saúde e ambiente como necessidades fundamentais = **essenciais** para a qualidade de vida. Nas últimas = **mais recentes** conferências internacionais realizadas sobre = **acerca** destes temas, os cientistas e estudiosos concordaram = **assentiram, admitiram** quase unanimemente sobre a possibilidade de ambos estarem inter-relacionados. Nesta perspectiva = **Neste aspecto**, é inevitável = **crucial** a compreensão = **o entendimento** de que saúde e qualidade ambiental sejam produtos da maneira = **modo pelo qual** pela qual a humanidade = **os homens constituíram e organizaram** constituiu e organizou o seu espaço = **ambiente**. *Ghlebina Gonçalves*

A cada dia = **Diariamente** recebemos notícias = **informações** sobre = **acerca da** situação do = **nosso** planeta Terra que nos deixam apavorados = **amedrontam**, por mais = **ainda que sejamos sempre otimistas** = otimistas que sejamos em tudo nessa vida. O que mais nos assusta = **apavora** é o aquecimento global. Com ele está vindo o derretimento das geleiras, a elevação = **aumento** do nível dos mares, o desaparecimento das áreas baixas, o aquecimento geral = **global** da temperatura, a evaporação mais intensa = **forte, acentuada** das águas, com prognósticos = **previsões** de áreas inabitáveis na Terra. *Roberto Malvezzi*.

- Trabalhar o léxico e a coesão textual por meio de exercícios variados.

O léxico e a coesão textual²⁵⁴

Marque qual dos registros abaixo é mais adequado à situação comunicativa especificada:

- Um sacerdote a seus fiéis, em uma paróquia do subúrbio:
 - Os afortunados e os humildes são da mesma estirpe perante o Criador.
 - Os ricos e os pobres são iguais aos olhos do Senhor.
- Um candidato a cargo público, dirigindo-se a uma comunidade carente:
 - Tenciono encerrar para sempre a dificuldade de abastecimento de recursos hídricos neste logradouro.
 - Vou dar cabo de uma vez por todas com a falta d'água na casa de vocês.

É preciso adequar o vocabulário ao gênero textual. Sugira correção para estes fragmentos:

- Trecho de bilhete de uma moradora de um edifício dirigido ao síndico:

“Exmo. Sr. Doutor,

Tendo em vista as graves consequências da problemática pela qual passamos – a ausência de faxineiros no prédio – queremos reivindicar a V. Ex^a. Que seja solucionado este grave impasse, na próxima reunião de condomínio.”

²⁵⁴ Vários exercícios e explicações desta aula foram extraídos de PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 114-126.

Sr. Síndico,

Peço-lhe que coloque na pauta da próxima reunião de condomínio a questão da ausência de faxineiros no prédio e as suas conseqüências para que possamos juntos encontrar a devida solução para o problema.

Obrigada, ??

b. Um requerimento feito à secretaria de uma escola, em que um aluno reivindica poder cursar disciplinas concomitantemente.

“Prezados Senhores,

Venho, por meio deste, relatar a minha situação. Como estou no último período do curso e necessito me formar neste período, venho requisitar minha matrícula na disciplina X e na disciplina Y. Solicito que me seja permitido cursar as duas referidas disciplinas, embora elas sejam de séries diferentes.

Seria ótimo. Como sabem, estudo à noite e necessito me formar para ajudar a meus pais que são muito pobres e estão doentes. Muito obrigado. Peço deferimento.”

Sr^a Fulana de Tal, Diretora do Colégio X.

Fulano de Tal (nacionalidade, estado civil), residente na rua (endereço completo, inclusive telefone, fax, e-mail), portador da Carteira de Identidade n^o., expedida pelo (órgão expedidor), aluno da 3^a série do Ensino Médio, curso Tal, vem requerer a matrícula nas disciplinas X e Y, de séries diferentes.

É preciso também haver adequação lexical com relação a:

a) espaço geográfico – é diferente o português do Brasil do de Portugal; mesmo dentro do Brasil, de uma região para outra, ou de um estado para outro, ocorrem divergências no léxico.

Ex.: inchação; bicha; bestial (Port.) / inflação; fila; sensacional (Br.)

b) espaço temporal – as palavras envelhecem e vão sendo substituídas por outras.

Ex.: completar primavera / fazer aniversário; qual a sua graça? / qual o seu nome?; porta-seio / sutiã

c) código escrito vigente – atendimento à ortografia padrão. Ex.: ~~mortandela~~, mas mortadela; ~~mendingo~~, mas mendigo; ~~discursão~~, mas discussão; ~~imprensão~~, mas impressão

Deve-se evitar a repetição viciosa num texto valendo-se, dentre os muitos recursos, destes:

a) hiperonímia – Ex.: Foi aquele *pneumologista* que me atendeu ontem. Fiquei encantada quando descobri que em sua clínica havia um *médico* tão bom.

b) sinonímia – Ex.: A vida dos *bichos* parece menos estressante que a nossa. Se soubesse disso antes de nascer e me fosse dado o direito de escolha, teria vindo ao mundo como um desses *animais* de estimação.

c) pronominalização – Ex.: O *roubo* é um ato indigno. Não *o* cometa jamais.

d) caracterização – Ex.: *Fernanda Montenegro* representa muito bem o Brasil no exterior. É lamentável que grande parte dos brasileiros ainda não tenha tido a oportunidade de ver *um dos maiores astros nacionais* ao vivo.

e) redução (ou ampliação) do termo inicial – Ex.: *Celso Pitta* teve seu lar desfeito. Foi uma separação traumática. Parece que a esposa não se conformou com o desenlace. Os problemas familiares enfrentados por *Pitta* foram muito sérios. / *Lula* vai fazer mais uma viagem ao exterior ainda este mês. Sua agenda inclui muitas idas às cidades mais belas do mundo. Acredito que o próprio *Luís Inácio Lula da Silva* não previra em sua infância a dimensão de seu sucesso.

f) metaforização – Ex.: *Rio de Janeiro* é de uma beleza natural incrível, entretanto a poluição de suas praias e a violência urbana estão tornando a *Cidade Maravilhosa* num lugar hostil.

g) metonímia – Ex.: A *casa* dele era lotada de pessoas de todas as idades; os quartos com vários beliches. Era um movimento sem fim sob aquele *teto*.

h) elipse – Ex.: O *candidato* fez a inscrição para o vestibular na UNIG. No dia seguinte, porém, (\emptyset) sofreu um acidente sério.

i) corde de palavras – Ex.: A árvore, ~~o ca por dentro, era muito elevada,~~ tinha vinte metros de altura ~~total, do chão ao topo:~~ estava, ~~por esta razão,~~ prestes a cair, ~~daí a instantes,~~ para baixo.

j) reescrita do texto – Ex.: “A pecuária brasileira tem crescido significativamente nos últimos anos, tanto quanto quantitativamente quanto qualitativamente. A importação de matrizes europeias e americanas nas décadas de 80 e 90 aumentaram o padrão do produto nacional. Além disso, doenças como a da vaca louca e a febre aftosa valorizaram ainda mais o rebanho brasileiro, pouco atingido pela febre aftosa no Rio Grande do Sul. O Brasil possui o maior rebanho da América do Sul.” Correção. Reescrita do texto: A pecuária brasileira tem crescido, nos últimos anos, tanto quantitativa quanto qualitativamente, tornando-se hoje o rebanho brasileiro o maior da América do Sul. A importação de matrizes europeias e americanas, nas décadas de 80 e 90, melhorou o padrão nacional. Além disso, a ausência de doenças como a da vaca louca, que afetaram rebanhos europeus, valorizou muito o nacional, que também não foi atingido por outras doenças como a febre aftosa, por exemplo.

Deve ser evitada a rima na prosa, como, dentre muitos, o caso de advérbios que contêm o sufixo *-mente*. Ex.: Ela se expressa *calmamente* e *pausadamente*. Deve ser: Ela se expressa *calma* e *pausadamente*.

Reescreva os períodos abaixo melhorando a redação:

- Cada um, individualmente e isoladamente, teve de passar por experiência.
- Os objetos foram caindo, uns após os outros, sucessivamente pela escada abaixo.
- O juiz deferiu favoravelmente a petição do advogado.
- A prova para o concurso mostrou-se excessivamente muito trabalhosa para os candidatos.
- A pessoa deve entender total e completamente o que está sendo exposto.
- A crise econômica começou particularmente em meados do século XVII.

Observe os problemas redacionais, inclusive a falta de paralelismo em construções sintáticas, no texto abaixo e sugira a correção:

“O acordo da Tríplice Aliança, firmado com a Argentina, O Brasil e o Uruguai, possuía convenções políticas, com o intuito de assegurar a paz e econômicas, devido as despesas de guerra e a navegação fluvial.”

O acordo da Tríplice Aliança, firmado entre a Argentina, O Brasil e o Uruguai, estabelecia algumas convenções políticas, com o intuito de assegurar uma paz duradoura e outras, econômicas, com o fim de custear as despesas havidas dom a guerra e com a navegação fluvial.

Observe a imprecisão vocabular ao contexto técnico-formal: O casal *levou à Justiça uma ação* de desquite, por intermédio de seu advogado. Correção: O advogado impetrou uma ação de desquite na Justiça.

Substitua os grifos por vocábulos de sentido mais técnico ou específico:

- Fiz* uma dívida para pagar minhas contas. **contraí**
- Paguei totalmente* as prestações do imóvel. **quitei**
- O documento *teve* sua validade *esgotada*. **expirou**
- O Juiz *deu o sinal para que* a sessão *começasse a funcionar*. **abriu**

- Terminar os exercícios do encontro anterior.
- Trabalhar com o gênero bilhete. Promover uma situação de modo que o aluno entenda a finalidade específica desse tipo de comunicação, cujo estilo prima pelo coloquial, pelo informal.
- Tarefa proposta:

Imagine esta situação: são 18h e você começa a se preparar para vir à aula às 19h. De repente, surge um imprevisto e você se vê obrigado a faltar, embora saiba que a aula será importantíssima. O único recurso é escrever um bilhete a um colega da sala para... Agora é com você. Escreva o bilhete, que realmente será enviado a seu colega.

- Sortear três livros da Ática do autor Luiz Puntel: *Meninos sem pátria*, 1998; *Açúcar amargo*, 1987; *Não aguento mais esse regime*, 1987.

Encontro 13 – 09/10/07

- Pedir que os alunos sorteados comentem sobre a obra sorteada.
- Distribuir na turma uma folha impressa com todos os bilhetes digitados *ipsis litteris* para a análise coletiva e reescritura dos mesmos.
- Trabalhar a coesão evitando a repetição idêntica do léxico por meio de exercícios.²⁵⁵

Exercícios

1. Um processo usado para evitar a repetição idêntica de uma palavra no texto é a substituição por um sinônimo ou quase sinônimo. Preencha as lacunas das frases a seguir com sinônimos das palavras em destaque.

a) Um conhecido e jovem casal da sociedade paulista decidiu inscrever-se para teste de filmes publicitários, mas, apesar de bonitos e elegantes, **o par, a dupla** levou bomba.

b) Toda a imprensa italiana parou ontem, em uma greve sem precedentes no país. A **paralisação** está sendo promovida pelo sindicato da categoria.

c) Quando chegaram os bombeiros encontraram o prédio em ruínas, mas ainda puderam retirar uma vítima dos **escombros**.

d) Entre os adolescentes, as mortes ligadas a causas externas aumentaram de quarenta e dois para cinquenta por cento do total de **óbitos, falecimentos** nessa faixa etária.

e) O prefeito de Itaguaí demitiu cinquenta e dois por cento dos funcionários do município: de 2 297 **servidores** ficaram apenas 1 197.

f) Muitos ingressos serão colocados à venda, no Carnaval, mas uma pequena parte dos/das **entradas** se destina a convidados.

g) O Parque Nacional se destaca por suas cachoeiras e saltos; as **quedas d'água** são sua maior atração turística.

h) Mais cinco presos foram removidos da cadeia de Santo André; lá os **detentos, prisioneiros** prometeram baderna caso continue a superlotação.

2. Um outro processo para evitar repetições de palavras consiste na substituição de palavra repetida por um pronome pessoal. Observe o modelo e faça o mesmo a seguir.

Todos têm uma função e precisam cumprir sua função.

Todos têm uma função e precisam cumpri-la.

²⁵⁵ Questões extraídas de CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001, p. 131-139.

- a) O professor pretendia usar o computador, mas não sabia como ligar o computador (ligá-lo, o ligar).
- b) Alguns receberam o governador de braços abertos, mas outros nem queriam ver o governador (o queriam ver, queriam vê-lo).
- c) A representante recebeu dos alunos as reclamações e apresentou as reclamações (apresentou-as) à diretoria.
- d) O editor prometeu um prêmio aos escritores, mas não disse aos escritores (lhes disse, disse a eles) quando seria entregue.
- e) As empregadas limpam os tapetes e colocam os tapetes (os colocam, colocam-nos) nas janelas.
- f) As cartas? Eu coloquei as cartas (as coloquei, coloquei-as) na gaveta do escritório.
- g) Pegou a folha de papel e escreveu na folha de papel (nela) seu endereço.
- h) Ouviu falar da peça e resolveu assistir à peça (a ela).
- i) Todos examinaram o objeto, mas ninguém sabia dizer o que era o objeto (ele).
- j) Conheciam o prefeito e, por isso, vieram pedir ao prefeito (-lhe) novos empregos.

3. No trecho a seguir, de Millôr Fernandes, o humorista utilizou intencionalmente a repetição. Reescreva o texto de modo a reduzir o número de ocorrências do vocábulo em destaque.

A senhora, uma dona de casa, estava na feira, no caminhão que vende galinhas. O vendedor ofereceu a ela uma galinha. Ela olhou para a galinha, passou a mão embaixo das asas da galinha, apalpou o peito da galinha, alisou as coxas da galinha, depois tornou a colocar a galinha na banca e disse para o vendedor: “Não presta!” Aí o vendedor olhou pra ela e disse: “Também, madame, num exame assim nem a senhora passava.”

...O vendedor ofereceu-lhe uma. Ela olhou para a ave, passou a mão embaixo das suas asas, apalpou-lhe o peito, alisou-lhe as coxas, depois tornou a colocá-la na banca...

4. Outro processo utilizado para evitar a repetição de palavras é a substituição de um termo por uma qualificação ou caracterização a ele referente. Sublinhe os termos representativos desse processo nas frases a seguir.

- a) Não terá um futuro agradável o cavalo Emerald Hill. O fenômeno do turfe sofre de doença incurável nas articulações.
- b) Dalton Trevisan prometeu finalmente dar uma entrevista, mas resta saber se a promessa não passa de mais uma brincadeira do Vampiro de Curitiba.
- c) A partir de hoje, a tevê vai mostrar o especial sobre Grace Kelly, a princesa de Mônaco. Ele deve mostrar o lado elegante da doce senhora loura.
- d) Há um grupo de hábeis bombeiros tentando apagar o incêndio, irrompido na semana passada, entre o cientista Albert Sabin e uma grande loja, que usou sem autorização a imagem do descobridor da vacina antipólio para um anúncio institucional.

- Sortear dois livros de crônica: *Para gostar de ler*. V. 3. Paulo Mendes Campos e outros. Ática, 1995; *O golpe do aniversariante e outras crônicas*, de Walcyr Carrasco, Ática, 1998.

Encontro 14 – 16/10/07

- Perguntar se algum dos dois alunos sorteados leu alguma crônica e comentar.
- Terminar os exercícios da aula anterior.

- Exercício.

Reescreva o trecho abaixo substituindo os termos grifados por equivalentes, mantendo o nível padrão de linguagem.

A cerveja faz 150 anos no Brasil. Há motivos (**razões**) para comemorar (**celebrar**). Novas (**Recentes**) marcas chegam ao mercado e estudos (**pesquisas**) comprovam (**atestam**) que, em doses (**quantidades**) moderadas, a bebida evita osteoporose, colesterol alto e ajuda na prevenção da diabete. Até (**Inclusive**) a comunidade (**classe**) médica acaba de se render aos aspectos saudáveis (**benéficos**) do produto. Mas (**todavia**) há também a lamentar (**contrariar**). Ela é a principal sedução (**atração**) para a ingestão (**o consumo**) precoce do álcool – fato que leva muitos (**vários**) ao vício.

Encontro 15 – 17/10/07

- Trabalhar o gênero carta familiar.

Carta familiar

O gênero carta é encabeçado com local e data. Em seguida, o vocativo. O texto deve ter início, meio e fim. Por último, o remetente coloca a sua assinatura.

O envelope deve ser assim preenchido:

Frente - lado sem aba

<p>Destinatário:</p> <p>Nome completo Rua - Numero - Bairro(não obrigatório) Cidade - Estado CEP</p>
--

Trás - lado com aba

<p>Remetente:</p> <p>Nome Completo Rua - Numero - Bairro(não obrigatório) Cidade - Estado CEP</p>

Abaixo, um modelo de carta familiar.

Itaperuna, 06 de outubro de 2007.

Olá, Vera,

Quanto tempo não a gente não se comunica por carta! O tal do telefone tem resolvido nossas ansiedades de querer sempre saber tudo de modo bem rápido. A carta demora... Haja paciência! É, mas com essa de contar só com o telefone estou ficando desacostumada de escrever. E isso é péssimo.

Bem, vamos ao bate-papo. Vocês vão ou não ao casamento do Rafael. Olha, ele não vai perdoar a ausência de vocês. Ele já disse: “É um absurdo tia Vera e tio Nélio não fazerem um sacrifício para irem ao meu casamento!”.

E aí, como andam suas aulas particulares? Tá dando pra tirar uma graninha? Você não tem me pedido mais socorro por quê? Eu não gosto muito de dar aulas particulares porque aqui em Itaperuna ninguém valoriza o trabalho da gente. Todo mundo quer aula, mas ninguém quer pagar. É dose!

Atualmente, voltei pro CES. Estou com uma turminha de 20 alunos. Trabalho como voluntária. Meus alunos são meu laboratório de pesquisa da minha tese. Acho que eles estão gostando.

Daqui a uns dez dias irei a Niterói e aí a gente põe todas as fofocas em dia.

Dê um beijão na Maria, fala pra ela que estou louca pra comer a comida que ela faz. Uma delícia!

Um beijo de sua cunhada,

Dulcinha.

- Criar esta situação: pedir que cada um relaxe. Fazer uns exercícios de relaxamento. Colocar uma música clássica num volume bem baixo. Falar para a turma ficar bem tranquila, esquecer de tudo lá fora. Propor o seguinte:

Pense em alguém distante, alguém que você gostaria de reencontrar. Imagine um reencontro com essa pessoa. Visualize a cena. Como seria? O que você diria a ela? Agora, escreva-lhe uma carta, marcando um encontro com ela. Não se esqueça de informar-lhe quando, onde e como e de que assuntos vocês precisam tratar.

- Sortear cinco livros da Ática do autor Marcos Rey: *Quem manda já morreu*, 1989; *Na rota do perigo*, 1991; *Doze horas de terror*, 1999; *Mistério do 5 estrelas*, 1981; *Bem-vindos ao Rio*, 1987; *Garra de campeão*, 1988.

2ª etapa

Encontro 1 (16) – 30/10/07

- Pedir a todos os alunos sorteados com livros e que ainda não os comentaram que o façam.
- Trabalhar o gênero carta-queixa.

Carta²⁵⁶

Os dois lados da questão

1. No dia-a-dia, muitas vezes nos deparamos com questões que geram dúvidas e conflitos de opinião. As cartas a seguir relatam: uma situação vivenciada por hóspedes em um hotel; as justificativas da gerência desse hotel; e a posição do editor da revista em que as cartas foram publicadas. Leia-as.

1ª carta – A queixa

São Paulo, 10 de janeiro de 1998.

Sr. Editor,

Eu e meu marido passamos o Natal em um hotel do litoral de São Paulo, pagando R\$150,00 a diária.

²⁵⁶ Extraído de BELTRÃO, Eliana; VELLOSO, Maria Lúcia; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: Língua Portuguesa*, v. 4. São Paulo: FTD, 2001, p. 106-113. (Foram feitas algumas modificações, supressões e acréscimos para atender aos objetivos desta aula.)

Desde que chegamos, só tivemos problemas. A única janela que havia no quarto ficava na mesma direção que as janelas da cozinha – o cheiro de comida e a fumaça constantes eram insuportáveis. O carpete cheirava mal e o banheiro estava cheio de aranhas e pernilongos. À noite, um calor infernal, pois o ar-condicionado, segundo nos informaram, quebrara na véspera e não havia ventiladores suficientes para todos os hóspedes. Havia, também, um cão pastor alemão que tomava conta do *hall* de entrada, assustando-nos a cada latido. Não conseguimos dormir bem e logo cedo, ansiosos por um bom café da manhã, descobrimos que o desjejum não estava incluso na diária.

Pagamos demais para receber tão pouco.

Grata pela divulgação.

A.D.V.

2ª carta – A defesa

Havá Paulista, 20 de janeiro de 1998.

Sr. Editor,

Lamentamos que nosso hotel não tenha atendido às expectativas de A.D.V. e, por ora, apresentamos nossas desculpas.

Infelizmente, essa cliente não dirigiu todas as suas queixas a nossa gerência. Ela apenas se limitou a reclamar da taxa do café da manhã, o que foi imediatamente solucionado. Em relação à presença de alguns insetos, cabe-nos esclarecer que o hotel foi recentemente dedetizado, embora reconheçamos que o serviço deveria ter sido mais bem executado pela empresa contratada. Quanto à circulação do cachorro à noite, foi mais uma opção de segurança para os nossos hóspedes, e quanto ao exaustor da cozinha, o reparo já foi providenciado.

Esperamos contar com a compreensão de nossa cliente, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

E.B. – Gerente

3ª carta – A conclusão

O defeito do ar condicionado foi um imprevisto e o hotel pode não ter tido tempo de repará-lo. No entanto, deveria ter ventiladores suficientes para atender a todos. Querer cobrar o café da manhã realmente é demais... Ainda bem que o problema foi solucionado. Porém, em relação ao cão de guarda, os hóspedes precisam entender que o hotel está prezando pela segurança, o que demonstra um cuidado com eles. Por outro lado, acomodar pessoas num quarto com tantos problemas não tem justificativa. Os hóspedes só perdem a razão num ponto: não ter feito todas as reclamações de imediato, quando os problemas ainda poderiam ser resolvidos. Nesse sentido, o hotel adquire alguma razão, pois não teve oportunidade de reparar todos os problemas que estavam causando incômodo aos clientes.

Editor

Observe o quadro a seguir com a análise das cartas.

Linguagem empregada	Todas apresentam linguagem formal (como, por exemplo, as expressões “Sr. Editor”, “Atenciosamente”, “Grata pela divulgação”).
Objetivo	1ª carta: divulgar o fato acontecido para evitar que novos hóspedes passem pela mesma situação. 2ª carta: apresentar uma defesa. 3ª carta: analisar os dois lados da questão.

Estratégia utilizada para atingir o objetivo	Todas apresentam estratégia argumentativa. 1ª carta: através da enumeração dos problemas vivenciados. 2ª carta: através de explicações e justificativas. 3ª carta: através de um julgamento dos problemas vivenciados por cada um dos lados envolvidos.
--	--

Nota: Algumas expressões que mostram contraposição de ideias: porém, no entanto, por outro lado, embora

Resolvendo conflitos

1. Leia a carta a seguir, que apresenta uma situação de conflito.

Salvador, 12 de setembro de 1998.

Sr. Editor,

Minha família e eu estávamos em férias. Fizemos um passeio a uma belíssima praia. Logo ao chegar, as crianças se espalharam e, quando fomos reuni-las, elas estavam brincando num balanço de uma casa. Entre esse terreno e a praia não existia nenhum muro que impedisse o acesso. E como ela aparentemente estava sem seus moradores, sentamo-nos na varanda enquanto as crianças brincavam.

Não demorou muito, os donos da casa chegaram. Imediatamente nos preparamos para pedir as devidas desculpas, pois certamente o fato de estarmos ali poderia ser entendido como uma “invasão”.

A mulher, porém, pôs-se a nos insultar “soltando os cachorros” – seus cachorros interiores, raivas e frustrações – e também seu cachorro pastor alemão.

O animal, inquieto, nos rodeava, deixando a todos muito temerosos e apavorados. Ela chegou ao cúmulo de nos dizer que éramos as pessoas que andávamos arrombando sua casa.

Tentei explicar-lhe, embora o cachorro não nos permitisse sequer falar em um tom de voz normal, que entendia sua chateação, mas por outro lado eu não compreendia tanta grosseria. O marido dela assistia a tudo passivamente, do tipo “em cima do muro”. E ao som de palavras grosseiras nos retiramos.

Infelizmente existem pessoas que têm a capacidade de transformar a vida num “mundo cão”, em que as palavras de ordem são: minha casa, minha propriedade, meu isto, meu aquilo. Tudo isso é bom e necessário. No entanto, basta ficar doente do corpo ou da alma para tudo isso perder valor. Todos nós temos inúmeros motivos para sair agredindo, mas já imaginaram se assim fosse?

Nossos filhos e sobrinhos também se solidarizam com esta mensagem de esperança e de reflexão para os donos de propriedade.

Gratos pela divulgação.

G.D.

Os autores da carta assumem a culpa ou se eximem totalmente da responsabilidade? O que assumem como erro deles? O que acham que poderia ter sido entendido pelos donos da casa? Quem, na sua opinião, estava certo?

2. Agora é a sua vez de resolver o conflito exposto na carta que acabou de ler. Analise e avalie os dois lados da questão. Analise e avalie. (Resposta oral).

Encontro 2 (17) – 31/10/07

- Exercícios de coesão.

Complete as lacunas do texto, escolhendo o conector mais adequado em cada contexto: então / um dia / nesse preciso momento / como / entretanto / por isso / e (3X).

Era uma vez um pássaro que tinha um ninho com três filhotes numa árvore. **Um dia**, os filhos ficaram com fome e a mãe dos passarinhos foi buscar comida. Um gato que passava viu que os passarinhos estavam sozinhos. **Como** estava cheio de fome, começou a trepar a árvore com as suas garras afiadas. **Entretanto** apareceu um cão. O cão queria defender os passarinhos e, **por isso**, mordeu a cauda do gato. **Nesse preciso momento** o gato caiu da árvore e desatou a fugir com o cão a persegui-lo com um ar feroz. **Então** a mãe voltou com comida e viveram felizes para sempre.

- Trabalhar o gênero carta-queixa com a seguinte proposta:

Relaxe. Pense em sua cidade, em seu bairro, em sua rua. Que problema urbano mais de perto o incomoda? Por quê? Agora, escreva uma carta ao jornal de sua cidade, *A Tribuna*, fazendo uma queixa. Imagine: sua carta será divulgada, portanto as autoridades do município terão grandes chances de lê-la.

Encontro 3 (18) – 06/11/07

- Apresentar outros modelos de carta seguido de exercícios.

1. Ler as diferentes cartas a seguir comparando seus elementos estruturais.

A. Carta de Manuel Bandeira para Mário de Andrade

31 de maio de 1923

Perguntas pelos meus problemas e pelos meus projetos. Não tem projetos quem vive, como eu, ao Deus-dará do amanhã. Sabes o que um médico de Clavade [*cidade suíça onde Bandeira fez tratamento médico*] me disse quando me auscultou pela última vez em 1914? Que eu tinha lesões teoricamente incompatíveis com a vida! O meu organismo acabou espontaneamente vacinado contra a infecção tuberculosa, mas fiquei um inválido. Sou incapaz de um esforço seguido. [...] Como eu teria vontade de fazer, de escrever dois ou três romances! Isto, então, é completamente impossível.

Revista *Veja*. São Paulo, Abril, 6 de agosto de 1997.

B. Carta de R.G.G. para o diretor de uma fábrica de pneus

Belo Horizonte, 7 de junho de 2001.

Novos Pneus & Cia. Ltda.

Departamento de atendimento ao consumidor

Sr. Diretor,

Solicito de V.S.^{as} a devolução de quantia paga a essa empresa, referente à compra de quatro pneus para o meu veículo. Apresento a seguir os motivos desta solicitação.

Em primeiro lugar, recebi informações de que o produto que estava adquirindo não era prejudicial ao meio ambiente, o que não corresponde à realidade. Estudos recentes publicados

pela revista *Bio-Ciência* apontam que a matéria-prima utilizada na fabricação desses pneus causa um sério desequilíbrio ecológico.

Em segundo lugar, sua empresa não apresenta uma política de reciclagem da borracha, enquanto a maioria das empresas do ramo já adotou esse mecanismo, e sabe-se que os efeitos na natureza dessa falta de tecnologia são profundos e nefastos.

Finalmente, ao buscar informações no departamento de defesa do consumidor, não havia pessoal preparado para esclarecer minhas dúvidas, faltando, inclusive, gentileza no atendimento.

Certo de que as razões apresentadas justificam o meu pedido, estou anexando xerox da Nota Fiscal para as devidas providências.

Atenciosamente,
R.G.G.

2. Acompanhe a análise dos elementos que estruturam as cartas que você leu e complete o quadro com as informações que faltam.

	Carta A	Carta B
Emissor	Manuel Bandeira	R.G.G.
Destinatário	Mário de Andrade	Diretor da Novo Pneus & Cia. Ltda.
Relação entre emissor e destinatário	Relação de intimidade.	A relação é de distância e cortesia por tratar-se de um destinatário investido de autoridade.
Linguagem empregada.	Espontânea e informal; presença de marcas da oralidade em frases interrogativas e exclamativas.	Formal. Obedece às regras da gramática normativa.
Objetivo da carta.	Desabafar com os amigos problemas pessoais.	Solicitar à empresa a devolução da quantia paga.
Estratégia utilizada para atingir o objetivo.	Resposta à pergunta feita por Mário de Andrade sobre seus projetos.	Argumentação (o emissor apresenta as razões do pedido e enumera os problemas do produto).
Expressões que enumeram os argumentos numa sequência.	Não apresenta.	Em primeiro lugar, Em segundo lugar, Finalmente.
3. Qual é, então, a diferença entre a função dessas cartas? A primeira é uma carta pessoal com o fim de manter os laços de amizade. A segunda é uma carta comercial reivindicativa.		
4. Que recursos o emissor da carta B utilizou para convencer o destinatário? Além de argumentar o motivo de sua reclamação, apresenta xerox da Nota Fiscal para as devidas providências.		

Encontro 4 (19) – 07/11/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Carta à diretora do CES, fazendo algum comentário sobre o ensino na instituição ou alguma reivindicação.

- Tarefa de casa: levar para casa uma revista *Veja* ou *Mundo Jovem* escolher uma matéria para comentar oralmente no Encontro 5.

Encontro 5 (20) – 10/11/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Trabalhar o gênero carta do leitor.

Trata-se de uma carta de um leitor de um periódico que é enviada ao órgão divulgador para que seja publicada. Pertence, pois, ao domínio midiático ou jornalístico. É um subgênero do gênero carta. A finalidade do enunciador é realizar diversos atos de fala: comentar, solicitar, criticar, enaltecer, agradecer, questionar, etc.
Abaixo alguns exemplos desse tipo de carta.

Diário da Região (São José do Rio Preto) Opinião do Leitor – 28-10-2007
Brasil

Leite integral de todo o País está sob suspeita

Essa história de tratamento de leite com soda cáustica é antiga, eu tomei conhecimento dela ainda nos idos de 1984 em São Carlos-SP, quando em conversa informal com um companheiro de trabalho, ele contou-me parte de sua vida e disse que havia trabalhado em um laticínio, quando perguntei se às vezes o leite não chegava azedo na indústria, quando então ele me disse que tal fato ocorria com frequência, mas que a adição de soda fazia a correção, e o tornava próprio para o comércio. Na época até achei normal, pois os alimentos são fiscalizados por diversos órgãos públicos; mas não acreditava que pudesse haver corrupção a tal ponto, onde os ladrões de plantão não se importassem minimamente com a saúde de seus semelhantes. Diante desta vergonha nacional só nos resta pedir a alguma instituição internacional que passe a fiscalizar os omissos ou incompetentes fiscais públicos brasileiros. Ao que parece a situação é grave e merece atenção geral, inclusive uma averiguação e divulgação de quem acendeu o pavio da bomba, e o que o motivou a tomar a acertada decisão. Enquanto a banda passa eu não tomo e recomendo que ninguém tome mais LEITE MORTO SODA VIVA.

Vanderlei Custódio da Aparecida

Não é só o leite longa vida. Aí na região, mandem analisar os leites pasteurizados, que ficarão estarecidos. Há adição de soda cáustica, de amido, de conservantes proibidos e tantas coisas que num país sério, seria motivo para prisão perpétua.

Antonio Perozin – Valinhos (SP)

O que tem no lugar do coração uma pessoa que tem coragem de adicionar água oxigenada e soda cáustica ao leite? São exemplos de mentes cauterizadas, empresários que visam lucros ilícitos sem avaliar os males que estão causando aos consumidores que compram produtos acreditando no nome da empresa, ou na marca do produto. Ouvi pelos noticiários e acabo de ler a matéria. Estou perplexa. O leite é um dos alimentos básicos. Fui criada com leite de cabra que vinha da fonte, coado, fervido e servido pela minha mãe. Com o avanço da tecnologia, foi proibido o leite in natura em favor do leite pasteurizado. Contra a vontade tive que acostumar com a tal modernidade. É pratico abrir a caixinha. Estamos pagando um preço muito alto pelo conforto da vida moderna. As autoridades competentes têm o dever de

investigar e punir os empresários e os funcionários envolvidos. Isso é crime. Soda caustica é usada para fazer sabão, derrete até osso. Não é justo comprar leite pasteurizado e ingerir um coquetel a base de soda caustica, soro e água oxigenada. Muitos funcionários estão envolvidos e nenhum teve a hombridade de denunciar. Não seja cúmplice. Dignidade não tem preço. Denuncie.

Maryah Cydah Abrantes Martiniano Ferreira

Opinião do leitor

Aqui, o crítico da TV é você! Dê sua opinião sobre programas, novelas, apresentadores, séries, e o que mais vier à cabeça. Solte o verbo, com bons argumentos e, até, um pouco de humor, se for o caso. Sua crítica poderá ser publicada na Ponto TV.

- Cada aluno comentará oralmente a matéria da revista que lera em casa, em seguida escreverá uma carta do leitor ao periódico criticando, opinando, perguntando... A revista emprestada será apresentada ao aluno para que ele a usufrua por completo.
- Sortear dois livros da editora Moderna, do autor Pedro Bandeira: *A droga da obediência*, 1992; *Pântano de sangue*, 1994.

Encontro 6 (21) – 13/11/07

- Pedir que os alunos sorteados comentem a leitura.
- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Trabalhar o gênero carta do comercial.

Linguagem da carta comercial

Qualidades: deve informar com objetividade, clareza e concisão.

Defeitos: modelos estereotipados, frases feitas, prolixidade, estilo empolado. Abaixo, há um exemplo de carta com esses defeitos. Leia-o e veja se consegue detectar seus defeitos.²⁵⁷

São Paulo, 7 de julho de 1998.

À
G.A.Azevedo Rolamentos Ltda.
Divisão Administrativa

Rua Gama Lobo, 170
Uberlândia-MG

Prezados Senhores:

Em resposta à solicitação que nos foi encaminhada pelo representante de V. S.^{as}, Sr. J. Ribeiro, comunicamos que seguem pelo correio vinte (20) exemplares de nossa edição de junho.

Outrossim informamos que o cheque nº 98573 do Banco do Brasil emitido por V. S.^{as}, em 2 de julho do corrente, já foi encaminhado ao nosso departamento de assinaturas, devendo V. S.^{as} começarem a receber nossa visita regularmente a partir de setembro p.p.

²⁵⁷ Extraído de Sargentim, Hermínio. *Redação no ensino médio*. São Paulo: IBEP, s.d., p. 118-120. (Foram feitas algumas alterações).

Sem mais que nos possa apresentar para o momento, despedimo-nos,

Atenciosamente,

Alfredo Crecchi Neto
Divisão Técnica

Agora, a mesma carta com os defeitos assinalados.

São Paulo, 7 de julho de 1998.

À⁽¹⁾
G.A.Azevedo Rolamentos Ltda.
Divisão Administrativa

Rua Gama Lobo, 170
Uberlândia-MG⁽²⁾

Prezados Senhores:

⁽³⁾Em resposta à solicitação que nos foi encaminhada pelo representante de V. S.^{as}, Sr. J. Ribeiro, comunicamos que⁽⁴⁾ seguem pelo correio vinte (20) exemplares de nossa edição de junho.

Outrossim informamos que⁽⁵⁾ o cheque nº 98573 do Banco do Brasil⁽⁶⁾ emitido por V. S.^{as}, em 2 de julho do corrente, já foi encaminhado ao nosso departamento de assinaturas, devendo V. S.^{as} começarem a receber nossa visita regularmente a partir de setembro p.p.⁽⁷⁾.

Sem mais que nos possa apresentar para o momento⁽⁸⁾, despedimo-nos⁽⁹⁾,

Atenciosamente,

(10)

Alfredo Crecchi Neto
Divisão Técnica

Os defeitos apontados são os seguintes:

1. Dispensável o “a”. O nome dele já consta em lugar que lhe é tradicionalmente reservado. Evidentemente, a carta se dirige “a” ele.
2. Dispensável. No envelope já consta esse dado.
3. Pode-se, em vez de parágrafo adentrado, dar espaço duplo entre as linhas que separam os parágrafos.
4. Dispensáveis informações que já são do conhecimento do remetente: “em resposta...”, nome e cargo do representante (basta o nome ou o cargo), “...comunicamos que...” (afinal, toda carta comunica algo).
5. Dispensável, pois já está implícito na carta que se trata de informação.
6. Dispensável, pois são informações do conhecimento prévio do destinatário.
7. Expressão que nada diz. Pelo contexto da carta o destinatário deve inferir de que ano o remetente está falando. O nome do mês, sozinho, indica que o remetente se refere ao ano corrente. Se é passado ou futuro, ele sabe pela data da carta.
8. Dispensável, já que não há mais dados na carta.
9. Dispensável. O destinatário já sabe que a carta chegou ao fim.
10. Dispensável a pauta, pois o remetente deve saber assinar sem ela.

Agora, a mesma carta reestruturada sem esses erros.

São Paulo, 7 de julho de 1998.

G.A.Azevedo Rolamentos Ltda.
Divisão Administrativa

Prezados Senhores:

Segue pelo correio vinte exemplares de nossa edição de junho, como pediu o Sr. J. Ribeiro.

Seu cheque já foi encaminhado ao departamento de assinaturas e V. S.^{as} começarão receber nossa visita regularmente a partir de setembro.

Atenciosamente,

Alfredo Crecchi Neto
Divisão Técnica

Exercícios

Em trio, produzam uma carta comercial. Vocês vão se colocar como o gerente de uma microempresa. Um de seus melhores clientes não quitou sua última prestação no prazo previsto e já lhe pediu um prazo maior. Você não pode ceder às reivindicações dele, mas terá de ser polido o suficiente para não perder o freguês.

Antes, porém compare os dois textos quanto ao número de palavras, clareza, concisão e estética.

Texto prolixo	Texto reescrito
<p>Prezado Sr.</p> <p>Apressamo-nos a responder à sua carta de 9 do corrente. A mercadoria que o Sr. reclama já foi enviada; entregamo-la à Cia. Transportadora em data de 14 deste; o nº do conhecimento registrado pela Cia. é 156843. Até V. S^a receber a presente, já deverá estar de posse dos volumes. Se a demora se prolongar, pedimos avisar-nos por telegrama, para tomarmos as providências do caso.</p> <p>Sem mais, atenciosamente nos subscrevemos,</p>	<p>Prezado Sr.</p> <p>A mercadoria reclamada por V. S^a já foi entregue à Cia. Transportadora em 14 deste registrada sob o nº 156843. Caso se prolongue a demora, pedimos avisar-nos por telegrama, para tomarmos as providências.</p> <p>Atenciosamente,</p>
Texto prolixo	Texto reescrito
<p>Servimo-nos da presente para comunicar a V. S^a que o título em epígrafe foi liquidado em 12.06.77 na Agência do Banco Auxiliar de São Paulo S/A, com cheque nº 101748 do Banco União Comercial S/A.</p> <p>Sendo o que nos oferece para o momento, firmamo-nos,</p> <p>Atenciosamente,</p>	<p>O título em referência foi liquidado em seu vencimento na Agência do Banco Auxiliar de São Paulo S/A, com cheque nº 101748 do Banco União Comercial S/A.</p> <p>Atenciosamente,</p>

Encontro 7 (22) – 14/11/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Exercícios: uso dos conectivos.²⁵⁸

1. Sem alterar a idéia contida no período dado, construa um novo, a partir do início proposto. Use o elemento que melhor se juste ao novo período e faça as modificações necessárias.

a) Bateu-me com tanta força, que não pude deixar de cair.

Não pude deixar de cair **porque me bateu com muita força.**

b) A companhia era chata e a viagem tornou-se aborrecida.

A companhia era tão chata **que a viagem se tornou aborrecida.**

c) Insiste em sair com ele, conquanto mal o conheça.

Mal o conhece, **no entanto insiste em sair com ele.**

d) Faltando-lhe dinheiro para viagens, lia pouco.

Lia pouco **uma vez que lhe faltava dinheiro para viagens.**

e) Mesmo sendo ricos, não quiseram educar os filhos na Europa.

Não quiseram educar os filhos na Europa, **embora fossem ricos.**

f) Não dispondo de capital, procurou um sócio.

Procurou um sócio, **porque não dispunha de capital.**

g) Suas pretensões são descabidas, não posso atendê-lo.

Não posso atendê-lo, **visto que suas pretensões são descabidas.**

2. Junte as orações num só período usando uma palavra de ligação.

a) João não se preparou para o concurso. João não foi aprovado no concurso.

João não se preparou para o concurso, logo não foi aprovado.

b) O mendigo trouxe a carteira perdida. O mendigo pediu uma recompensa.

O mendigo trouxe a carteira perdida e pediu uma recompensa.

c) O operário ficou na fábrica após o horário de trabalho. O operário não recebeu as horas extras. **O operário ficou na fábrica após o horário de trabalho, mas não recebeu as horas extras.**

d) O marido não acompanhou a mulher à festa. O marido estava muito cansado.

O marido não acompanhou a mulher à festa porque estava muito cansado.

e) Diante da cena, a jovem chorava. Diante da cena, a jovem ria.

Diante da cena, a jovem chorava e ria.

f) A Seleção do Brasil era a melhor do mundo. A Seleção do Brasil não ganhou a Copa.

A Seleção do Brasil era a melhor do mundo, mas não ganhou a Copa.

g) John não era brasileiro. John não podia candidatar-se à presidente.

John não era brasileiro, logo não podia candidatar-se a presidente.

3. Semântica:

No conto *A hora e a vez de Augusto Matraga*, de Guimarães Rosa, o protagonista é um homem rude e cruel, que sofre violenta surra de capangas inimigos e é abandonado como morto, num brejo. Recolhido por um casal de matutos, Matraga passa por um lento e doloroso processo de recuperação, em meio ao qual recebe a visita de um padre, com quem estabelece o seguinte diálogo:

"– Mas, será que Deus vai ter pena de mim, com tanta ruindade que fiz, e tendo nas costas tanto pecado mortal?"

²⁵⁸ Extraídos de CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001, p.275-277 (questões 1 e 2).

– Tem, meu filho. Deus mede a espora pela rédea, e não tira o estribo do pé de arrependido nenhum... (...) Sua vida foi entortada no verde, mas não fique triste, de modo nenhum, porque a tristeza é aboio de chamar demônio, e o Reino do Céu, que é o que vale, ninguém tira de sua algibeira, desde que você esteja com a graça de Deus, que ele não regateia a nenhum coração contrito."

a) A linguagem figurada amplamente empregada pelo padre é adequada ao seu interlocutor? Justifique sua resposta. **Sim. Usa-se a conotação para vocábulos do universo do homem rude do campo (espora, rédea, estribo, aboio).**

b) Transcreva uma frase do texto que tenha sentido equivalente ao da frase “não regateia a nenhum coração contrito”. **"não tira o estribo do pé de arrependido nenhum".**

Encontro 8 (23) – 20/11/07

- Terminar os exercícios do encontro anterior.
- Trabalhar o gênero carta comercial.

Exemplo de carta comercial

São Paulo, 19 de julho de 1994.

Prezados Senhores:

Com referência à sua reclamação, na carta do dia 15 do mês em curso, levamos ao conhecimento de V. S^{as}. os necessários esclarecimentos.

O atraso na entrega da mercadoria solicitada ocorreu não por falha de nossos funcionários, mas por incúria da empresa entregadora.

Estamos tomando as devidas providências a fim de que as mercadorias sejam entregues rapidamente.

Escusamo-nos pelo ocorrido e continuamos à disposição de V. Sas.

Benevenuto Cascadura
Gerente de Vendas

Como qualquer outra, a carta comercial é um instrumento de comunicação que se restringe a determinada área: empresarial e / ou comercial, razão por que tem características próprias.

As qualidades da carta comercial são as seguintes:

- Boa apresentação*: exige-se, portanto, ordem, organização e limpeza.
- Clareza*: a obscuridade do texto impede a comunicação imediata e dá azo a interpretações que podem levar a desentendimentos e, mesmo, a prejuízos financeiros.

A linguagem há de ser:

- Simples*, evitando-se preocupação com enfeites literários.
- Atual*, isto é, inteligível à época presente.
- Precisa*, a saber, própria, específica, objetiva.
- Correta*, com exata observância das normas gramaticais.
- Concisa*, informando com economia de palavras.
- Impessoal*, com o máximo de objetividade, pois a carta comercial não é lugar adequado para manifestações subjetivas e sentimentais.

Partes da carta comercial

a) *Cabeçalho ou timbre*: com todos os elementos que identifiquem a firma. Hoje, o cabeçalho já vem impresso e há casos em que simplesmente não aparece.

b) *Destinação ou endereçamento* com localidade. Com respeito à localidade, deve-se prestar atenção ao seguinte:

b.1) a tendência atual é se colocar o local à esquerda, no alto;

b.2) não se abrevia o nome do lugar, escreve-se São Paulo e não S. Paulo;

b.3) após o nome da cidade, usa-se a vírgula.

c) *Data*: com respeito à data, importa lembrar:

c.1) nome do mês com minúscula;

c.2) após a data, segue ponto final;

c.3) os numerais designativos de ano não se separam por ponto ou espaço; assim deve-se escrever 1992 e não 1.992 ou 1 992;

d) *Iniciação*: abrangendo vocativo (invocação), referência e início, com várias fórmulas possíveis.

Na invocação é de praxe a expressão “Prezado(s) Senhor (Senhores)”, seguida de dois pontos. Outras fórmulas: Prezado Amigo, Senhor Diretor, Senhor Gerente, Caro Cliente, Senhores etc.

Para o início, propriamente dito, há uma série de fórmulas, mas nada impede que o redator crie outras. Como exemplos:

“Em atenção ao anúncio publicado...”

“Em atenção ao pedido...”

“Com relação à carta do dia...”

“Atendendo à solicitação da carta...”

“Em cumprimento às determinações...”

“Participamos-lhes que...”

“Servimo-nos da presente para...”

“Solicitamos-lhes a fineza de...”

Observação: Procura-se evitar a forma “Pela presente” ou “Tem a presente...”, já gastas pelo uso.

e) *Corpo da carta*, ou a exposição do assunto que, obviamente, é variável, de acordo com o que se pretende. É comum o uso de formas de tratamento abreviadas, com V. S^a.; V.S^{as}.; V.S.^a.; V.S.^{as}.; V. Ex.^a.; V.Ex.^a.; Ex.^{mo}. Sr. e outras.

Vale lembrar que o verbo relacionado com os referidos pronomes de tratamento deve estar sempre na terceira pessoa, do singular ou do plural.

f) *Fecho da carta*: é a parte que encerra a carta, com uma série de fórmulas já estabelecidas, como:

Atenciosamente.

Com elevado apreço.

Com elevada consideração (ou estima).

Cordiais Saudações (Saudações cordiais).

Cordialmente.

Saudações atenciosas (Atenciosas saudações).
Antecipadamente somos agradecidos.

Evitem-se as fórmulas:

Termino esta.

Sem mais, termino esta...

- Proposta de redação:

Elabore duas cartas comerciais, usando os seguintes dados:

1. Ferreira & Cia. Ltda. solicita a Irmãos Pires Ltda. o envio, com a máxima urgência, de mercadorias, conforme relação anexa. Agradece atendimento.
2. Silveira & Cia. comunica a Francisco Camargo a inauguração de uma nova agência. Convida-o para a inauguração e coquetel. Agradece a presença.

Encontro 9 (24) – 21/11/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Trabalhar o gênero carta comercial.
- Exercícios.

Dê nova redação aos textos seguintes, eliminando palavras ou expressões prolixas.

Texto 1

Temos o prazer de levar ao conhecimento de V. S^a que em data de 15 do próximo mês estaremos inaugurando uma nossa Filial, que ficará localizada num dos pontos mais centrais dessa progressiva e simpática cidade, e precisamente na rua Ismael Junqueira número 180. A inauguração efetuar-se-á às 17 horas do dia já citado e constará da bênção do local uma breve alocação do nosso Diretor e um coquetel que será servido aos presentes.

Certos de sua presença, que antecipadamente agradecemos, temos a honra de nos firmar com os nossos protestos de maior estima e apreço, cordialmente.

No próximo dia 15, às 17 horas, inauguraremos uma Filial nossa nessa cidade, na rua Ismael Junqueira, 180. No início, haverá a bênção do local e uma breve alocação do nosso Diretor; em seguida, um coquetel.

Desde já agradecemos sua presença.

Cordialmente.

Texto 2

Pela presente comunicamos a V. S^a que o título acima em epígrafe foi resgatado em 15.06 p.p.

Outrossim, informamos que foram cobrados juros de mora no valor de R\$10,50 (Dez reais e cinquenta centavos) que ora levamos a crédito em sua prezada conta corrente.

Sem mais para o momento, apresentamos nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente.

O título de V. S^a foi resgatado no dia 15. Foram cobrados R\$10,50 (Dez reais e cinquenta centavos) juros de mora que já creditamos em sua conta corrente.

Atenciosamente.

- Elabore uma carta comercial, usando os seguintes dados:

Ferragem Ita & Cia. Ltda. solicita a Construções Pires Ltda. o envio, com a máxima urgência, de mercadorias, conforme relação anexa. Agradece atendimento.

Encontro 10 (25) – 24/11/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Trabalhar o gênero carta comercial.
- Ler uma situação-problema vivida por um consumidor.

Um engenheiro conta que, no dia 22 de março deste ano, comprou um microcomputador da marca X e que, só neste ano, a máquina foi levada cinco vezes à assistência técnica. “O computador trava constantemente. Não aguento mais. É uma chateação”, afirma. No último conserto, o técnico teve que trocar diversas peças defeituosas.

- Formar dupla com um(a) colega e analisar a situação descrita exercício acima, nos seguintes aspectos: O consumidor tem direito de pedir uma imediata troca da máquina? Os motivos apresentados são suficientes? Que defeitos, problemas e inconvenientes dão suporte à reclamação? Apresentar oralmente para a classe a conclusão a que chegaram.
 - Tarefa de casa: apenas um elemento de cada dupla terá uma tarefa de casa: ele se colocará no papel do consumidor e escreverá uma carta dirigida ao gerente da empresa (que, no caso, é o seu colega de dupla) solicitando a troca do microcomputador. Utilizará os argumentos discutidos em sala de aula, enumerando-os segundo uma ordem de importância. Procurará ser coerente e convincente na sua solicitação.
- Sortear três livros: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, Intrínseca, 2007; *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, Ática, 2002; *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (Tradução e adaptação de Paulo Mendes Campos, Ática, 2003).

Encontro 11 (26) – 27/11/07

- Pedir que os alunos sorteados comentem os livros lidos.
- Exercícios.

1. (FUVEST-SP) Dentre as seguintes frases, assinale aquela que não contém ambiguidade.

- a) Peguei o ônibus correndo.
- b) O guarda deteve o suspeito em sua casa.
- c) Esta palavra pode ter mais de um sentido.
- d) O menino viu o incêndio do prédio.
- e) Deputado fala da reunião do canal 2.

2. Torne o texto mais enxuto, mais conciso: elimine palavras desnecessárias.

“A árvore, oca por dentro, era muito elevada, tinha vinte metros de altura total, do chão ao topo: estava, por esta razão, prestes a cair, daí a instantes, para baixo.”

A árvore oca tinha vinte metros de altura: estava prestes a cair.

3. (UFMG) Sem alterar o sentido do período, reescreva-o, eliminando as palavras destacadas e fazendo as adaptações necessárias.

“O **que** é indispensável é **que** se conheça o princípio **que** se adotou para **que** se avaliasse a experiência **que** se realizou ontem, a fim de **que** se compreenda a atitude **que** tomou o grupo **que** foi encarregado do trabalho.”

É indispensável conhecer o princípio adotado para se avaliar a experiência realizada ontem, a fim de se compreender a atitude tomada pelo grupo foi encarregado do trabalho.

4. Substitua as locuções em destaque por um único vocábulo de sentido equivalente:

- a) A história é a ciência da infelicidade dos homens. **humana**
- b) As almas das mulheres são impenetráveis. **femininas**
- c) O presidente emprega palavra em desuso. **anacrônicas, desusadas**
- d) A guerra está por um fio. **próxima, iminente**
- e) Ele usa roupa fora de moda. **antiquada**
- f) Deixei meu armário de pernas pro ar. **desorganizado**

5. Utilize adjetivos de igual valor das locuções adjetivas dos parênteses:

- a) Os jornais nada diziam dos acontecimentos **passados**. (que haviam ocorrido anteriormente)
- b) Era uma sensação **passageira**. (que durava pouco tempo)
- c) O tapete era um objeto **inútil**. (que não tinha mais utilidade)
- d) O marido era o tipo de homem **caseiro**. (que não gostava de sair de casa)
- e) Falaram de algumas pessoas **ausentes**. (que não estavam presentes)
- f) Fora um bebê **prematureo**. (que nascera antes do prazo de gestação)
- g) Era uma pessoa **frágil**. (que tinha pouca resistência)
- h) É um objeto **acessível**. (que se pode comprar porque não é caro)
- i) Um ônibus **interurbano, intermunicipal**. (que circula entre duas cidades)
- j) Uma pessoa **inconveniente, indiscreta**. (que diz sem reservas o que pensa)
- k) Um homem **corruptível**. (que se deixa comprar)
- l) Uma notícia **verossímil**. (que parece verdadeira)
- m) Um acordo **internacional**. (entre duas ou mais nações)
- n) Uma fama **eterna**. (que não morre nunca)
- o) Uma criança **determinada**. (que sempre tenta conseguir o que quer)

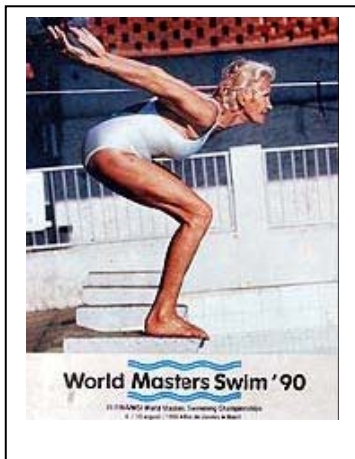
6. Faça a redução de “verbo + substantivo” por um verbo equivalente.

- a) Os torcedores não terão interesse na partida de hoje. **se interessarão**
- b) Tenho medo dos resultados. **Temo**
- c) A viúva tem disposição de recomeçar a vida. **se dispõe a**
- d) Com a chuva não teve vontade de sair. **quis**
- e) Os fregueses tinham intenção de denunciar o comerciante. **intencionavam**
- f) Pensei que o chefe tivesse necessidade de ajuda. **necessitasse**
- g) O velho tapete persa não teria serventia nunca mais. **serviria**

- Pedir ao aluno responsável pela tarefa de casa que entregue a carta ao outro elemento da dupla dentro de um envelope devidamente subscrito. Como **tarefa de casa**, o colega assumirá o papel de gerente da empresa e escreverá uma carta resposta ao consumidor. Para isso, apresentará argumentos enumerando todas as vantagens do produto e as soluções possíveis para o problema, tentando fazer o consumidor desistir da ideia de trocar o produto.

Encontro 12 (27) – 28/11/07

- Recolher a tarefa de casa (cartas das duplas).
- Prova de concurso: LÍNGUA PORTUGUESA.



LEIA O TEXTO I PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES NUMERADAS DE 01 A 03.

TEXTO I

“O que é chato no envelhecer é que sou jovem.”, protestava veementemente a escritora francesa Claudine Colette. Acontece que o mundo está envelhecendo. Em três décadas, haverá espantosamente tantos idosos quanto jovens. E nesse contexto há, evidentemente, pessoas "velhas" de 20 anos. E "jovens" com 92. Esse foi o caso da nadadora olímpica brasileira Maria Lenk, que, dias atrás, resolveu "voltar para Casa", entristecendo o País, mas, provavelmente do jeito que ela teria desejado, na água, na piscina do Flamengo, enquanto estava treinando diariamente para disputar no final do mês em Brasília a prova de 1.500 metros livres do Campeonato Brasileiro de Masters. O que nos

leva a pensar no que filósofa Schopenhauer: “Os primeiros quarenta anos de vida dão-nos o texto; os cinquenta seguintes, o comentário.”

(www.worldmasterswim.com. Texto eletrônico. 18 de abril de 2007).

01. “O que é chato no envelhecer é que sou jovem”. Nessa afirmação da escritora francesa verifica-se que ela:

- A) aceita conformada a ação do tempo.
- B) confessa-se precocemente envelhecida.
- C) sente-se jovem num corpo que está envelhecendo.**
- D) repudia a idéia de eterna juventude, mas lamenta sua futura velhice.

02. Em “Acontece que o mundo **está envelhecendo**” e em “... enquanto **estava treinando** diariamente para disputar no final do mês ...” as locuções verbais destacadas indicam que, em ambos os casos, se trata de um processo:

- A) em seu início.
- B) prestes a se iniciar.
- C) em seu término.
- D) em curso.**

LEIA O TEXTO II PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 03 E 04.

TEXTO II

O francês Thierry Henry, do Arsenal, da Inglaterra, um dos mais festejados atacantes do futebol mundial, revelou há pouco tempo que guardou amostras do cordão umbilical de sua filha. Elas estavam armazenadas no banco de células-tronco privado Cryo Genesis, em Liverpool. O tema é polêmico, mas sobre isso, o atleta, que parecia até sereno e seguro quanto a essas novidades científicas pós-modernas, declarou: “O objetivo é preservar a saúde de minha filha no futuro, mas se os experimentos e as amostras de sangue com células-tronco do cordão umbilical dela também servirem para tratar de uma contusão minha, será ótimo.” (...)

(Revista *Veja*. Medicina. 18 de abril de 2007, p. 93).

03. O autor, ao se referir a Thierry Henry, utiliza-se de um verbo que exprime dúvida, deixando o leitor sem precisão quanto ao estado interior da personagem central. Em qual das alternativas há esse registro?

- A) “... um dos mais festejados atacantes do futebol mundial, revelou há pouco tempo ...”
- B) “... o atleta, que parecia até sereno e seguro quanto a essas novidades científicas ...”**
- C) “O objetivo é preservar a saúde de minha filha no futuro ...”
- D) “... para tratar de uma contusão minha, será ótimo.”

- Exercícios de ampliação vocabular: substituição dos grifos por termos equivalentes.

Prezado Editor,

Li a matéria publicada na edição de 6 de julho, sobre (**acerca**) os acidentes envolvendo motociclistas, e queria dizer que discordo (**não concordo**) de uma parte do que foi escrito, ou seja, sobre os causadores dos acidentes envolvendo carros e motos, um contra o outro. Na minha opinião (**Ø**), ao contrário do que foi escrito, creio (**acredito**) firmemente que, em tais situações, quem mais causa (**provoca**) acidentes são os condutores de veículos de QUATRO rodas, até mesmo por uma questão de lógica; sendo a moto um transporte tão vulnerável (**melindroso**), chega a ser inconcebível (**inaceitável; inexplicável**) e ao mesmo tempo (**simultaneamente**) cômico (**engraçado; hilário**) que alguém, conduzindo-a, contribua para a causa de acidentes em que se envolva, eis que muito provavelmente só danos (prejuízos) irá colher; é o único resultado alcançado nessas situações, ou sempre quando um veículo de menor porte bate (**colide com o**) em outro de porte maior.

O dito (**referido**) transporte (moto) é o meu preferido, para driblar (**desviar-se; escapar; esquivar-se**) o lento trânsito mossoroense, e digo que, conforme (**de acordo com o que**) define o jornal no mesmo artigo, sou motociclista, respeito (**obedeço**) as leis do trânsito, mas vejo muitos carros cujos condutores não têm o devido respeito com a vida humana (**o homem**), salvo (**exceto**) se não for imperícia propriamente dita. Os maiores sustos que tomei foram proporcionados justamente por motoristas desatentos (**distraídos**), ou, no mínimo, descuidados: curvas malfeitas, celulares colados (**grudados**) na orelha com só uma das mãos ao volante – e às vezes as duas coisas de uma vez só (**juntas**) –, disputa pra pegar sinal verde – e cortá-lo se não vier outro carro em direção perpendicular –, inesperadas (**repentinas**) subidas de BR, vindos de estrada carroçável, freios bruscos (**violentos; rápidos; repentinos; inesperados**) e sem motivação, manobra sem sinalização prévia (dobrar sem dar sinal e vice-versa), arrancar como um jato DC-10, obrigar (**forçar**) motociclistas a usarem (**agirem com**) de toda a habilidade – e sorte – possíveis ...

São muitas as razões (**motivos**) que se encontra para mostrar o menosprezo (**descaso; indiferença**) de motoristas por motociclistas. Acho (**Penso**) que isso podia ser corrigido de uma forma simples (**menos complicada**), a meu ver (**no meu ponto de vista**): bastaria que o Detran só liberasse a carteira a quem soubesse conduzir os dois veículos, para ter a medida exata (**precisa**) do que é estar dos dois lados da situação, vendo-a por dois ângulos (**sob ambas perspectivas**) e entendendo-a melhor, à exatidão. Representaria crescimento para o condutor, que saberia avaliar melhor a situação do outro, ensinar-lhe-ia a respeitar o trânsito e principalmente (**prioritariamente**) a vida. Uma vez que (**Como**) lida com o mais precioso dos dons, o órgão deveria ser o mais criterioso possível, fiscalizando mesmo a quem já tivesse a primeira habilitação (que deveria ser temporária ou condicional), com blitzes contínuas (**permanentes**) e sobretudo (**acima de tudo**) severas (**firmes; inflexíveis; duras**) e minuciosas (**detalhadas; meticulosas**).

Minha opinião (**Meu conceito**) não é voz isolada; em encontros de motociclistas, esporádicos ou planejados, esse assunto sempre (**constantemente**) vem à tona. Mesmo (**Inclusive**) quando se para em qualquer lugar buscando proteção da chuva, não raro sempre se relata acontecidos (**ocorrências**) envolvendo os dois tipos de veículos e a conclusão a que se chega é que a culpa é do motorista do CARRO. Alguns com detalhes bizarros (**pretensiosos; arrogantes**): um caso relatado foi o de que um carro derrubou uma moto – e o ocupante – e a condutora do veículo que bateu saiu do carro ainda falando ao celular, apesar de (**mesmo**) achar que tinha toda (**total; completa**) a razão!

Saudações,

Juarez Belém
Motociclista – Mossoró/RN

CORREIO DA TARDE – Edição Número 467 - Ano II – Natal e Mossoró,
segunda-feira, 29 de outubro de 2007 – Carta do Leitor

Encontro 13 (28) – 04/12/07

- Análisar coletivamente fragmentos impressos das cartas (consumidor / gerente) realizadas em dupla.
- Trabalhar o modo de organização do texto narrativo.

Narrar é inerente à nossa vida. O homem sempre tem algo a contar. Relata fatos ou acontecimentos, reais ou não, ocorridos consigo próprio ou com outros. Toda narração envolve alguns elementos imprescindíveis, como:

- 1) O fato ou acontecimento – a sequência ordenada de ações vividas pelos personagens, ou seja, o enredo, a trama ou a ação.
- 2) Personagem(ns) – os indivíduos que participam das ações.
- 3) Ambiente – lugar onde ocorrem as ações.
- 4) Momento – o tempo dos acontecimentos.

Quem narra, portanto, esclarece estas questões: O quê? Quem? Onde? Quando? Pode ainda detalhar: Por quê? Como? Quais as consequências?

As narrativas costumam vir acompanhadas de trechos descritivos de cenários, de personagens e / ou de outros elementos.

O narrador pode ser fazer parte da história (narrador de 1ª pessoa) ou não (narrador de 3ª pessoa).

O narrador pode, ao narrar, dar fala aos personagens (discurso direto) ou falar por eles (discurso indireto).

Exemplos:

a) Ontem, quando saí do CES, fui a uma festa de aniversário onde fiquei até altas horas da madrugada. Indo embora, encontrei um homem ensanguentado na calçada da esquina mais próxima de minha casa. Ele gritou para mim:

– Socorro! Por favor, me leve a um hospital!

Desesperada, porém, com uma situação inusitada para mim, eu lhe respondi:

– Como posso ajudá-lo? Veja, estou a pé e sem celular. Espere um pouco. Eu moro aqui perto e, assim que chegar a casa, ligo para o Corpo de Bombeiros. Fique tranquilo”.
(narrador de primeira pessoa com discurso direto).

b) Ontem, quando Ana saiu do CES, foi a uma festa de aniversário onde ficou até altas horas da madrugada. Indo embora, encontrou um homem ensanguentado na calçada da esquina mais próxima de sua casa. Ele, gritando, lhe pediu socorro, que o levasse a um hospital. Desesperada, porém, com uma situação inusitada para ela, disse-lhe que não poderia ajudá-lo, pois estava a pé e sem celular, mas que ele esperasse um pouco. Esclareceu-lhe que morava perto dali e que assim que chegasse a casa, ligaria para o Corpo de Bombeiros. Ele poderia ficar tranquilo. (narrador de terceira pessoa com discurso indireto).

- Exercícios de ampliação vocabular e de coerência textual.

1. Reescreva o texto seguinte substituindo os termos em destaque por outros, sem alterar-lhe o sentido. Altere o que for necessário.

Embora (**Ainda que**) **muitos (muitos)** leitores **não acreditem (duvidem do)** no que **you dizer (darei)**, porque **acham (jugam)** que nós, jornalistas, somos mórbidos e masoquistas, só gostamos de **falar mal (criticar)**, a verdade é que é bom também **falar bem (elogiar)**, podem **crer (acreditar)**. Só não dá para falar **o tempo todo (sempre)**. Um jornal feito só de boas notícias, **edificantes (construtivas)**, seria uma **chatice (enfadonho)**, como provou o **tempo (período)** da ditadura, quando os militares tentavam **impor (forçar)** pela censura uma imprensa **cor-de-rosa (inofensiva, ingênua)**, sistematicamente a favor. (*Jornal do Brasil*, 26/05/00).

2. Leia o texto:

João Carlos vivia em uma pequena casa construída no alto de uma colina, cuja frente dava para leste. Desde o pé da colina se espalhava em todas as direções, até o horizonte, uma planície coberta de areia. Na noite em que completava 30 anos, João, sentado nos degraus da escada colocada à frente de sua casa, olhava o sol poente e observava como a sua sombra ia diminuindo no caminho coberto de grama. De repente, viu um cavalo que descia para a sua casa. As árvores e as folhagens não o permitiam ver distintamente; entretanto observou que o cavalo era manco. Ao olhar de mais perto verificou que o visitante era seu filho Guilherme, que há vinte anos tinha partido para alistar-se no exército, e, em todo este tempo, não havia dado sinal de vida. Guilherme, ao ver seu pai, desmontou imediatamente, correu até ele, lançando-se nos seus braços e começando a chorar. (Mary Kato)

a) Marque o que corresponde ao texto:

(X) O autor emprega adequadamente sinais de pontuação.

() O texto apresenta construções cultas ou raríssimas.

(X) O autor do texto demonstra ter domínio da linguagem escrita.

(X) O autor domina bem o vocabulário, a sintaxe e estabelece a coesão no texto.

b) Aponte incoerências no texto. 1. A cena ocorre à noite, no entanto, João olhava o sol se pondo. 2. João completa 30 anos e tinha um filho que há vinte anos saíra de casa para servir o exército (certamente com no mínimo 18 anos), portanto o filho é mais velho que o pai. 3. João morava numa colina diante de um cenário desértico que em seguida surge como espaço gramado, com árvores e folhagens. 4. A frente casa que dava para leste (onde o sol nasce) é o local onde João aprecia o pôr-do-sol. 5. João do alto da colina, onde fica sua casa, vê um cavalo descendo.

3. Reescreva o trecho abaixo, substituindo as expressões assinaladas por outras de igual valor. Altere o que for necessário, mas mantenha o mesmo nível de linguagem.

“Os **gatos** são caçadores naturais; **contudo (porém)**, **embora (mesmo que)** você tente humanizá-lo, **nunca (jamais)** conseguirá **anular (eliminar)** esse comportamento. Os gatos caseiros caçarão **mesmo (embora)** bem alimentados.”

4. Reescreva as frases substituindo a palavra grifada por um pronome:

a) Quando você comprar **um gato**, faça um exame preliminar. **...comprá-lo,...**

b) Limpe **os olhos** com algodão umedecido em água boricada. **Limpe-os...**

c) Não faça mal **ao gato**. **Não lhes faça mal.**

15. Reescreva o trecho evitando repetições da palavra **gato** (só pode aparecer uma vez). Utilize os recursos de coesão.

Cada gato tem o seu jeito próprio de ser. Tem gato que é sempre assustado, gato parádão, gato carinhoso e outros gatos. Há gato que emite sons como se estivesse falando, geralmente

pedindo comida. Quando o dono não dá importância ao gato, viaja frequentemente, deixando o gato sozinho, acaba perdendo a amizade do gato. Só se reconquista a amizade do gato, quando o dono do gato tratar o gato com carinho novamente.

Cada animal tem o seu jeito próprio de ser. Tem gato que é sempre assustado, parado, carinhoso e outros comportamentos. Há o que emite sons como se estivesse falando, geralmente pedindo comida. Quando o dono não lhe dá importância, viaja frequentemente, deixando-o gato, acaba perdendo a amizade dele. Só se reconquista aquela amizade, quando o dono o tratar com carinho novamente.

16. No texto abaixo foi trocada uma palavra para provocar uma incoerência estilística. Que palavra é essa?

Desde pequenos, os gatinhos já brincam como caçadores. Brinque sempre que possível com o seu gatinho. Se o seu gato chegar em casa com um rato ou um passarinho na boca, e o colocar a seus pés, significa que está contribuindo com os alimentos da casa. O melhor que você tem a fazer é aceitar. Se você chicoteá-lo, ele pensará que não foi satisfatório e deverá caçar novamente, tentando agradar-lhe. **chicoteá-lo**

Encontro 14 (29) – 05/12/07

- Terminar os exercícios da aula anterior.
- Proposta:

Façam silêncio absoluto. Relaxem. Descruzem as pernas, soltem os ombros, fechem os olhos. Pensem por alguns minutos nos últimos acontecimentos de sua vida. O que lhe aconteceu hoje, ou ontem, ou nesta semana, ou neste mês, ou mesmo neste ano que seja interessante narrar. Volte mais no tempo, vá até a sua infância. O que lhe vem à mente quando você se lembra dessa fase? Agora escreva algo sobre sua infância, de um modo geral, ou sobre determinado episódio que o tenha marcado.

No rascunho, dê respostas breves a estas questões:

O quê?

Quem?

Onde?

Quando?

Como?

Por quê?

E depois...?

Aproveitando as respostas dadas, monte os parágrafos de seu texto, fazendo uso dos discursos direto e indireto.

Encontro 15 (30) – 11/12/07

- Analisar coletivamente fragmentos impressos dos textos produzidos na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Sortear 12 livros: *Histórias extraordinárias de Allan Poe*, Tradução e adaptação de Clarice Lispector, Ediouro; *Vida de droga*, de Walcy Carrasco, 3. ed. Ática, 2000; *Antologia escolar de contos brasileiros*, Organizador Herbert Sales, Ediouro; *Pedro Pedreiro*, de Maria José Dupré, Brasiliense, 1989; *Espelho mágico*, de Mário Quintana, Globo, 2005; *Nariz de vidro*, de Mário Quintana, Globo, 1983; *Quatro dias de rebelião*, de Joel Rufino dos Santos, José Olímpio, 1980; *Zumbi*, de Joel Rufino dos Santos, Moderna, 1988; *O que é racismo?*, de Joel Rufino dos Santos, Brasil, 1984; *Dois amigos e um chato*, de Stanislaw Ponte Preta,

Moderna, 1986; *Tia Zulmira e eu*, de Stanislaw Ponte Preta, Civilizacao Brasileira, 1994; *Para gostar de ler*, V. 5, Crônicas (Carlos Drummond de Andrade; Fernando Sabino; Paulo Mendes Campos; Rubem Braga), Ática, 1980.

- Incentivar a fazer a leitura dos livros durante as férias.
- Sortear os nomes dos alunos e do professor para um amigo oculto de cartão.
- Proposta: preencher o cartão a devida mensagem para a ocasião.
- Momento de confraternização, com salgadinhos, refrigerantes e bolo.



3ª etapa

Encontro 1 (31) – 12/02/08

- Cumprimentar dando as boas vindas à nova e última etapa.
- Deixar cada aluno comentar para a turma o que ele tem a dizer da mensagem do quadro e do curso, focando suas expectativas sobre a última etapa.

Cada um que passa, em nossa vida,
passa sozinho, porque cada pessoa É
ÚNICA PARA NÓS, e nenhuma substitui a
outra.

Cada um que passa, em nossa vida,
passa sozinho, mas não vai sozinho, nem
nos deixa só. Leva um pouco de nós

mesmos e nos deixa um pouco de si mesmo.

Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada; há os que deixam muito, mas não há os que não deixam nada.

Esta é a mais bela responsabilidade de nossa vida: a prova tremenda de que cada um é IMPORTANTE e que ninguém se aproxima do outro por acaso.

Charles Chaplin

- Incentivar a comentar sobre a leitura feita durante as férias.
- Redação: Escreva uma carta para a professora deste curso comentando suas ansiedades, seus sonhos, suas necessidades e o que você precisa fazer para melhorar.

Encontro 2 (32) – 19/02/08

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Exercícios:²⁵⁹

1) Reduza o grupo de orações abaixo num só período:

a) Juca é jovem. Juca está fazendo Pós-graduação. Juca leciona na Faculdade Paz e Amor. Juca estudou na Alemanha. Juca é professor.

(Reorganizar as frases) *Huca, que estudou na Alemanha, é professor jovem, leciona na Faculdade Paz e Amor e está fazendo Pós-Graduação.*

b) O menino é esperto. O menino estava nervoso. O menino viu o assassinato. O menino foi à polícia. O menino relatou o que viu. *O menino que viu o assassinato estava nervoso, mas é esperto: foi à polícia e relatou o que viu.*

2) Introduza a partícula negativa na frase ELE PODE FAZER O TRABALHO, em todas as posições que importem diferença de sentido.

Não, ele pode fazer o trabalho. Ele não pode fazer o trabalho. Ele pode não fazer o trabalho. Ele pode fazer, não o trabalho.

3) Elimine a repetição dos “quês” encontrada nos períodos abaixo:

a) A testemunha afirma que não percebeu que a vítima que estava caída no chão estava morta. *A testemunha afirma não ter percebido que a vítima caída no chão estava morta.*

²⁵⁹ (Questões extraídas de SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, M.A.L. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 178-181).

b) São estes os estudos que fiz depois que terminei o curso.

São estes os estudos feitos por mim depois de (ter) terminado o curso.

4) Reescreva os períodos abaixo, usando corretamente o verbo relacionar, de tal forma que este seja o único verbo da nova oração:

a) Fizeram a relação entre um tópico e outro. **Relacionaram entre um tópico a outro.**

b) Fiz a lista dos contribuintes marcando a respectiva situação de cada um.

Relacionei a lista dos contribuintes marcando a respectiva situação de cada um.

c) Esta questão tem semelhança com a outra. **Esta questão se relaciona com a outra.**

d) Façamos uma lista completa dos funcionários deste setor.

Relacionemos todos os funcionários deste setor.

e) Isto tem a ver com o seu trabalho? **Isto se relaciona com o seu trabalho?**

5) Complete com a preposição adequada e escreva, na frente, a circunstância de ação do verbo: *Eu venho de navio. (meio)*

a) Eu venho **em** janeiro. (**tempo**)

e) Eu venho **para** receber o dinheiro. (**finalidade**)

b) Eu venho **com** medo. (**modo**)

f) Eu venho **de** São Paulo. (**origem**)

c) Eu venho **na** Semana Santa. (**tempo**)

g) Eu venho **por** amor a você. (**causa**)

d) Eu venho **com** meu irmãozinho. (**companhia**)

6) Indique com uma seta a que termo se refere cada forma adjetiva:

“Na verdade, se temos alguns resultados **positivos**, sua causa **principal** deve ser o **mau** funcionamento **provisório** dos mecanismos **recessivos** **adicionados** pelo governo para conter as importações nos níveis **desejados**.”

(Folha de São Paulo, 20-03-84).

7. “De uns tempos para cá, no entanto, as naturebas começaram a divulgar que a clorofila é capaz de operar verdadeiro milagre também nos corpinhos que não têm caule, folha e frutos. Ela limparia a corrente sangüínea, fortaleceria o sistema imunológico, revitalizaria o cérebro, diminuiria a depressão, retardaria o envelhecimento, evitaria a ressaca e – pasme – até ajudaria no tratamento de doenças como o câncer e a AIDS.” (Veja, 10-04-02, p. 73).

No texto acima, substitua “clorofila” por “clorofila e inhame” e reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias em outros elementos do texto.

De uns tempos para cá, no entanto, as naturebas começaram a divulgar que a clorofila e o inhame são capazes de operar verdadeiro milagre também nos corpinhos que não têm caule, folha e frutos. Eles limpariam a corrente sangüínea, fortaleceriam o sistema imunológico, revitalizariam o cérebro, diminuiriam a depressão, retardariam o envelhecimento, evitariam a ressaca e – pasme – até ajudariam no tratamento de doenças como o câncer e a AIDS.

Encontro 3 (33) – 26/02/08

- Terminar os exercícios da aula anterior.
- Exercícios.

1. Nos trechos abaixo, extraídos de jornais, indique a que termo se refere cada forma grifada:

a) A empresa *Halliburton* informou à PF que os dois discos rígidos com dados reservados da Petrobras furtados em Macaé (RJ) não estavam no contêiner arrombado, relata **Sergio Torres**. Segundo funcionários da empresa, o furto dos discos rígidos ocorreu em data anterior. O registro sobre o arrombamento do contêiner feito em 1º de fevereiro pela Petrobras lista as peças furtadas, mas não faz referência ao outro furto. (Folha de São Paulo, 21-02-08).

b) **Havana** – Em Cuba, a palavra “renúncia” é quase um tabu. Nos programas das emissoras oficiais de rádio e TV e nos poucos pronunciamentos de autoridades sobre a histórica decisão de Fidel Castro de afastar-se definitivamente do poder, fala-se em “recusa do ‘comandante’ a aceitar sua escolha para a presidência do Conselho de Estado”. Na lógica explicitada pelo discurso oficial, Fidel é um “revolucionário” e os revolucionários não renunciam nunca.

(Estado de São Paulo, 21-02-08).

2. Complete com um adjetivo adequado, de modo a obter um texto com sentido, mesmo sendo diferente do texto original.

O mistério das freiras mumificadas

Uma escavação **feita** durante o Carnaval para combater os cupins que ameaçavam uma sala do Mosteiro da Luz levou a um achado arqueológico **inédito** na capital **Paulista**: três freiras **mumificadas** no que pode ser uma catacumba esquecida. No local, há seis tumbas **construídas** na parede, cada uma com um espaço para dois corpos. [...] (*Época*, 03-03-08, p. 18).

Para conter a devastação da Amazônia, não basta reprimir madeireiros **ilegais**. É preciso aproveitar as áreas já desmatadas e **abandonadas**, que somam um território **equivalente** aos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. (*Época*, 03-03-08, p. 54).

Encontro 4 (34) – 04/03/08

- Exercícios de coesão.
-

EXERCÍCIOS SOBRE O CAPÍTULO DE COESÃO DO TEXTO ESCRITO

1. Leia o trecho retirado de uma reportagem da Revista VEJA (22.03.06) e verifique sua coesão, buscando os referentes dos anafóricos.

1	Há um fenômeno musical em curso nas escolas brasileiras: as crianças estão
2	aprendendo versões adaptadas das velhas cantigas de roda. O que chama atenção nessas
3	músicas são as letras politicamente corretas, nas quais personagens do folclore nacional
4	deixam de ser assustadores, animais não reverenciados e o desfecho das histórias
5	cantadas é invariavelmente feliz. Um exemplo: o tradicional <i>Atirei o Pau no Gato</i> passou
6	por uma metamorfose que o transformou em <i>Não Atire o Pau no Gato</i> . A idéia central da
7	nova versão está sintetizada na última frase da cantiga – “Não devemos maltratar os
8	animais”.

- a) nessas (l. 02) **nas músicas referidas / cantigas de roda**
b) nas quais (l. 03) **refere-se às letras das cantigas de roda**
c) “o” transformou (l. 06) **refere-se ao refrão “Atirei o”**.

2. Leia o texto *A calça LEE* e responda ao que se pede:

	A calça LEE
1	A calça Lee, após ter sido símbolo da contracultura, virou objeto do consumismo.
2	Isso acontece não só entre os adolescentes, mas também no meio adulto e até na classe
3	privilegiada afeita às injunções da moda segundo parâmetros altamente burgueses. Sua
4	empatia liga-se ao advento de um mundo novo. Com efeito, nos primeiros tempos, ela
5	exerceu realmente uma uniformização entre a classe média e a classe proletária, pelo
6	menos entre os jovens. Para eles – espectadores infelizmente de um mundo competitivo
7	que não haviam criado e nem desejavam – a unidade de vestir representava, até certo
8	ponto, o início do futuro menos aflitivo e mais coerente com o viver natural. Hoje, porém,
9	a calça Lee virou sistema: tem <i>marketing</i> exuberante, integra vestuários sofisticados,
10	compõe bem com ambientes chiques e, por consequência, dispõe de um público fielmente
11	consumista – exatamente o oposto dos ideais de liberdade que empolgaram o passado. A
12	calça Lee já não é mais uma roupinha desprezível. Conta-se até que flagraram, por
13	diversas vezes, um desses estilistas prestimosos da moda passando o seguinte conselho:
14	quando percebeu que uma cliente hesitava na escolha de um vestido para uma ocasião
15	especial, sugeriu que ela usasse uma blusa finíssima com calça Lee, sem qualquer adorno.
16	Na atualidade, os moços, mais equilibrados entre a brutalidade do mundo real de um lado e
17	o idealismo do outro, certamente já não vibram, de maneira consciente, com aqueles
18	velhos tempos de fantasia ingênua que os fatos acabaram descartando.

- a) Do que trata o texto? **Trata da trajetória marcante da calça LEE.**
b) Qual o nível de linguagem predominante? **Linguagem padrão.**
c) Qual o referente de **ela** na linha 4? **A calça LEE.**
d) Procure outro **ela** no texto que não possua o mesmo referente. Indique-o. **Ela (linha 15) refere-se a “cliente”.**
e) Retire do texto um articulador de temporalidade e um de oposição. **Temporalidade: após, hoje, já, na atualidade, quando / oposição: porém.**
f) Qual a relação de sentido introduzida pela expressão “até que” (linha 12)? **Inclusão / adição.**
g) Reconstrua o trecho: “Conta-se até que flagraram, por diversas vezes, um desses estilistas prestimosos da moda...” trocando o articulador por outro de igual sentido. **Inclusive.**
h) “Mas” (linha 02) é um articulador ou um anafórico? Justifique. **“Mas” é articulador – denota oposição de ideias.**
i) “Isso” (linha 02) refere-se a quê? **“Isso” refere-se ao primeiro período do texto.**

3. Leia o fragmento retirado da revista VEJA (26.04.06) e responda ao se pede

1	Um aborrecimento causado pelo <i>home theater</i> é o emaranhado de fios conectados.
---	--

2 Uma nova tecnologia, batizada de HDMI (sigla em inglês para *Hight-Definition*
 3 *Multimedia Interface*), é a solução. Esse tipo de conector substitui os cabos de áudio e
 4 vídeo convencionais, juntando-os em um só e acabando com a bagunça dos fios. Não se
 5 trata apenas de um cabo, mas de um novo padrão de transmissão de dados. Também não
 6 é possível comprá-lo como acessório. Ele vem de fábrica nos aparelhos.
 7 O que encanta os fãs do cinema em casa na tecnologia HDMI é a qualidade de
 8 imagem e som que ela proporciona. Para enviar as imagens por cabos convencionais, o
 9 aparelho de DVD precisa converter o sinal para o formato analógico. Isso provoca perda
 10 de qualidade, agravada quando o aparelho de TV é de plasma ou LCD. Nesse caso, o
 11 televisor é obrigado a converter o sinal novamente para o sistema digital.

- a) Qual a ideia central do texto? **O surgimento de um novo padrão de transmissão de dados.**
 b) A que se refere o pronome “Esse” (linha 03)? **Refere-se a conector (HDMI).**
 c) Reescreva a frase: “Esse tipo de conector...” substituindo o anafórico “esse” por outro de igual valor. **“Tal”.**
 d) Que idéia complementa a conjunção ”mas” (linha 05)? **Complementa o início da oração “Não se trata apenas...”.**
 e) Do mesmo modo, substitua o articulador “mas” na frase: “...de um novo padrão...” **“Trata-se de um novo...”.**
 f) Qual é a relação de sentido introduzida pela expressão “Também não é” (linhas 05-06)? **ADIÇÃO/ mais uma informação da nova tecnologia.**
 g) Como substituir o anafórico “Ele” (linha 06) por outro de mesma valia? **“Ele” = “o mesmo” (refere-se a novo padrão de transmissão de dados).**
 h) Destaque os anafóricos que se referem ao HDMI. **Anafóricos: uma nova tecnologia; esse tipo de conector; um novo padrão de transmissão de dados; lo; ele.**
 i) Liste cinco articuladores presentes no texto e classifique-os. **Articuladores: e (linha 4)-adição; mas (linha 5) – oposição ; também (linha 5) – adição; para (linha 8) – finalidade; quando (linha 10) – temporalidade.**

Com base no texto a seguir, responda às questões objetivas .

Pega na mentira

Enganar e dissimular são atitudes muito mais comuns do que gostamos de admitir. Sim, a verdade é que mentimos. Saiba por que (e como) esse hábito pode se tornar uma compulsão capaz de prejudicar a nossa vida.

Basta dar uma espiada no noticiário da televisão para ter aquela incômoda sensação de que estamos sendo enganados. Como os políticos podem mentir tanto e com tamanha desfaçatez? Qual deles está contando algo próximo da verdade, o que acusa o colega de corrupção ou aquele que jura de pés juntos que nunca teve uma conta bancária num paraíso fiscal? Mas, entre os pontos positivos nesse diz-que-diz de pura embromação, no teatro das CPIs a peça que está em cartaz diz muito sobre o comportamento humano e confirma algo que os psicólogos já sabem, mas não se cansam de estudar: nós todos (e não apenas os políticos) somos mentirosos por natureza.

"A enganação está em todo lugar porque ela oferece vantagens àqueles que sabem utilizá-la", acredita o psicólogo David Smith, da Universidade de New England, nos Estados Unidos, e autor do livro *Why We Lie (Por Que Mentimos)*, que será lançado no Brasil até o final deste ano. "A mentira pode ser encontrada em qualquer lugar onde existam conflitos de interesse e seja vantajoso manipular os outros", diz, com franqueza.

Mentir, portanto, é perfeitamente natural. Parece uma visão cínica do problema, mas a própria natureza se encarrega de confirmar isso. São inúmeros os casos de animais e plantas que dissimulam para conseguir alimento ou se livrar dos predadores. O exemplo mais

conhecido é o do camaleão, cuja pele tem a valiosa capacidade de se confundir com o ambiente para enganar os seus algozes. Entre os seres humanos, claro, é tudo mais complexo. É bem verdade que usamos perfume para disfarçar o odor e as mulheres passam batom para parecer mais desejáveis. Mas também lançamos mão da linguagem, em palavras ou gestos, para enganar. "Existem dois motivos principais. Nós mentimos para parecer melhores do que realmente somos e também para evitar uma punição ou uma crítica", afirma o psicólogo americano Jerald Jellison, da Universidade do Sul da Califórnia. A maioria dessas mentiras são coisas pequenas, como abrir aquele sorriso quando vê alguém de quem, na verdade, nem gosta. Ou mandar dizer que não está em casa quando toca o telefone. O grande problema é quando a mentira mergulha na má-fé.

Tito Montenegro

6. No trecho “A enganação está em todo lugar porque ela oferece vantagens...”, as palavras **PORQUE** e **ELA**, são, respectivamente:

- a) Um anafórico de explicação e um articulador cujo referente é “vantagens”.
- b) Um articulador de conclusão e um anafórico cujo referente é “enganação”.
- c) Um articulador de explicação e um anafórico cujo referente é “enganação”.
- d) Um anafórico cujo referente é “enganação” e um articulador de explicação.
- e) Um articulador de finalidade e um anafórico cujo referente é “vantagens”.

7. O articulador **PORTANTO**, em “Mentir, portanto, é perfeitamente natural.”, poderia ser substituído, sem alteração de sentido, por:

- a) LOGO ou TAMBÉM
- b) ENTÃO ou ENTRETANTO
- c) ENTRETANTO ou NO ENTANTO
- d) LOGO ou ASSIM
- e) Nenhuma das alternativas está correta.

8. As expressões **CUJA** e **MAS TAMBÉM**, nos trechos “O exemplo mais conhecido é o do camaleão, cuja pele tem a valiosa capacidade de se confundir com o ambiente...” e “É bem verdade que usamos perfume para disfarçar o odor e as mulheres passam batom para parecer mais desejáveis. Mas também lançamos mão da linguagem, em palavras ou gestos, para enganar.”, são, respectivamente:

- a) Um anafórico cujo referente é “exemplo” e um articulador de adição.
- b) Um anafórico cujo referente é “camaleão” e um articulador de concessão.
- c) Um articulador de adição e um anafórico cujo referente é “camaleão”.
- d) Um articulador de conformidade e um anafórico cujo referente é “exemplo”.
- e) Um anafórico cujo referente é “camaleão” e um articulador de adição.

9. Analisando a relação entre os anafóricos e os referentes relacionados abaixo, verifique qual das alternativas está incorreta:

- a) “esse hábito” – referente: “enganar e dissimular”. (primeiro parágrafo)
- b) “deles” – referente: “os políticos”. (segundo parágrafo)
- c) “mentira” – referente: “enganação”. (terceiro parágrafo)
- d) “utilizá-la” – referente: “enganação”. (terceiro parágrafo)
- e) “onde” – referente “Universidade de New England”. (terceiro parágrafo)

Encontro 5 (35) – 05/03/08

- Terminar os exercícios da aula anterior
- Atividades de leitura:

1. Leia com a devida entonação: Eu dancei só. / Só eu dancei. / Eu só dancei.
 a) Qual das frases acima significa “Eu dancei sozinho”? **A 1^a.**
 b) Qual significa “Não fiz outra coisa senão dançar”? **A 3^a.**
 c) Qual significa “Os outros não dançaram”? **A 2^a.**
2. Leia enfatizando os termos grifados: Eu não disse que isso é meu. / Eu não disse que isso é meu. / Eu não disse que isso é meu. / Eu não disse que isso é meu. / Eu não disse que isso é meu.
 a) Qual das frases acima significa “Eu disse qualquer coisa, menos que isso é meu”? **não**
 b) Qual significa “Isso pode ser de qualquer pessoa.”? **meu**
 c) Qual significa “Outra pessoa, e não eu, disse que isso me pertence.”? **Eu**
 d) Qual significa “Outra pessoa, e não eu, disse que isso me pertence.”? **Eu**
 e) Qual significa “Posso ter perguntado, negado, mas dizer que isso é meu, não.”? **disse**
 f) Qual significa “Isso já pode ter sido meu um dia, ou poderá vira a ser, mas no momento não”? **é**
3. Observe o sentido das frases e comente a gradação descendente de beleza:
 a) Ela é bonita. b) Ela não é feia. c) Ela não é bonita. d) Ela é feia.

Encontro 6 (36) – 11/03/08

- Preparar a turma para redigir textos descritivos por meio dos exercícios abaixo.

1. Complete os seguintes fragmentos de frase por meio de comparações ou desenvolva-os em metáforas [sentido figurado], exemplos ou analogias. Evite o emprego de clichês (Expressões estereotipadas, lugares-comuns, metáforas surradas):
 O céu estrelado lembrava Os picos montanhosos pareciam O córrego era como As águas da cascata (verbo de sentido metafórico) O casarão no alto da colina dava-me a impressão de Aquela palmeira isolada no fim da ladeira era como As nuvens que (verbo de sentido metafórico) no céu de fundo azul era como As águas do riacho (verbo de sentido metafórico) entre as pedras, lembravam-me A chuva (verbo de sentido metafórico) no peitoril da janela. (verbo de sentido metafórico). As pradarias verdejantes eram No alto do Corcovado, (verbo de sentido metafórico) o Cristo Redentor como Vista à noite do Pão de Açúcar, a cidade parece²⁶⁰ **Respostas pessoais.**
2. Substitua as frases ou expressões de sentido conotativo [figurado] por outras de sentido denotativo; em outras palavras, explique:
 Não há rosas sem espinhos – Água mole em pedra dura tanto bate até que fura – É pescador de águas turvas – A cavalo dado não se olha a idade – Um dia é da caça, outro, do caçador – Tanto vai o cântaro à bica, que um dia fica – É preciso separar o joio do trigo – É de pequenino que se torce o pepino – Para olhos perspicazes a mentira é diáfana – De noite, todos os gatos são pardos – Quando os olhos vêem com amor, o corvo é branco – Atirar pérolas aos porcos – Segredo de polichinelo.²⁶¹ **Respostas pessoais.**
3. Escolha na relação abaixo as expressões adequadas a cada uma das lacunas do seguinte trecho:

²⁶⁰ GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 443-444.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 444.

“Durante 14 anos, o analista de sistemas André Fonseca foi um **pequeno** empresário do setor **de tecnologia da informação**. Apesar do **relativo** sucesso que obteve com as empresas que montou, ele chegou a um dilema que, uma hora ou outra, atinge **qualquer** empreendedor. Ou crescia ou corria o risco de desaparecer. Dono da Autômatos, uma empresa **que cria softwares empresariais**, Fonseca foi atrás de parceiros **capazes de fazer o negócio deslanchar**.”²⁶² (de tecnologia da informação – pequeno – capazes de fazer o negócio deslanchar – qualquer – que cria softwares empresariais – relativo)

4. Faça a descrição de sua casa, mas não dê todos os detalhes de uma só vez.

Sugestão: comece assim: (Não precisa ser exatamente nesta ordem.)

→ O que ela significa para você? (1º §)

→ Comece a descrição de fora para dentro e de longe (visão do conjunto, localização) para perto (traços mais característicos: fachada, cor das paredes, janelas, portas, estilo época de construção e outros detalhes especiais). (2º §)

→ Entrando na casa, com o que se depara, logo de início? Claridade? Perceba sua casa com todos os sentidos: o local é barulhento? Há cheiros? Sensações de calor, de frio? Móveis, paredes internas, animais domésticos... (3º §)

→ Quartos, cozinha, área, quintal... (4º §)

→ Traz-lhe lembranças? (5º §)

Encontro 7 (37) – 18/03/08

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das descrições produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Exercícios de leitura:

1. Leia o texto e faça um comentário ao lado sobre sua mensagem.

Não te amo mais

Resposta pessoal.

Estarei mentindo dizendo que

Ainda te quero como sempre quis

Tenho certeza que

Nada foi em vão

Sinto dentro de mim que

Você não significa nada

Não poderia dizer mais que

Já te esqueci!

E jamais usarei a frase

Eu te amo!

Sinto, mas tenho que dizer a verdade

É tarde demais.

Agora leia o mesmo texto de baixo para cima e faça um novo comentário sobre sua mensagem. **Resposta pessoal.**

4. Tente resolver os problemas de repetição não-funcional, reescrevendo os trechos:

a) Forma-se dessa forma... **Forma-se desse modo**...

b) Em relação à relação homem x mulher... **Sobre a relação homem x mulher**...

c) Tal mudança mudará... **Tal mudança transformará**...

- d) Adianta muito pouco adiantar que... **Vale muito pouco adiantar...**
- e) Tais questionamentos nos permitem questionar... **Tais questionamentos nos permitem indagar...**
- f) Um Estado em estado natural... **Um estado em condição natural...**
- g) O governo decidiu adiar o prazo para a entrega das declarações do imposto de renda. Essa decisão já era esperada pela maioria dos contribuintes. **O governo decidiu... Essa determinação...**

- Provocar uma discussão a partir da leitura do texto abaixo, que veiculou por vários e-mails.

Subject: Carta de um petroleiro da P 18 a Pedro Bial do BBB da Globo

Date: Wed, 5 Mar 2008 01:03:47 +0300

Repassando.....

Prezado Senhor

Pedro Bial,

Digníssimo Jornalista, apresentador da Rede Globo de Televisão.

Confesso, Sr.Bial, que não sou espectador do programa o qual o senhor apresenta. Talvez para felicidade da minha cultura e para infelicidade do índice de audiência, ao qual seu programa programa está atrelado. Mas, tive durante um dia desses, num dos casos fortuitos que que o destino apresenta, a oportunidade de, por alguns minutos, apreciar o tão falado Big Brother Brasil, o BBB.

Confesso, Sr.Bial, que não sou espectador do programa o qual o senhor apresenta. Talvez para felicidade da minha cultura e para infelicidade do índice de audiência, ao qual seu programa está atrelado. Mas, tive durante um dia desses, num dos raros casos fortuitos que o destino apresenta, a oportunidade de, por alguns minutos, apreciar o tão falado Big Brother Brasil, o BBB.

Para minha surpresa, durante uma ou duas vezes o senhor, ao chamar os participantes para aparecerem no vídeo o fez da seguinte maneira:

– Vamos agora falar com nossos heróis!

De imediato tive uma surpresa que me fez trepidar na cadeira. Heróis????

O senhor chama aqueles que passam alguns dias aboletados numa confortável casa, participando de festas, alguns participando até de sessões de sexo sob os edredons, falando palavras chulas e no fim podendo ganhar um milhão de reais, de heróis?

Pois bem, Sr. Pedro Bial, eu trabalho numa Plataforma Marítima que se localiza a aproximadamente 180 km da costa brasileira e contribuímos, mesmo modestamente, para que o nosso País alcançasse a auto-suficiência em Petróleo e continuamos lutando, todos nós, para superar esse patamar. Neste último dia 26 de Fevereiro presenciamos um acidente com um dos Helicópteros que faz nosso transporte entre a cidade de Campos e a Plataforma. As imagens que ficaram em nossa mente, Sr. Bial, irão nos marcar para o resto das nossas vidas. Os seus "heróis", Sr Bial, são meros coadjuvantes de filmes de segunda categoria comparados com os atos de heroísmos que presenciamos naquele momento.

Certamente o Senhor como Jornalista que é, deve estar a par de todo o acontecido. Mas sei que os detalhes o Sr. desconhece. Pois bem, perdemos alguns colegas. Colegas esses, Sr Bial, que estavam indo para casa após haver trabalhado 15 dias em regime e confinamento. Não o confinamento a que estão sujeitos os seus "heróis", pois eles têm toda de uma

parafernália de conforto, segurança e bem estar, que difere um pouco da nossa realidade. Durante esse período de quinze dias esses colegas falaram com a família apenas por telefone. Não tiveram oportunidade de abraçar seus filhos, de beijar suas esposas, de rever seus amigos e parentes... Logo após decolar desta Plataforma com destino a suas casas o Helicóptero caiu no mar ceifando suas vidas de modo trágico e desesperador.

E seus "heróis", Sr Bial, a que tipo de risco eles estão expostos? Talvez aos paredões das terças-feiras, a rejeição do público, a não ganhar o prêmio milionário ou a não virar a celebridade da próxima novela das oito.

Os heróis daqui, Sr Bial, foram aqueles que desceram num bote de resgate, mesmo com o mar apresentando um suel desafiador. Nossos heróis Sr. Bial desceram numa baleeira, nossos heróis foram os mergulhadores, que de pronto se colocaram à disposição para ajudar, mesmo que isso colocasse suas vidas em risco. Nossos heróis, Sr. Bial, não concorrem ao Premio de um Milhão de reais, não aparecem na mídia, nem mesmo os nomes deles são divulgados. Mas são heróis na verdadeira acepção da palavra. São de carne e osso e não meros personagens manipulados pelos índices de audiência. Nossos heróis onvovem aqui no dia-a-dia, sem câmeras, sem aparecerem no Faustão ou no Jô Soares.

Heróis, Sr Bial, são todos aqueles que diariamente, saem das suas casas, nas diversas cidades brasileiras, chegam à Macaé ou Campos e embarcam com destino as Plataformas Marítimas, sem saber se regressarão as suas casas, se ainda verão seus familiares, ou voltarão ilesos, pois tudo pode acontecer: numa curva da estrada, num acidente de Helicóptero, no vôo comercial de regresso a sua cidade de origem....

Não tenho autoridade suficiente para convidá-lo a conhecer nosso local de trabalho e conseqüentemente esses nossos heróis, mas posso lhe garantir, Senhor Bial, que caso o Sr estivesse presente nesta plataforma durante aquele fatídico acidente seu conceito de herói certamente seria outro.

Em memória dos colegas:

Durval Barros / Adinoelson Gomes / Guaraci Soares

Encontro 8 (38) – 25/03/08

- Leitura e interpretação de texto.

O evento *Millôr Fernandes*

O pai lia o jornal – notícias do mundo. O telefone tocou tiritim-tiritim. A mocinha, filha dele, dezoito, vinte, vinte e dois anos, sei lá, veio lá de dentro, atendeu: “Alô! Dois quatro sete um dois cinco quatro. Mauro!!! Puxa, onde é que você andou? Há quanto tempo! Que coisa! Pensei que tinha morrido! Sumiu! Diz! Não!?! É mesmo? Que maravilha! Meus parabéns!!! Homem ou mulher? Ah! Que bom!... Vem logo. Não vou sair não”. Desligou o telefone. O pai perguntou: “Mauro teve um filho?” A mocinha respondeu: “Não. Casou”.

MORAL: *Já não se entendem os diálogos como antigamente.*

1 O texto foi retirado de um livro de Millôr Fernandes, intitulado *Novas fábulas fabulosas*; o sinal mais visível de que o texto se aproxima de uma fábula é:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| A) ser uma narrativa muito curta; | C) indicar uma moral sobre o texto lido; |
| B) apresentar um tom humorístico; | D) mostrar um diálogo entre personagens; |
| | E) ser escrita em linguagem popular. |

2 “O pai lia o jornal – notícias do mundo. O telefone tocou tiritim-tiritim.”; entre esses dois períodos poderia estar inserida uma conjunção em lugar do ponto e, nesse caso, o conectivo adequado seria:

A) enquanto; B) mas; C) logo que; D) porém; E) quando.

3 O diálogo registrado no texto encaminha-se para um sentido provável – de que alguém casou –, que é rompido pela conclusão; o segmento que concentra a quebra da expectativa é:

A) que maravilha! C) homem ou mulher?
B) meus parabéns!!! D) ah! Que bom! E) que coisa!

4 O diálogo registra somente a fala da mocinha e não a fala do Mauro; só NÃO se pode inferir desse diálogo e do texto que

A) Mauro propôs-se a ir até a casa da mocinha;
B) a mocinha e Mauro já não se viam há muito tempo;
C) a mocinha já recebera a notícia do falecimento de Mauro;
D) Mauro tem muitas novidades a contar;
E) o pai da mocinha conhecia Mauro.

5 “...sei lá, veio lá de dentro,...”; as duas ocorrências do vocábulo LÁ, nesse segmento do texto, indicam, respectivamente:

A) negação/lugar; C) aproximação/distância;
B) lugar/lugar; D) tempo/localização; E) dúvida/tempo.

6 Entre duas falas da mocinha supõe-se outra fala de Mauro, EXCETO em:

A) Alô / Dois quatro sete um dois cinco quatro;
B) Dois quatro sete um dois cinco quatro / Mauro!!!;
C) Pensei que tinha morrido! / Sumiu!;
D) Diz! / Não!?!;
E) Homem ou mulher? / Ah! Que bom!

• Trabalhar o gênero provérbio por meio dos exercícios abaixo.

1. Os provérbios se utilizam de linguagem concreta, precisa, conotativa e pitoresca. Quando os interpreta numa linguagem denotativa, a ideia fica vaga e abstrata, eles perdem seu vigor. Abaixo alguns exemplos.²⁶³ Relacione as colunas convenientemente:

(3) Cada macaco no seu galho.	(1) O afastamento afeta as afeições.
(4) Água mole e, pedra dura tanto bate até que fura.	(2) Quem está sujeito a críticas não tem o direito de censurar o comportamento alheio.
(1) Longe dos olhos, longe do coração.	(3) Cada qual deve limitar-se às suas atribuições.
(5) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.	(4) A perseverança acaba levando à consecução dos objetivos colimados.
(2) Quem tem telhado de vidro não pedra no do vizinho.	(5) O que é certo nos parece pouco, mas joga certo e seguro, é preferível ao que parece muito, mas é duvidoso ou inacessível.

2. O seguinte trecho carece de originalidade e expressividade, dada à feição generalizadora de sua linguagem. Substitua as palavras grifadas por outras de sentido mais específico ou lhes acrescente, através de adjuntos, pormenores caracterizadores, servindo-se inclusive do discurso direto, para reproduzir a *conversa* sobre o assunto (*in fine*):²⁶⁴

²⁶³ Os provérbios e suas interpretações foram extraídos de GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 172.

²⁶⁴ Garcia (op. cit.), p. 442-443.

Era uma sala *ampla*, onde *várias pessoas conversavam*. Quando entrei *aproximou-se* de mim um *indivíduo* que me perguntou o que eu desejava. Respondi-lhe que procurava um *amigo*. *O estranho mandou-me sentar e afastou-se*. Enquanto esperava, corri os olhos pela sala *ricamente mobiliada*. *Viam-se* pelas paredes *alguns quadros*. Sobre uma das mesas *via-se* um jarro com *flores*. Ao meu lado, *encontrava-se* uma estante de livros. Mais adiante, um sofá onde estavam *sentados* dois *cavaleiros* e uma *senhora*. Naquele *ambiente estranho*, sentia-me *constrangido*. Afinal, chegou meu *amigo*, com quem conversei sobre *o assunto que ali me levava*.”. **Resposta pessoal.**

- Exercícios de concordância.

Complete as lacunas observando a concordância nominal: (p. 104)

- 1) Patrícia viu, na fazenda, várias vacas e uma planta **aquática**. (aquático)
- 2) Professores da USP, em convênio com o Centro de Estudos **lusu-brasileiros** (lusu-brasileiro), desenvolvem pesquisas **linguístico-literárias**. (linguístico-literário).
- 3) O presidente viajou **bastantes** vezes aos Estados Unidos. (bastante).
- 4) Todos acharam **maravilhosas** as flores que você me enviou. (maravilhoso)
- 5) **Enterradas** 15 toneladas de resíduos radioativos em tambores blindados, ainda assim existe algum perigo de vazamento. (enterrado)
- 6) O governo brasileiro pediu mais dois milhões **emprestados** ao FMI. (emprestado)
- 7) Numa instalação **anexa** à usina nuclear de Angra I, há uma piscina cheia de água. (anexo)
- 8) Fábio comprou para a piscina um filtro e um motor **blindado**. (blindado)
- 9) Os egípcios utilizavam **tosco** trenó de madeira e rolos feitos de troncos de árvore para transportar grandes pedras. (tosco)
- 10) A explosão de uma bomba nuclear produz um grande cogumelo branco, cuja base **vermelho-escura** atinge milhões de graus centígrados. (vermelho-escuro)
- 11) Na Idade Média, além da violência, a miséria e a ignorância **supersticiosa** recobriam toda a Europa. (supersticioso)
- 12) MacInnis e Beedell, em sua viagem ao Pólo Norte, tomaram o cuidado de não ficarem **amarrados** ao barco. (amarrado)

Encontro 9 (39) – 01/04/08

- Trabalhar a coerência.

Coerência

Estruturar um texto é entrelaçar as unidades, relacionando o que já foi dito com o que segue, para a formação de um todo. Um texto escrito prescinde de quatro elementos centrais:

a) a repetição – Os elementos podem ser repetidos por meio de pronomes, desinências verbais, expressões equivalentes, sinônimos, ou mesmo repetição de termos (desde que esta repetição não elimine a beleza do texto).

b) a progressão – O texto progride a partir do momento em que novas informações vão sendo nele inseridas. Retoma-se o elemento passado pela repetição conectando-o ao dado novo. Essa conexão se dá por meio de expressões, tais como: em seguida, desse modo, além disso, por outro lado, também, entre outras.

c) a não contradição – Deve haver um grande cuidado por parte do escritor para não cair em contradição, a não ser que esta seja intencional, visando um efeito especial; do

contrário, a conseqüência é a falta de coerência, de lógica. O contraste é bem aceito, já a contradição é um defeito.

d) a relação – No texto deve haver sempre uma relação entre as ideias expostas, e assim ele deve progredir. Por isso, é importante organizar os tópicos antes de se começar o texto (montar um esquema) para dispô-los, aproximando os de maior afinidade.

• Exercícios de coerência.

1. Leia as frases abaixo e identifique os problemas de construção, relacionando-os com os itens a seguir:

- a) O trânsito apresenta inúmeros acidentes graves. É preciso saber de suas causas para descobrirmos as possíveis soluções.
- b) Pelé foi o melhor jogador de futebol que o mundo já viu. Maradona também foi o melhor.
- c) Quando fazia chuva nas minhas férias, eu pensava que até é bom para descansar.
- d) O progresso tecnológico avança a cada dia. A internet é o carro-chefe de todo esse avanço. Hoje, poucas pessoas ainda usam tevê sem controle remoto. As pessoas estão cada vez mais comodistas.

- (b) há contradição de idéias;
- (a) há contradição no uso da pessoa do discurso;
- (d) faltou relação do tópico frasal com a conclusão;
- (c) há contradição no uso do tempo verbal.

2. Agora relacione os exemplos a, b, c, d com as seguintes metarregras:

- a) Metarregra da não contradição: exemplo (s) a, b, c
- b) Metarregra da relação: exemplo (s) d

• Exercícios de pontuação: a vírgula.

Coloque vírgulas, quando necessário: (ABREU, A.S. *Curso de redação*. p.99)

- 1) A MCA, produtora de cinema, foi comprada pela Matsuhita.
- 2) Aos noivos, os padrinhos deram uma geladeira.
- 3) O bem da humanidade consiste em gozar o máximo de felicidade sem diminuir a felicidade dos outros.
- 4) Alguns ouvem com as orelhas, outros, com o estômago.
- 5) Rosana, sua bolsa está aberta.
- 6) O homem, que é racional, saberá evitar uma terceira guerra.
- 7) Quando a nave atingir sua órbita, desligará os motores.
- 8) Viajando de automóvel você conhecerá muitas coisas.
- 9) O ministro disse aos empresários que a inflação vai cair.
- 10) Franco, militar espanhol, governou a Espanha durante quarenta anos.
- 11) Esta medida, se não tomarmos providências, aumentará o pagamento de impostos de renda.
- 12) O Gol, um dos carros mais vendidos no Brasil, sofreu muitas modificações desde o lançamento.
- 13) Desde que entraram na moda, as peças napoleônicas adquiriram valores incalculáveis.
- 14) Pode-se apontar, além disso, outro mal-entendido a respeito da greve em serviços essenciais.
- 15) Com muita calma ele conseguiu, depois de muita pesquisa, descobrir a causa da perda de energia.
- 16) A hóstia, o arado, a palavra correspondem aos três sacerdócios do Senhor.

- 17) Antes de começar, é importante, pois, conhecer como as informações são inseridas no computador.
- 18) Ao apagar um arquivo, lembre-se de que isso é feito de forma permanente.
- 19) Os filósofos costumam ignorar que a ciência não existe no vácuo.
- 20) A pesquisa científica, mesmo realizada por conta própria, é uma atividade social e cultural.
- 21) Quase sempre adiamos a vida deixando de dar atenção ao momento.
- 22) A incerteza é a companhia necessária a todos os exploradores.
- 23) Feola, técnico da Seleção de 58, possuía um físico muito pouco atlético.
- 24) As religiões, prometendo infernos para além deste mundo, foram mais inventivas do que Deus.
- 25) O esforço pessoal são os braços e as pernas da inteligência.

Encontro 10 (40) – 08/04/08

- Texto para estudo e discussão.

Meio Ambiente

A saúde do planeta, das organizações e das pessoas

Pensando só em si mesmo, o ser humano se distancia cada vez mais do bem-estar conjunto

Benedicto Ismael Camargo Dutra

Na concepção original da engenharia cósmica, o planeta Terra foi dotado de todos os mecanismos automáticos para a preservação de sua saúde e equilíbrio, pois tudo foi criado dentro dos princípios estabelecidos pelas leis naturais da Criação. Às pessoas foi dado o livre arbítrio para que, reconhecendo essas leis, pudessem orientar suas vidas por elas e, assim, colher saúde, alegria, crescimento e bem-estar.

Contudo, o ser humano se afastou da rota prevista, passando a agir de forma arbitrária. A capacidade para agir lhe é inerente, no entanto, deve arcar com as conseqüências de seus atos, lembrando que as leis da Criação são autônomas e atuam automaticamente nesse sentido. Hoje, cerca de 6,5 bilhões de pessoas habitam o planeta, necessitando de abrigo, vestimenta e sustento para seus corpos. Mas a saúde há muito tempo foi embora. A maioria sofre de alguma enfermidade e isso está intimamente ligado à contaminação do meio ambiente. As pessoas, as organizações e o planeta estão doentes.

Alimentação inadequada, vícios como o fumo e abuso de bebidas alcoólicas, sedentarismo e pressões diárias são hábitos que provocam a ruptura do equilíbrio e, portanto, geram doenças. O meio ambiente também tem sido continuamente agredido e sugado ao máximo, ficando sem a possibilidade da automática restauração. Evidente que a responsabilidade disso tudo cabe a cada pessoa e às organizações da qual fazem parte, sejam empresariais ou não.

E as organizações adoecem quando deixam de atender aos legítimos interesses do conjunto, passando a ser manipuladas para servir aos interesses de grupos particulares, o que alimenta a arrogância e a intolerância. Com isso, as pessoas deixam de ser levadas em consideração, e seus sentimentos, expectativas e suscetibilidades não são respeitados. Logo, a harmonia se rompe o que poderá ser facilmente observado na falta de cordialidade nas relações interpessoais.

Assim cresce a sensação de ameaça, do medo de perder algo, mas sem saber exatamente o quê. Só aos poucos se percebe a perda da liberdade e da criatividade, pois tudo passa a ser regulamentado e controlado, executável por qualquer robô. A comunicação se torna deficiente. O estresse se propaga. Ganha corpo a concorrência predatória. Os colaboradores perdem o sentimento de amor pelas tarefas, executando-as mecanicamente. Não há mais objetivos a

serem alcançados. Cada um se concentra apenas em seu interesse pessoal.

A mudança desse *status quo* virá apenas quando os indivíduos se despirem de seu acentuado ego e puserem em ação suas capacitações em prol da humanidade. Cada um que se esforçar para modificar a sua sintonização, e assim melhorar a saúde física, mental e emocional, buscando construir uma vida sadia e feliz, estará contribuindo para curar a si mesmo, às organizações e ao planeta.

Nota do Editor: Benedicto Ismael Camargo Dutra é graduado pela Faculdade de Economia e Administração da USP, articulista colaborador de importantes jornais de São Paulo e realiza palestras sobre temas ligados à qualidade de vida. Atualmente, é um dos coordenadores do www.library.com.br, site sem fins lucrativos, e autor dos livros *Encontro com o Homem Sábio*, *Reencontro com o Homem Sábio*, *A Trajetória do Ser Humano na Terra e Nola* – o manuscrito que abalou o mundo, editados pela Editora Nobel com o selo Marco Zero. E-mail: bidutra@attglobal.net.

Publicado em 09/10/2007 - 17h14. Disponível em http://www.ubaweb.com/revista/g_mascara.php?grc=17942. Acesso em 31-01-31.

1. Levando em conta o *sentido global* do texto, pode-se dizer que a *principal* intenção de Benedicto Ismael C. Dutra foi:

- (a) descrever as características atuais do planeta.
- (b) citar os hábitos do homem que desequilibraram o meio ambiente.
- (c) ridicularizar, num tom bastante irônico, o homem e suas ações.
- (d) informar que o planeta é um dos assuntos mais discutidos em todos os setores, por crianças, jovens e adultos.
- (e) demonstrar que o egoísmo do homem e de muitas organizações é responsável pelo estado atual do planeta.

2. Assinale a *única* afirmativa *compatível* com o texto:

- (a) a arbitrariedade das ações humanas é um dos mecanismos de saúde e equilíbrio.
- (b) as leis da Criação atuam sobre o meio ambiente e sua restauração.
- (c) foi o livre arbítrio que possibilitou ao homem se afastar da rota prevista estabelecida pelas leis naturais da Criação.
- (d) servir aos interesses de grupos particulares pode ser uma alternativa para manter a cordialidade nas relações interpessoais.
- (e) atribui-se ao robô a perda da liberdade e da criatividade, já que tudo passa a ser regulamentado e controlado por ele.

3. A expressão que pode definir, em síntese, o texto é:

- (a) engenharia cósmica (1º §).
- (b) leis naturais da Criação (1º §).
- (c) *status quo* (6º §).
- (d) acentuado ego (6º §).
- (e) vida sadia e feliz (6º §).

4. Leia de novo: *Contudo, o ser humano se afastou da rota prevista, passando a agir de forma arbitrária.* (2º §).

A interpretação ficará prejudicada se o termo destacado for substituído por:

- (a) não obstante.
- (b) sem embargo.
- (c) todavia.
- (d) no entanto.
- (e) apesar de que.

5. O termo grifado na questão acima estabelece com o período anterior uma relação de:

- (a) oposição.
- (b) conclusão.
- (c) explicação.
- (d) alternância.
- (e) consequência.

6. Assinale a expressão abaixo que exemplifica uma construção metafórica:

- (a) mecanismos automáticos (1º §).
- (b) contaminação do meio ambiente (2º §).
- (c) ruptura do equilíbrio (3º §).
- (d) organizações adoecem (4º §).
- (e) mudança desse *status quo* (6º §).

7. Em *Assim cresce a sensação de ameaça, do medo de perder algo, mas sem saber exatamente o quê* (5º §), o termo grifado cumpre, principalmente, a função, no corpo do texto, de:

- (a) não contradizer. (c) progredir.
 (b) enfatizar. (d) explicar. (e) estabelecer contraste.

8. Leia de novo: “A mudança desse *status quo* [...]” (6º §). O uso de itálico se justifica por se tratar de:

- (a) um termo de idioma estrangeiro. (c) um tom irônico. (e) uma causa.
 (b) expressão pouco usada. (d) uma ressalva.

9. Assinale a letra em que a expressão destacada explicita *o ponto de vista do enunciador* em relação ao conteúdo expresso pela sentença:

- (a) *As pessoas foi dado o livre arbítrio para que, reconhecendo essas leis, pudessem orientar suas vidas por elas [...]* (1º §).
 (b) *A capacidade para agir lhe é inerente, no entanto, deve arcar com as conseqüências de seus atos [...]* (2º §).
 (c) *Evidente que a responsabilidade disso tudo cabe a cada pessoa e às organizações da qual fazem parte [...]* (3º §).
 (d) *Com isso, as pessoas deixam de ser levadas em consideração [...]* (4º §).
 (e) *Cada um se concentra apenas em seu interesse pessoal.* (5º §).

10. Em *O meio ambiente também tem sido continuamente agredido e sugado ao máximo, ficando sem a possibilidade da automática restauração.* (3º §), a locução verbal “têm sido” indica um processo:

- (a) encerrado no passado. (c) iniciado no passado. (e) encerrado no presente.
 (b) gradual. (d) iniciado e encerrado no presente.

- Provocar uma discussão sobre a questão da preservação do meio ambiente.

Encontro 11 (41) – 15/04/08

- Trabalhar o modo de organização de texto dissertativo.

Texto dissertativo

Primeiros passos – delimitar o tema. Exemplo: Se o tema é televisão, pode-se delimitar assim: a violência na televisão / a televisão e a opinião pública; se é a vida nas grandes cidades, pode ser: a vida social dos jovens nas grandes cidades / os problemas das grandes cidades; se é preconceitos, pode ser: preconceitos raciais / causas do preconceito racial; se é progresso, pode ser: vantagens e desvantagens sociais do progresso / progresso e evolução humana.

Planejamento – Registre o fluxo das ideias que vierem à sua cabeça no papel (frases, sensações, palavras) desordenadamente. Depois, agrupe as idéias semelhantes, algumas serão descartadas. Uma maneira é perguntar ao tema delimitado “por quê?”. Ordene os grupos.

Introdução – Em média, o parágrafo inicial deve ter 5 linhas. É composto por uma sinopse do assunto a ser tratado no texto. Não se pode, entretanto, começar as

explicações antes do tempo. Todas as ideias devem ser apresentadas de forma sintética, pois é no desenvolvimento que serão detalhadas.

A construção da introdução pode ser feita de várias maneiras:

- constatação do problema

Ex.: O aumento progressivo dos índices de violência nos grandes centros urbanos está promovendo uma mobilização político-social.

- delimitação do assunto

Ex.: A cidade do Rio de Janeiro, um dos núcleos urbanos mais atrativos turisticamente no Brasil, aparece nos meios de comunicação também como foco de violência urbana.

- definição do tema

Ex.: Como um dos mais problemáticos fenômenos sociais, a violência está mobilizando não só o governo brasileiro, mas também toda a população num esforço para sua erradicação.

Na construção da introdução, a utilização de um dos métodos apresentados não seria suficiente. Deve-se, num segundo período, lançar as ideias a serem explicitadas no desenvolvimento. Para tanto, pode-se levantar três argumentos, causas e consequências, prós e contras. Lembre-se de que as explicações e respectivas fundamentações de cada uma dessas ideias cabem somente ao desenvolvimento.

Parágrafos – Não há moldes rígidos para a construção de um parágrafo. O ideal é que em cada parágrafo haja dois ou três períodos, usando pontos continuativos (na mesma linha) intermediários.

Desenvolvimento – Geralmente, em cada parágrafo se desenvolve um argumento. Aqui serão desenvolvidas as ideias propostas na introdução. É o momento em que se defende o ponto de vista acerca do tema proposto. Deve-se atentar para não deixar de abordar nenhum item proposto na introdução. Pode estar dividido em 2 ou 3 parágrafos e corresponde a umas 20 linhas, aproximadamente. Convém fazer a pergunta por quê? a cada um dos itens, relacionando-o diretamente ao tema. O texto esquematizado previamente reflete organização e técnica, demonstra que o autor se empenhou para construí-lo.

Qualidades de uma dissertação – Clareza, concisão, objetividade, coerência, coesão.

Sugestão de elementos de coesão: assim, desse modo – têm valor exemplificativo e complementar. A sequência introduzida por eles serve normalmente para explicitar, confirmar e complementar o que se disse anteriormente; ainda – serve, entre outras coisas, para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão; ou para incluir um elemento a mais dentro de um conjunto de ideias qualquer; aliás, além do mais, além de tudo, além disso – introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo. Pode ser usado para dar um “golpe final” num argumento contrário; mas, porém, todavia, contudo, entretanto... (conj. adversativas) – marcam oposição entre dois enunciados; embora, ainda que, mesmo que – servem para admitir um dado contrário para depois negar seu valor de argumento, diminuir sua importância. Trata-se de um recurso dissertativo muito bom, pois sem negar as possíveis objeções, afirma-se um ponto de vista contrário; este, esse e aquele – são chamados termos anafóricos e podem fazer referência a termos anteriormente expressos, inclusive para estabelecer semelhanças e / ou diferenças entre eles.

Conclusão – Representa o fecho do texto. Deve conter, assim como a introdução, em torno de 5 linhas. Pode-se fazer uma reafirmação do tema e dar-lhe um fecho ou apresentar possíveis soluções para o problema apresentado. Apesar de ser um parecer pessoal, jamais se inclua. Evite começar com palavras e expressões como: concluindo, para finalizar, conclui-se que, enfim...

Evitar numa dissertação – Após o título de uma redação não coloque ponto. Ao terminar o texto, não coloque qualquer coisa escrita ou riscos de qualquer natureza. Detalhe: não precisa autografar no final também. Prefira usar palavras de língua portuguesa a estrangeirismos. Não use chavões, provérbios, ditos populares ou frases feitas. Jamais usar a primeira pessoa do singular, a menos que haja solicitação do tema (Ex.: O que você acha sobre o aborto - ainda assim, pode-se usar a 3ª pessoa). Evite usar palavras como “coisa” e “algo”, por terem sentido vago. Prefira: elemento, fator, tópico, índice, item etc. Repetir muitas vezes as mesmas palavras empobrece o texto. Lance mão de sinônimos e expressões que representem a ideia em questão. Só cite exemplos de domínio público, sem narrar seu desenrolar. Faça somente uma breve menção. A emoção não pode perpassar nem mesmo num adjetivo empregado no texto. Atenção à imparcialidade. Evite o uso de etc. e jamais abrevie palavras. Não analisar assuntos polêmicos sob apenas um dos lados da questão.

- Texto para leitura e discussão.

A posição social da mulher de hoje

Ao contrário de algumas teses predominantes até bem pouco tempo, a maioria das sociedades de hoje já começam a reconhecer a não existência de distinção alguma entre homens e mulheres. Não há diferença de carácter intelectual ou de qualquer outro tipo que permita considerar aqueles superiores a estas.

Com efeito, o passar do tempo está a mostrar a participação ativa das mulheres em inúmeras atividades. Até nas áreas antes exclusivamente masculinas, elas estão presentes, inclusive em posições de comando. Estão no comércio, nas indústrias, predominam no magistério e destacam-se nas artes. No tocante à economia e à política, a cada dia que passa, estão vencendo obstáculos, preconceitos e ocupando mais espaços.

Cabe ressaltar que essa participação não pode nem deve ser analisada apenas pelo prisma quantitativo. Convém observar o progressivo crescimento da participação feminina em detrimento aos muitos anos em que não tinham espaço na sociedade brasileira e mundial.

Muitos preconceitos foram ultrapassados, mas muitos ainda perduram e emperram essa revolução de costumes. A igualdade de oportunidades ainda não se efetivou por completo, sobretudo no mercado de trabalho. Tomando-se por base o crescimento qualitativo da representatividade feminina, é uma questão de tempo a conquista da real equiparação entre os seres humanos, sem distinções de sexo.

<http://www.graudez.com.br/redacao/ch05.html> Acesso em 13/05/08. (Adaptado)

- Provocar uma discussão sobre o tema tratado acima.
- Proposta de produção textual:

Produzir um texto dissertativo enfocando o papel da mulher numa cidade do interior, como a de Itaperuna.

Encontro 12 (42) – 22/04/08

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das dissertações produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Examinar a matéria a seguir:

Educação
E a gente ainda goza os americanos...

Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa

Ronaldo França

O Brasil tem quatro mecanismos federais de avaliação do ensino: o Saeb, o Enade, o Enem e a Prova Brasil, todos de padrão internacional. A cada vez que se divulga um de seus resultados, uma torrente de más notícias sobre a educação é despejada pelos jornais. Mas nenhum desses testes jamais captou um dado tão alarmante quanto o que surge da pesquisa Pulso Brasil, do instituto Ipsos, que acaba de sair do forno. Os pesquisadores abriram um mapa-múndi na frente dos entrevistados (1 000 pessoas, em setenta municípios das nove regiões metropolitanas) e lhes pediram que indicassem onde ficava o Brasil. Somente metade acertou. É isso mesmo: o levantamento mostra que 50% dos brasileiros não sabem localizar o país no mapa. Houve os que chutaram as respostas. Vieram desse grupo disparates de corar de vergonha. Para 2%, o Brasil fica na Argentina. Um porcentual pouco maior acha que o país se localiza na África – a dúvida é se no Chade ou na República Democrática do Congo. Outros 29% nem tentaram responder.

A pesquisa do Ipsos tem a força de um soco na boca do estômago nacional. Quase 10% dos entrevistados que passaram por uma faculdade (tendo completado ou não o curso) não sabem que o Brasil se localiza na América do Sul. Esse porcentual sobe para 30% entre os que fizeram o ensino médio (estágio em que um aluno deveria ter estudado geografia durante pelo menos seis anos) e aumenta para 50% entre os que iniciaram o ensino fundamental. Ignorar uma informação tão simples é o equivalente, em matemática, a não saber adicionar 2 mais 2.

Previsivelmente, o desconhecimento em relação aos outros países é ainda maior. Só 18% dos brasileiros conseguem identificar os Estados Unidos e apenas 3% localizam corretamente a França. Quanto à Argentina, tão citada em piadas futebolísticas, 84% nem sequer desconfiam de que faz fronteira com o Brasil. Esse tipo de informação está longe de ser uma "cultura inútil". A ignorância do mapa-múndi impede que se entendam as relações de poder entre os países e compromete o aprendizado de história, entre outras disciplinas. "O estudante que não decifra o mapa-múndi não reconhece o mundo concreto que o cerca. É simples assim", resume a secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro. O dado irônico é que os brasileiros atribuem aos americanos uma grande ignorância em matéria de geografia. Gostam de dizer, em tom gaiato, que os gringos não têm a mínima idéia de como se divide o planeta. Não é bem assim. A mais recente pesquisa sobre o assunto mostrou que 86% dos americanos sabem exatamente onde fica seu país, 81% reconhecem o México, 54% a França e 47% a Argentina. Eles dão um banho, convenhamos.

A péssima qualidade dos professores está na base dessa vergonha, agravada pela falta de mapas nas escolas. Acrescente-se a falta de instrução familiar e pronto: está formado o ambiente propício para criar gerações de brasileiros que exibem uma ignorância que não está no mapa. Nunca antes neste país: e não se trata do Chade ou da República Democrática do Congo.

Revista VEJA. Edição 2033, de 7 de novembro de 2007.

- Elabore uma carta à Redação da *Veja* expressando sua opinião sobre a matéria divulgada.

Encontro 13 (43) – 29/04/08

- Analisar coletivamente fragmentos impressos das cartas produzidas na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Trabalho de ampliação vocabular. Substituir os termos grifados no texto abaixo por outros equivalentes.

Educação

E a gente ainda goza os americanos...

Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa

Ronaldo França

O Brasil tem quatro mecanismos (procedimentos, expedientes, meios, métodos) federais de avaliação do ensino: o Saeb, o Enade, o Enem e a Prova Brasil, todos de padrão (nível, modelo, padronização) internacional. A cada vez que se divulga um de seus resultados, uma torrente de más notícias sobre a educação é despejada (lançada) pelos jornais. Mas nenhum desses testes jamais captou um dado tão alarmante (espantoso, horrendo, sinistro, terrível) quanto (como) o que surge da pesquisa Pulso Brasil, do instituto Ipsos, que acaba de sair do forno (a mais recente). Os pesquisadores abriram um mapa-múndi na frente dos entrevistados (1 000 pessoas, em setenta municípios das nove regiões metropolitanas) e lhes pediram que indicassem (mostrassem, apontassem) onde ficava o Brasil. Somente (Apenas) metade acertou. É isso mesmo: o levantamento mostra que 50% dos brasileiros não sabem localizar o país no mapa. Houve os que chutaram (arriscaram, inventaram) as respostas. Vieram desse grupo disparates (contrassensos, absurdos, asneiras) de corar de vergonha (vergonhosos, infames). Para 2%, o Brasil fica na Argentina. Um porcentual pouco maior acha que o país se localiza na África – a dúvida é se no Chade ou na República Democrática do Congo. Outros 29% nem tentaram (arriscaram, ousaram, aventuraram) responder.

A pesquisa do Ipsos tem a força de um soco na boca do estômago (bombardeio, impacto, ofensiva, assalto, ataque) nacional. Quase 10% dos entrevistados que passaram por uma faculdade (tendo completado ou não o curso) não sabem que o Brasil se localiza na América do Sul. Esse porcentual sobe para 30% entre os que fizeram o ensino médio (estágio em que um aluno deveria ter estudado geografia durante (no período de) pelo menos seis anos) e aumenta para 50% entre os que iniciaram (começaram) o ensino fundamental. Ignorar uma informação tão simples é o equivalente, em matemática, a não saber adicionar 2 mais 2.

Previsivelmente, o desconhecimento em relação aos outros países é ainda maior. Só (Apenas) 18% dos brasileiros conseguem identificar os Estados Unidos e apenas (só) 3% localizam corretamente a França. Quanto à Argentina, tão citada (aludida, mencionada, referenciada) em piadas futebolísticas, 84% nem sequer desconfiam de que faz fronteira com o Brasil. Esse tipo de informação está longe de ser uma "cultura inútil" (vão conhecimento, saber estéril). A ignorância (desconhecimento) do mapa-múndi impede que se entendam as relações de poder entre os países e compromete o aprendizado de história, entre outras disciplinas. "O estudante que não decifra (interpreta, compreende, decodifica) o mapa-múndi não reconhece o mundo concreto que o cerca. É simples assim", resume (sintetiza) a secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro. O dado irônico (sinistro,

grave, sério) é que os brasileiros atribuem aos americanos uma grande ignorância em matéria de geografia. Gostam de dizer, em tom **gaiato (brincalhão, divertido)**, que os **gringos (estrangeiros)** não têm a mínima idéia de como se divide o planeta. Não é bem assim. A mais recente pesquisa **sobre (acerca do)** o assunto mostrou que 86% dos americanos sabem exatamente onde fica seu país, 81% reconhecem o México, 54% a França e 47% a Argentina. Eles **dão um banho (arrasam, brilham, destacam-se, sobressaem-se)**, convenhamos.

A péssima qualidade dos professores está na base dessa vergonha, agravada pela **falta (carência)** de mapas nas escolas. **Acrescente-se (Soma-se)** a falta de instrução familiar e pronto: está formado o ambiente **propício (favorável)** para criar gerações de brasileiros que exibem uma ignorância que não está no mapa. Nunca antes neste país: e não se trata do Chade ou da República Democrática do Congo.

Revista VEJA. Edição 2033, de 7 de novembro de 2007.

- Tarefa de casa: Cada aluno receberá uma revista *Mundo Jovem* (números diversificados) e procurará nela um artigo para ler e comentar oralmente no Encontro 15 (45). Depois, a revista será presentada ao aluno. (Obs.: *Mundo Jovem* é uma revista da área da Educação.).

Encontro 14 (44) – 06/05/08

- Comentar o artigo lido em casa.
- Provocar uma discussão sobre o assunto educação, sinalizando os mais diversos temas que ele sugere.
- Proposta de produção textual:

Façam bastante silêncio e pensem no que fora discutido aqui. O que mais lhe chamou a atenção? Agora, pense num dos aspectos da Educação e produza um texto sobre ele. Antes, porém, faça um rascunho. Escreva frases, expressões, palavras desordenadamente. Analise o que escreveu. Numere os itens na ordem que melhor ficarão no texto. Descarte o que não estiver encaixando. Passe o texto novamente a limpo, mobilizando, ao máximo possível, o seu L.Int.

• Encontro 15 (45) – 13/05/08

- Analisar coletivamente fragmentos impressos dos textos produzidos na aula anterior, dando-lhes outra redação.
- Realizar uma atividade de autorreflexão da trajetória escolar, com ênfase na produção textual escrita.

→ Organizar a turma em círculo.
 → Pedir silêncio, muito silêncio. Nada poderá interromper a tarefa. Pedir que desliguem os celulares.
 → Colocar uma folha de papel em branco na frente de cada um.
 → Perguntar aos alunos se topam fazer uma atividade bem diferente.
 → Dizer, pausadamente, o seguinte:
 Agora nós vamos viajar. Vamos viajar sem sair do lugar. Será uma viagem no tempo. Peça a todos vocês que relaxem. Descruzem as pernas, os braços, soltem os ombros, fechem os olhos. Enquanto isso vou colocar um fundo musical para ajudar no relaxamento.

Vamos viajar, voltar no tempo, do presente para o passado. Procurem se lembrar de um período anterior à sua entrada neste curso. Volte mais um pouco, lembrem-se da sua entrada no CES, as pessoas que os receberam, as impressões que mais ficaram, sejam elas ruins ou boas. Lembrem-se dos problemas pelos quais vocês passaram nessa ocasião com relação aos estudos, com relação à disciplina Português, à produção de textos.

Agora, voltem mais, voltem à 4ª série. Vou falar a cada um: com quem você estudava? O que a sua professora representava para você? Quais eram seus amigos? Como era a fisionomia deles? O que eles representavam para você? Como era o seu contato com eles?

Agora, volte mais, volte à alfabetização, vá até o período pré-escolar, isto é, quem fez o pré-escolar. Sinta como se estivesse revivendo sua infância. Tente se lembrar das imagens marcantes, dos sons que ficaram gravados em seus ouvidos, dos cheiros, sejam bons ou ruins, do gosto da merenda, se é que tinha. Lembre-se alguma coisa relacionada ao tato, carinho, abraço que lhe tenham feito muito bem à sua alma, ou alguma agressividade que lhe tenham feito e que o tenham machucado o corpo e a alma.

Bem, você está revivendo o seu primeiro ano de escola. Lembre-se das suas expectativas antes de começar a estudar. Como você aprendeu a ler? Alguém contava histórias para você? Tinha facilidade ou dificuldade? Você era feliz? Vindo agora mais para frente, assim que você começou a escrever até hoje, qual o texto escrito, produzido por você, que você mais gostou até hoje?

Em frente a você há uma folha de papel em branco, há um material no centro da mesa, lápis de cor, lápis de cera, canetinhas... e você, agora, lentamente, vá abrindo os olhos e desenhe sem se preocupar com perfeição, mas registre aí na folha (não com palavras) aquilo que mais o marcou na sua vida escolar e, em especial, no que se refere à escrita.

Por fim, cada um apresente seu desenho à turma comentando o que ele significa.²⁶⁵

- Terminada a última tarefa do curso, os alunos, no sábado, dia 17/05/08, participarão de uma confraternização na casa da professora.

²⁶⁵ Os desenhos dos alunos encontram-se no **ANEXO B** – Desenho dos participantes (p. 432-443).

APÊNDICE B – Entrevista com os respondentes
15/04/08

AR

Como foi a sua trajetória na escola?

Em relação à escola no período todo ou aqui no curso?

Desde que você começou a estudar: onde você estudou, tipo de escola, professores, suas dificuldades...

Olha, D. Dulce, o meu período escolar na infância foi muito ruim, não pelos professores, mas pela maneira como eu freqüentava os colégios. Eu sempre estudei em colégio de roça até a 4ª série, na zona rural. Teve vários momentos em que meu pai mudou muito, ele arrendava sítio, a gente perdia o ano, a gente não voltava para pegar o material, pregava praticamente uma mentira para a outra professora, ela fazia uma outra matrícula, outro documento, outro histórico, e a gente começava dali, ela colocava a gente na série que ela quisesse, portanto eu terminei o antigo 1º grau já bem adulta, adulta mesmo, na fase que quase todo mundo já estava iniciando o 2º grau eu tava terminando o meu 1º. Nunca fui aluna de faltar, eu não sou assim “inteligente”, mas eu tenho esforço e faço questão de aprender MESMO. Os professores... até o momento, eu não tenho que reclamar de nem um, porque eu era criança e tudo era novidade, mas dificuldade eu sempre tive porque começava um colégio aqui e aí ficava tudo pra trás, daí um ano você voltava... já fiquei a minha infância dois ou três anos sem estudar, quando voltava já voltava adulta assim... com 17 anos eu terminei a 4ª série, por isso que eu digo pra senhora eu já estava na fase de fazer quase a faculdade.

E de 5ª a 8ª você estudou sempre aqui no CES?

Não, de 5ª a 8ª eu fiz no antigo Boa Fortuna, aí terminei e fui fazer o 2º grau lá no Buarque, fiz o 1º ano todo e perdi por falta na matéria de Química. Eu odiava a matéria de Química.

Por que você ainda não terminou esse 2º grau aqui no CES, já que está há tanto tempo?

Por um lado foi por preguiça, por outro, que eu estava com medo de enfrentar, porque aqui antigamente a média era 80, eu nunca fui uma aluna boa em ciências exatas. De 5ª a 8ª eu ralava muito para tirar ... na época era por ponto, era 10 assim de caderno, trabalho... para eu poder passar de 5ª a 8ª na matéria de Matemática... Física e Química a gente só tinha a metade, assim... seis meses de cada matéria. A gente fazia trabalho, fazia as pesquisas e conseguia passar. Agora como no CES antigamente a média aqui era muito alta. Aí eu iniciei aqui as matérias Português, foi Biologia as que eu achava mais fáceis. Eu comecei fazendo essas matérias. Aí eu parava, fazia, parava... fazia, parava... Eu morava lá no início do bairro Aeroporto, perto do Caiçara, eu achava muito longe pra eu vir, eu vinha sempre a pé.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele abriu algum caminho para você?

Olha, eu ainda não procurei emprego para colocar esse curso como objetivo, mas que vai ser muito útil vai, eu aprendi muita coisa da matéria de Português que eu não tinha aprendido.

Qual a parte que você aprendeu mais?

Praticamente escrever mesmo, como colocar ponto-e-vírgula na redação, escrever carta, até recadinho do dia-a-dia que eu escrevia de qualquer jeito, não colocava nome, não colocava data... São esses tipos de coisas... eu aprendi... acho que é vergonhoso mas eu não sabia que a letra, quando você vai escrever uma frase, a letra maiúscula tem que ter o desenho da letra maiúscula. Eu escrevia letra grande e achava que aquilo ali era letra maiúscula. A senhora me corrigiu. Eu estou achando que está muito grato, muito bom, eu aprendi muita coisa. Toda matéria de Português que eu estudei em todos os colégios não aprendi, não sei se foi porque passei batida ou se foi porque realmente não tive aquela explicação que deveria ter tido.

CA

Ah, professora, eu? Eu tava aqui fazendo meu texto...

Bom, C, você não queria parar porque estava engrenado aí em seu texto, né?

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu comecei aos seis anos, morava na roça e dali fiquei até a 4ª série primária, depois comecei a estudar em Laje do Muriaé, comecei a fazer o ginásio na época, aí parei na 6ª série devido trabalho, eu estudava e trabalhava, aí o pai era sitiante, aí tinha que sair das aulas ajudar ele nos afazeres, aí era aquela correria, aí nem uma coisa nem outra, aí eu tive que parar, aí nesse meio tempo, os anos foram passando, aí passei de 20 anos de idade, conheci uma menina, casei e continuei no sítio, sem estudar, aí quando eu acordei eu falei assim: eu vou embora pra cidade. Aí vim pra Itaperuna. Arrumei um serviço na Boechat e ali trabalhando eu consegui terminar o 1º grau.

Você terminou o 1º grau em qual colégio?

Eu comecei a fazer aceleração aqui pelo CES e fazia aqueles provões, aí consegui terminar e parei uns tempos. Aí, em 2006, voltei de novo, aí concluí o médio, o ensino médio e hoje eu faço o curso de Redação e agora tô no Espanhol e não pretendo parar, pretendo fazer uma faculdade.

Que bom! Você pretende fazer o quê?

Fisioterapia.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele abriu algum caminho para você?

Eu acho que já valeu é tá valendo e vai abrir portas para mim.

Em que ele já valeu? O que já mudou?

O modo de você escrever, de você se expressar, como começar uma redação, uma carta... ficava bloqueado e agora já tenho um caminho.

GC

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu comecei a estudar, eu não me lembro o nome do colégio, era localizado no Chorão.

Era roça, zona rural?

Era zona rural. Na época quando eu comecei a estudar eu tinha muita dificuldade. Eu tinha muito acanhamento, muita vergonha. A professora começava a passar algum dever, alguma coisa que eu não sabia fazer eu em vez de pedir explicação à professora, eu ficava com vergonha e baixava a cabeça e começava a chorar. Tinha muita dificuldade, muita vergonha naquela época. Até que a professora veio e descobriu a minha causa.

A professora era brava, brigava?

Não, a professora era muito bacana, mas era a minha natureza, a minha timidez, mas aí com o tempo foi melhorando um pouco.

Por que você era tão tímido, seus pais eram muito bravos em casa?

Não, eu creio que era a minha natureza mesmo. Meus pais sempre foi legal comigo, sempre teve diálogo com a gente, com os irmãos todos. Acho que era da natureza mesmo.

Aí você estudou até que série?

Na zona rural eu fiz até a 4ª série e depois eu resolvi vim estudar aqui. Eu vinha e voltava, de bicicleta, eram 7 km. Na 5ª série eu comecei a estudar no Rotary, de manhã. Mais tarde, no 2º grau, eu resolvi estudar à noite, aí a gente já vinha de ônibus, trabalhava de dia e estudava à noite. Trabalhava de dia, na zona rural, na lavoura de arroz, de tomate. Sempre trabalhei, sempre ajudei meu pai. Eu fiz até a 8ª série, depois eu parei; teve um período que eu fiquei sem estudar, aí agora pela necessidade que a gente tem hoje se quiser ter um emprego melhor, aí eu tô aqui no CES fazendo o 2º grau, tentando concluir.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele abriu algum caminho para você?

Com certeza sim, porque eu já fiz a prova de Português, o provão, e através desse curso de redação, eu consegui passar. Eu melhorei bastante, mas eu tenho ainda muita dificuldade nas pontuação. Quando passa pontuação, eu tenho muita dificuldade. Meu raciocínio é lento então eu tenho dificuldade pra pegar... na realidade eu sempre fui assim meio preguiçoso pra ler. Aí é onde está a minha dificuldade

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Eu tenho vontade de terminar o meu 2º grau e depois fazer talvez um curso profissionalizante. Eu trabalho de pedreiro, entendo pouco de parte elétrica, estava pensando em fazer um curso técnico, da parte elétrica, de eletrotécnica, esse curso prático aí, só pra gente ter uma noção melhor porque quando cê pega uma obra pra fazer tem geralmente a parte elétrica pra fazer e aí cê tendo ao menos o curso básico já ajuda bastante.

IS

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu não fiz CA, a gente morava na roça e não tinha esse negócio. Eu já fui já bem mais velha pro colégio. Quando eu fui pro colégio eu já tinha dez anos. Onde eu morava não tinha colégio, era muito longe, aí meus pais não deixavam eu ir sozinha. Meus pais não ligavam pra... aquela coisa... pagar carro pra levar... Hoje em dia leva, mas antigamente ninguém se preocupava com isso. Aí o que a gente fazia nessa idade? Trabalha na roça. Aí quando eu comecei a estudar, eu já tinha dez anos e estudei até a 4ª série, terminei já tinha 15 anos. Eu estudava na roça mesmo. Era longe, mas aí a gente tava grande já podia ir sozinha, né. Aí depois acabou, parei de estudar, né, porque na roça não tinha ginásio. Aí fiz a 4ª série e parei. Aí depois de um certo tempo, eu mudei pra cá pra rua e voltei novamente a estudar. Aí fiz uns três anos e parei de novo. Estudei três anos no Dez de Maio e depois fui pro Buarque. Eu trabalhava né, aí estudando no Buarque ficava perto do meu serviço, aí eu mudei pra lá. Fiz 1º grau, terminei, né, e comecei o 2º. Aí depois também não terminei o 2º, porque eu queria construir minha casa aí eu parei de estudar. Aí eu ia trabalhar à noite, trabalhava de dia e trabalhava de noite pra conseguir dinheiro. Aí eu desisti de estudar, também perdi de ano, aí desanimei de estudar e achei melhor trabalhar e construir minha casa. Depois que fui trabalhar, fui fazer curso de Enfermagem, aí voltei novamente a estudar pra terminar.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Tá, tá sendo ótimo, estou aprendendo a escrever melhor. Eu não sabia escrever direito... assim... repetição de palavra, por exemplo, eu repetia muito. Agora... não é que eu tenha assim... meu vocabulário não tá cem por cento, mas eu sei que repetia demais as palavras, estou me esforçando pra tirar porque a frase fica feia. Eu tô achando tudo excelente, muito bom.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Ah, sim. Assim que tiver oportunidade. Pretendo fazer faculdade, se Deus quiser, pretendo fazer Enfermagem porque eu já tô na área, eu acho que vou ter mais facilidade, eu gosto né, vou continuar.

KS

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu entrei na escola com três anos.

Eu quero saber a partir da alfabetização.

Foi bom.

Fale mais alguma coisa. Gostou de alguma professora em especial?

Só da Lidimaria, a professora que eu mais gostei.

E por que você gostou mais dela?

Ela era a mais legal, ela era muito engraçada.

E de 5ª em diante, você teve alguma dificuldade?

Eu tive na sexta série, com o professor de Matemática, eu tinha dificuldade, eu tirei nota baixa no primeiro bimestre, por causa dele. E esse ano eu tive dificuldade em Português, na interpretação de texto.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Tá. Nas provas que eu tô fazendo sempre tem redação, e eu melhorei.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Eu pretendo fazer Formação Geral e depois eu não, tenho dúvida. Eu queria ser Polícia Feminina, mas minha mãe não deixa, ela fala que é muito perigoso. Eu antes queria ser Engenheira Química, mas dizem que toda Engenharia tem que saber muita Matemática, e eu tenho horror de Matemática.

LC**Como foi a sua trajetória na escola?**

Eu estudei num colégio estadual, o Coronel Luiz Ferraz, Vinhosa, em Itaperuna. Sempre morei em Itaperuna, mas tive um pouco de dificuldade pra estudar, desde o princípio.

Você acha que era por quê?

Por causa da época, os pais da gente, meu pai não tinha muita condição de dá estudo aí ficava mais difícil, não tinha acompanhamento em casa, isso pegou muito. Aí eu fui até a 4ª série, entrei com 6 anos na escola. Eu andei perdendo o ano. Fazia a 3ª série de dia e a 4ª série de noite, eu tinha 12 anos. Eles aceitaram. Depois eu entrei num colégio particular, aí eu fiz a 5ª série no Bittencourt, fiquei um ano por lá e voltei pro estado, por Chéquer. No Chéquer eu estudei da 6ª até a 8ª série direto sem perder de ano.

Por que você foi estudar num colégio particular?

É que, na época, meu pai arrumou uma meia bolsa e então aí adiantou um pouco o meu lado dos meus estudos que estava meio perdido. Depois eu fiz o 1º ano no Colégio Estadual 10 de Maio. Eu perdi em duas matérias. Uma era Cálculo. Aí eu fiquei um ano sem estudar. Depois eu voltei, mas desanimei, aí fiquei dez anos sem estudar. Aí foi que eu descobri o CES e consegui terminar o 2º grau. Tô satisfeito aqui, que me deu essa oportunidade de estudar.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele abriu algum caminho para você?

Já senti um efeito muito especial, até pra conversar com as pessoas, desinibir mais, aprender umas palavras mais importantes. Pra mim foi muito satisfatório eu estar fazendo este curso.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Não, eu tô fazendo o curso só pra aprimorar mais a minha conversa com as pessoas, lidar com o pessoal. Não tenho assim vontade de seguir carreira mais nos estudos não. Tenho assim vontade de fazer um curso técnico, tenho vontade de partir pra esse lado também, pra mudar o nível né, vê se o currículo sobe um pouco. Pra mim foi muito importante estar aqui, no meio de estudante, embora com muita dificuldade, mas eu gosto de ser um estudante ainda, eu acho muito importante. Quem não estuda hoje não tem nada, tá é perdendo tempo.

MS**Como foi a sua trajetória na escola?**

Quando eu entrei na escola, eu tinha 7 anos. Eu era uma pessoa muito pobre, morava na roça, em Pirapetinga de Bom Jesus. Fui até a 6ª série do antigo ginásial. Aí quando eu tinha 11

anos, e eu já gostava muito de estudar. Pra gente estudar à noite, a gente tinha que esperar mamãe e papai dormir pra gente estudar. A gente num tinha condição de comprar nem caderno. A gente fazia compra, vinham aquelas sacolas de papel e a gente fazia exercício em casa nela. E os cadernos, a maioria das professoras e o fazendeiro até davam a gente, porque o colégio num dava nada. A gente ia pro colégio, na rua, chegava em casa era lamparina de querosene e não podia gastar muita querosene. E de dia a gente trabalhava na roça, desde 7 anos, ia buscar lenha, levava comida pros outros, botava comida no fogo, comia banana verde cozida, era uma família de 16 irmãos, muito pobre mesmo, a gente num tinha nada. E pra dormir, a nossa cama era de cavalete. Papai fazia aquele cavalete de madeira velha e botava a esteira por cima nem lençol tinha pra botar. Era uma vida muito difícil, mas muito difícil mesmo.

Mas eu terminei a 4ª série fiz aquela prova de admissão ao ginásio, passei. Passamos, eu e mais dois irmãos mais velhos. Com 11 anos... ih, eu estudava muito, ia com tudo na ponta da língua. Qualquer prêmio que tivesse, eu estudava muito, mas chegava na hora eu ficava muito nervosa e não conseguia, chegava em casa apanhava muito. Mamãe se batesse em um, ela batia em todos que era pra um não rir do outro.

A gente tinha que botar água dentro de casa antes de ir pro colégio. Andava 1km pra chegar no colégio. Botava água dentro de casa pra fazer comida, aquelas panelas de ferro... a gente areava tudo, com areia, até ficar clarinha igual alumínio.

Com 11 anos, nós entramos de férias em julho, depois voltamos no mês de agosto. Quando chegou lá no colégio... o meu irmão mais velho, ele tava com muita anemia e a professora mandou fazer uma redação. Ele não soube fazer. Ele tinha muita dificuldade. Aí a professora falou com ele assim: “Ah, José Luís, eu não gostei da sua redação”. Aí ele virou pra ela (antigamente a gente não podia responder) e disse: “Pra mim tá boa”. Quando ele falou aquilo, ela expulsou ele do colégio na hora, ele só voltaria no colégio no outro ano. Não... não ela deu primeiro a expulsão pra ele por três dias. Quando ele chegou na porta, deu um coice na porta, aí ela foi e expulsou ele por seis meses. Aí nos ficamos pensando: “Meu Deus, mamãe vai tirar a gente do colégio”. Ela falava que filha mulher não precisava estudar, quem tinha que estudar eram os homens. Aí chegamos em casa, contamos pra ela o que tinha acontecido e ela disse: “A partir de amanhã ninguém mais vai pro colégio”. Menina, eu chorei, chorei, chorei. Mandeí uma carta pra professora (contando tudinho) pra ela aceitar meu irmão de volta. A professora foi, a diretora foi, o fazendeiro foi lá em casa (porque era ele que pagava porque antigamente o ginásio era pago, ele via o esforço da gente e pagava). A diretora aceitou ele de volta, a professora também, mas a mamãe não deixou a gente voltar a estudar. Não deixou. Tirou a gente do colégio.

E com 11 anos eu fui trabalhar na roça, na enxada, na foice, cortava cada árvore para lenha... E eu chorava, nunca conformei com isso, queria tanto terminar meus estudos, tanto que agora, com 48 anos, eu terminei no 2º grau e tô correndo atrás.

Eu casei. Parei com 11 anos e a minha vida só foi trabalhar. Casei. Meu marido também não me deixou estudar. Tinha que trabalhar pra ajudar em casa. Fiquei 18 anos casada, sofri muito e aí me separei. Aí eu tive que manter a casa, não deu pra estudar.

Bem, só com esse grau de escolaridade eu consegui passar numa prova e trabalhar como merendeira aqui no CES. Recomecei depois a estudar aqui no CES mesmo. Estudava... parava... Eu peguei firme mesmo há uns dois anos atrás quando eu consegui controlar a minha vida. Terminei o Ensino Médio no final do ano passado.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Está me ajudando muito. Por exemplo, ta me ajudando a me expressar melhor, conversar melhor com as pessoas. Tanto que hoje eu convivo no meio da sociedade... antigamente se chegava perto de uma pessoa que tinha um nível melhor que o meu, eu não sabia nem como

conversar, ficava acuada num canto. Eu era fechada, eu era revoltada com a vida também. Hoje não, hoje eu me sinto... assim... igual os outros. Tô correndo atrás, tô aprendendo, tô gostando MUITO desse curso. E aprendi muito.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Se Deus quiser, terminando esse curso, eu vou fazer outros cursos aqui. A Márcia me liberou, tá me dando muita força. Quero fazer Inglês, fazer Espanhol... O meu sonho é fazer Psicologia.

OS

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu comecei a estudar, na região do Nordeste, lá em João Alves. O pai é de lá. Eu nasci em Itaperuna, mas eu depois morei lá, em Aracaju, bairro São João. Eu estudei lá até a 2ª série, parei, porque teve uma separação entre meu pai e minha mãe, aí a gente viemos pra cá e eu continuei o estudo lá em Patrocínio, na casa da minha avó. Cheguei a perder ano, tempo. Demorei muito pra recomeçar. Não estudei no ano que vim. Só voltei a estudar firme mesmo depois dos 11 anos, na 2ª série, lá no Padre Geraldo. Eu comecei na 2ª série de novo, lá no Padre Geraldo, de tarde, na Escola Santa Efigência. Em Patrocínio, eu não estudei direito, eu parei. Minha mãe brigava muito com as irmãs dela e coisa e tal... era um ambiente muito desagradável. Aí isso me prejudicou muito, eu só comecei de novo a estudar quando eu vim pra Itaperuna. Aí no Padre Geraldo eu estudei da 2ª até a 5ª, ficava no internato. Depois eu saí do internato, minha mãe mudou pra Itaperuna, eu fui morar com ela. Aí saí do internato e continuei estudando, fiz lá a 6ª série, mas perdi o ano. Comecei a trabalhar de dia e estudar de noite, no Chéquer Jorge, lá fiquei até o 1º ano do 2º grau. No 1º ano do 2º grau eu vim pra cá. Eu perdi a 6ª série no Chéquer Jorge também. Eu trabalhava o dia inteiro, chegava atrasado. Eu trabalhava no serviço que eu faço até hoje: fazendo vassoura. Eu antes de ir pra aula ainda tinha que pegar meu irmão na creche, aí não chegava a tempo na escola e a inspetora não deixava eu entrar. Foi mais por isso que eu perdi o ano. No Padre Geraldo foi o mesmo caso também. Aí depois vim pro CES. Só falta agora Matemática pra eu concluir.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

A redação pra mim tá melhorando sim, porque eu tô aprendendo a pontuação, a colocação das palavras. Antigamente era pouca coisa que eu botava quando fazia redação na escola, agora eu tô aprendendo. Era pouca redação que eu fazia.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Meu projeto é terminar o estudo, estudar bastante, fazer um concurso.

RL

Como foi a sua trajetória na escola?

Ah, a minha trajetória na escola foi boa. Eu me lembro que, desde a época do Jardim, que eu comecei, na época eu tinha até um cabelão, andava muito de trança, aí o pessoal me botava apelido de Trançona. Eu brincava muito, entendeu... Aí, de acordo que eu fui mudando de colégio, eu fui aprendendo muita coisa e assim eu fui, entendeu.

Você mora em Itaperuna? Sempre morou?

Sempre morei em Itaperuna.

Mas me fala da sua vida na escola, depois do Jardim.

Eu me lembro que na época, eu comecei o Jardim no Externato Duque de Caxias, não... não... eu fiz lá foi a 1ª série lá. Aí depois eu estudei no antigo colégio Bittencourt. Ali eu estudei até

a 4ª série. Eu me lembro que, quando eu estudava no colégio Bittencourt, o colégio fechou. Aí na época não tinha vaga nos colégios, minha mãe ficou doida caçando vaga, num tava achando, aí, com muito custo, ela conseguiu no MV1. E o meu irmão também precisava de uma vaga e num tava achando, aí num tinha duas vagas só tinha uma vaga aí uma conhecida da minha mãe foi e falou que no Dez de Maio tinha restado uma vaga, se não me engano. Aí meu irmão foi pra lá e eu fiquei no MV1. No MV1 eu fiz até a 7ª série, aí eu repeti de ano, num consegui passar na 7ª. Aí depois saí, fiquei um tempinho meia parada.

Você tinha muita dificuldade para estudar?

Não, até que eu me lembro num tinha não.

Por que você estudou só em colégio particular?

Porque naquela época eu ganhava bolsa. Meu pai conhecia muito o pessoal, aí geralmente a gente ganhava bolsa, eu e meu irmão. No Bittencourt mesmo eu estudei com bolsa, no Externato eu ganhei uma bolsa, aí no MV1 eu ganhei a metade da bolsa. Meu pai na época conhecia muito a mulher lá e eu ganhei a metade da bolsa. Aí estudei. Depois que eu saí de lá do MV1, aí eu fiquei um tempo parada, entendeu, afastei um pouquinho, porque tinha perdido de ano... desanimei. Aí depois eu voltei de novo. Estudei no Lyons, lá perto da minha casa, aí depois que eu saí do Lyons, num quis ficar mais lá, aí matriculei aqui no CES e tô aqui até hoje.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Pra mim tá sendo muito bom porque eu tô aprendendo muita coisa. Tem muita coisa que eu nem sabia, eu tô aprendendo aqui... certas palavras... como escrever direito, entendeu. Então eu tô aprendendo muita coisa mesmo, depois que eu entrei aqui no curso.

Por que você não concluiu ainda esse 2º grau no CES?

É porque... devido o tempo que eu fiquei parada depois que eu saí do Lyons, aí eu vim aqui pro CES... e depois que ficava dois mês sem vim aqui... agora a freqüentar mesmo.

Você trabalha?

Não, por enquanto eu estou desempregada.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Não sei.

RS

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu comecei o estudo em Comendador Venâncio, eu morava na roça e ia estudar em Venâncio. Na roça, meu pai tinha um sítio, tinha um colégio lá e minha irmã ensinava, a gente ficava aprendendo primeiro lá, perdi um pouco de tempo, porque nós fomos alfabetizados mesmo foi na rua, eu já tinha oito anos. Ia e voltava todo dia, a gente ia a pé, de bicicleta, era uns 3km. Aí concluí lá o primário, até a 4ª série. Aí depois, comecei estudar aqui em Itaperuna. Eu vinha de ônibus. Estudei dois anos no Colégio Dez de Maio e dois anos no colégio Bittencourt. Dr. Jair me deu uma bolsa de estudos. Trabalhava durante o dia, na roça, e estudava à noite.

Eu perdi um ano, a 8ª série, perdi em Matemática. Aí eu fui pro Rio e lá no Rio eu concluí a 8ª série. Eu pra Marinha pra ser aprendiz de marinheiro, só que eu perdi na prova, eu não tinha interesse. Lá no Rio eu morava com os meus irmãos. Depois fiquei sem estudar e trabalhava numa oficina, trabalhava de motorneiro. Depois vim pra cá, casei, só trabalhando, trabalhei um bom tempo em São Fidélis, quase dez anos, aí depois eu vim pra cá e voltei pra concluir o 2º grau. Agora só falta uma matéria, só falta História.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Em muita coisa, né, em tudo. Aprendi empregar as palavras, a gente aprende muito verbo, como escrever o texto, uma carta, como redigir um texto, respeitar os parágrafos. É muito interessante, muito bom.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Sempre tem, né, a gente sempre pensa..., né.

SB

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu estudava em Aré, na zona rural. Entrei com 7 anos. Lá eu fiz até a 4ª série. Não tinha 5ª, aí eu repeti a 4ª porque eu tinha que levar a minha irmã e a professora deixou eu repetir. Aí no outro ano, tinha 5ª à noite, aí eu pude estudar à noite. De dia eu trabalhava na roça: pegava lenha, capinava arroz, plantava muda de arroz, pescava... Depois eu fui morar na casa de uma mulher, ela fazia bolo, eu ajudava ela. Trabalhava com ela. Estudei à noite até a 7ª. Depois eu vim pra rua, trabalhar de doméstica, aí eu terminei a 8ª, no Dez de Maio. Casei. E o 1º e o 2º ano, eu fiz Formação de Professores no Instituto. Aí eu parei. Eu engravidei, tive o Filipe e não pude continuar. Fiquei só trabalhando, de doméstica. Depois vim pro CES e agora falta Química e Matemática.

Em relação a esse curso de Redação, você acha que ele está valendo para alguma coisa na sua vida?

Ah, pra mim foi MUITA coisa. Eu escrevia muito mal, aprendi a escrever bem, tô aprendendo a falar também, mas ainda falo muita coisa errado. Tem ajudado bastante.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Pretendo continuar. Eu tô fazendo um curso técnico de Enfermagem. Quando ele acabar eu pretendo fazer outros, continuar.

VL

Como foi a sua trajetória na escola?

Eu fiz a CA no Educo, porque minha mãe trabalhava lá. Ela era professora de Artes. Aí eu fiz só CA. Depôs fui pro Romualdo, fiz de 1ª a 5ª, já tava enjoada da escola, também eu já conhecia todo mundo. Fui pra Fundação São José, fiquei três. Ah, sei la num gostei muito do pessoal la não. Aí fui pro Nossa Senhora das Graças, terminei a 6ª, voltei pro Romualdo aí fiquei até o 3º ano.

Por que essa troca-troca?

Ah, num sei...

Como não sabe? Você mora perto do Romualdo, por que não ficou só lá?

Ah, porque as amigas que eu mais gostava mais saíram também... e uma foi embora daqui...

Você teve dificuldade em alguma disciplina? Teve algum problema na escola?

Não.

Você pensa em prosseguir seus estudos?

Ah, num sei, porque eu gostava muito de Matemática sabe, aí depois que eu comecei a fazer o curso de Redação eu comecei a gostar de Português. Agora eu quero fazer Letras.

Então você acha que esse curso de Redação valeu para alguma coisa na sua vida?

Explique melhor.

Acho que valeu tudo. Eu tinha horror de Português, eu detestava fazer redação. Agora eu ADORO! Qualquer coisa que você fala pra fazer, eu faço rapidinho, já não sou mais enjoada demais pra ler também. Estou começando a começar a gostar da coisa.