



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

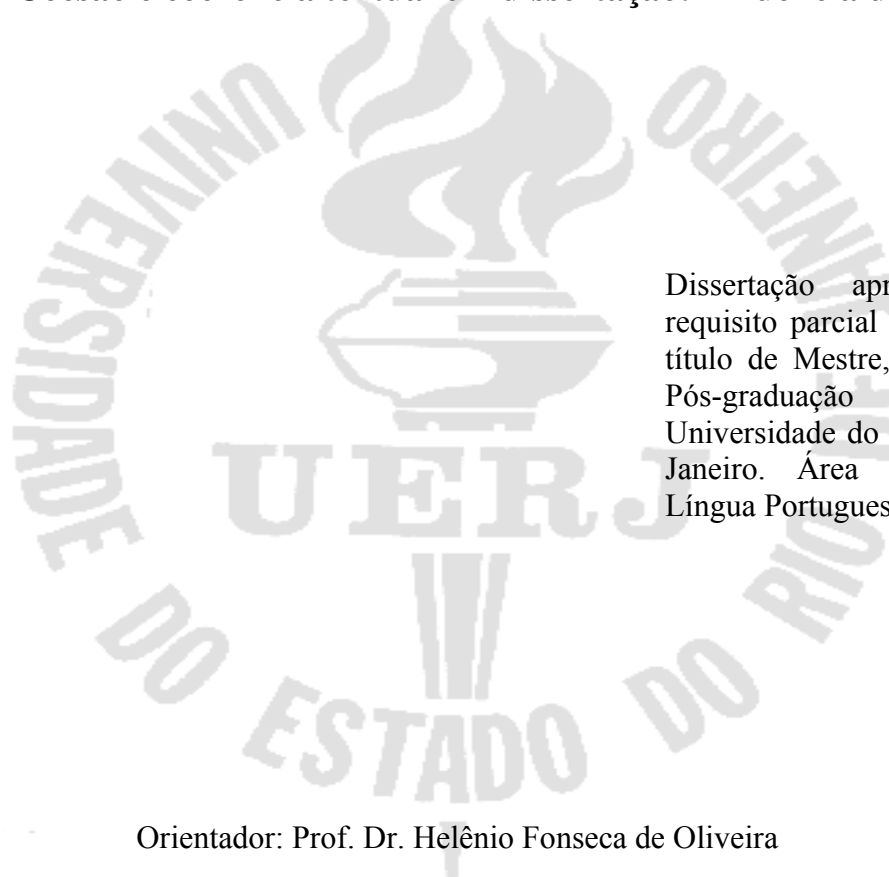
Almir Ribeiro Miguel

Coesão e coerência textual em dissertação: influência da oralidade

Rio de Janeiro
2009

Almir Ribeiro Miguel

Coesão e coerência textual em dissertação: influência da oralidade



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M636 Miguel, Almir Ribeiro.
Coesão e coerência textual em dissertação: influência da oralidade
/ Almir Ribeiro Miguel. – 2009.
247 f.

Orientador: Helênio Fonseca de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Coesão (Linguística) – Teses. 2. Língua portuguesa –
Português escrito – Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino médio) –
Estudo e ensino – Teses. I. Oliveira, Helênio Fonseca de. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 801

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

Assinatura

Data

Almir Ribeiro Miguel

Coesão e coerência textual em dissertação: influência da oralidade

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

Aprovado em: 11 de março de 2009

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira (Orientador)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dra. Ieda Maria Pereira Fonseca de Oliveira
Difusão Cultural do Livro

Prof. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

A Ângela e Sebastião, seres humanos especiais em minha vida, que, embora não dominassem a escrita e desconhecessem o poder das letras, escreveram a mais bela lição de humanidade conhecida por mim, permitindo o meu crescimento biológico, moral, cultural e intelectual, com a doação, acolhimento e desprendimento, possibilitando a chegada até esse momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Helênio Fonseca de Oliveira pela confiança, apoio e encorajamento, estimulando a minha produção e sugerindo caminhos novos no desafio de articular teorias e idéias na produção textual.

Agradeço a todos os professores do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com os quais tive contato durante o curso, possibilitando minha inserção no universo do saber lingüístico, contribuindo para a minha melhor formação.

Agradeço a todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras, em especial à Secretaria do Mestrado, pela presteza e dedicação.

Agradeço aos meus familiares e amigos, especialmente a minha filha, Mariana, por compreenderem a minha ausência em determinados momentos e incentivarem a que eu avançasse na busca do objetivo.

RESUMO

MIGUEL, Almir Ribeiro. *Coesão e coerência textual em dissertação: influência da oralidade*. 2009. 247 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Objetivando tecer uma análise do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em escolas do município de Japeri, abordando a premissa de que a variedade formal, embora difundida pela escola, não se efetivava nos textos escritos, cujo contrato de comunicação a exigisse, aventamos a hipótese de que a contradição entre ensino e aplicabilidade da norma era propiciada pelo emprego de estratégias da oralidade e pela falta de ensino normativo baseado nas variedades da língua. Buscamos comprovar nossa hipótese, analisando 136 dissertações de alunos do Ensino Médio, levantando as pistas lingüísticas denotadoras do fenômeno. Os resultados são apresentados nesta dissertação.

Palavras-chave: Coesão. Coerência. Oralidade. Escrita. Ensino

ABSTRACT

This work aims to make an analysis of the learning and teaching process of Portuguese the public schools of Japeri, It will take account the premise that, however, standard variety of language have been taught in the schools, it was not present in the writing texts, in which their communication contract asked for it, we defend the hypothesis that the contradiction between teaching and applicability of the grammatical rules was occasioned by the use of oral strategies and the lack of standard teaching based on the varieties of the language. We want to prove our hypothesis by the analysis of 136 students' essays in the secondary school level, in which we will look for linguistics signs that indicate this process. The results will be presented in this work.

Keywords: Cohesion. Coherence . Oral language. Writing. Teaching

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	09
2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1 – Sobre o texto, seu conceito, formas de manifestação e processamento	19
2.1.1 – <u>Sobre conceito de texto</u>	21
2.1.2 – <u>Reflexões sobre texto oral e texto escrito</u>	24
2.1.3 - <u>O texto e suas articulações: contribuição da Lingüística textual</u>	29
2.1.4 - <u>Texto e contrato de comunicação</u>	33
2.2 - Variação e ensino	35
2.2.1- <u>Abordagens de Língua e variação</u>	38
2.2.1.1- Evanildo Bechara	38
2.2.1.2- Michael Halliday	38
2.2.1.3- Helênio Oliveira	40
2.2.4- <u>Variação, ensino e texto</u>	41
3- CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	44
3.1- Análise dos dados	46
3.2- Tipificação dos desvios: visão tradicional e outras perspectivas	62
4- APLICAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	69
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	77
7- ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

Em conformidade com a orientação do sistema de ensino oficial do país, a proposta metodológica para a área de concentração Língua Portuguesa no cotidiano das escolas públicas estaduais localizadas no Município de Japeri tem como finalidade levar ao educando o uso do padrão culto da linguagem.

Aliada a essa preocupação normativa está, também, a necessidade de estabelecimento de competências e habilidades no tocante ao uso das diferentes variedades, conforme prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio do Ministério da Educação, publicados em 1999.

A perspectiva trazida pelos Parâmetros faz com que uma proposta de ensino anteriormente pautada em finalidade meramente prescritiva seja gradualmente substituída por um modelo mais democrático, contemplando as diferenças e variedades do universo da linguagem do aluno.

Mudanças significativas podem, então, operar-se na prática de ensino, pois, se até então as considerações, os objetivos e o sucesso do processo ficavam limitados à preocupação com a correção no uso de determinadas estruturas tomadas como perfeitas e relacionadas ao uso gramaticalmente correto, os requisitos trazidos pelos Parâmetros orientam a escola para um processo de ensino mais amplo e menos limitante, pois, sem abandonar a normatização, deve-se chegar a ela partindo do potencial lingüístico trazido pelo aluno.

Traduzir essa nova mentalidade para o cotidiano escolar certamente não é tarefa fácil, tendo em vista as múltiplas relações observadas no cenário da escola pública em questão, cuja clientela em sua maioria é oriunda de classes populares e periféricas aos meios de produção e consumo de bens culturais relacionados à circulação e divulgação de textos formais, expostas quase integralmente ao contacto com a produção comunicativa oral para as mais diversas finalidades.

Esse traço sócio-cultural, muitas vezes, faz com que haja um distanciamento entre o padrão de linguagem trazido pelo educando e aquele proposto pela escola, pois o padrão formal apresentado pela escola, embora transmitido por esse mecanismo social, não será de integral domínio de seus freqüentadores, que, no ambiente familiar, e até mesmo na própria escola, “optam” pelo uso da modalidade não padrão, uma vez que esta é significativamente mais presente em seus usos comunicativos.

Tal distanciamento faz com que, muitas vezes, o educando não se perceba como usuário do mesmo código lingüístico utilizado e ensinado pelo professor de Língua Portuguesa, uma vez que todo e qualquer desvio da norma padrão é encarado como erro pela escola e o educando passa a assumir que o seu código comunicativo não faz parte do universo da linguagem proposto pela escola, atribuindo a esse fato sua incapacidade para compreendê-lo e apreendê-lo como modelo comunicativo, pois no ambiente familiar ninguém se comunica da forma proposta pela escola.

Diante de tal quadro parece ser necessário repensar as práticas e projetos de ensino, a fim de garantir que as propostas dos documentos oficiais, fixando metas para o ensino de Língua Portuguesa não sejam apenas documentos ineficientes e sem vigor.

Sabe-se que levar adiante essa tarefa, saindo de um modelo de ensino amplamente consagrado, exige metodologia e apoio teóricos imediatos para os profissionais e estudiosos do assunto.

Uma proposta de ensino que demonstra certa sensibilidade à recomendação dos Parâmetros é a de **BECHARA (1995, p.14)** para quem uma das metas do ensino de Língua Portuguesa é “*tornar o estudante poliglota na sua própria língua*”.

Outros autores discutem aspectos importantes para dar aplicabilidade ao modelo de ensino em questão, tendo em vista que se trata de uma mudança a ser aplicada tanto à escrita, quanto à oralidade, nos registros formal ou informal, cabendo ao professor transitar por esses níveis da comunicação usando uma teoria auxiliar na transposição das modalidades e registros.

Embora alguns estudiosos apontem que o ensino da norma padrão bem assentado possa ser a garantia de um domínio eficiente dessa variedade nas suas diversas nuances comunicativas em diferentes tipologias textuais, parece evidente que somente o ensino da variedade padrão da língua não é fator suficiente para garantir o sucesso e a aplicação nos contextos em que o alunado é solicitado a demonstrar produtivamente o desempenho em língua culta formal.

Ao observar textos formais produzidos pelos alunos público-alvo da análise, o analista

percebe fortes traços de que o domínio do padrão formal ainda não foi bem assentado e, possivelmente, para compensar a falta de domínio integral do uso formal como recurso de escrita, a compensação é feita com a utilização de recursos da oralidade.

Estabelece-se, então, uma espécie de conflito no processo de ensino-aprendizagem de língua materna: operacionalizar uma dinâmica de ensino apenas baseada nos procedimentos de apreensão do padrão formal, aceitar o código lingüístico trazido de casa pelos alunos, sem nele interferir, sem alterá-lo ou operacionalizar estratégias para que haja avanços significativos na modificação de uma linguagem informal marcada pela dimensão da oralidade, sem reprimi-la, mas concedendo aos seus usuários a possibilidade de apreenderem uma outra variedade aceita socialmente como representante de prestígio social nas situações comunicativas formais.

Quando há uma proposta de enfrentar o desafio pedagógico abordado acima, para alcançar sucesso na tarefa de transposição do uso de uma linguagem oral e informal para uma linguagem escrita formal é necessário o apoio em material teórico consistente. Muitas vezes, uma proposta como essa é levada ao fracasso, porque passa a enfrentar o desafio de trabalhar com as variações de forma produtiva sem a devida clareza de método ou objetivo, levando a um outro tipo de descaminho pedagógico.

Considerando que se realiza uma ação produtiva de ensino da língua na ação de descrever o funcionamento do sistema e propor operacionalização de regras práticas de uso, produz-se um processo de ensino baseado num discurso perigoso que considera toda forma de manifestação oral ou escrita válida, desde que cumpra uma função comunicativa, desprezando o fato de que a língua deve se ajustar aos contextos de uso.

Essa, certamente, não é a proposta na qual acreditamos, pois o conhecimento da variedade formal culta é a garantia para o alunado de classes populares de acesso a bens culturais e instrumental para romper barreiras nas quais as artimanhas de sentido se processam por meio da palavra e sua articulação e dominar o código escrito padrão configura uma garantia mínima de superação de bloqueios sociais.

Contribuição auxiliar aos docentes no desenvolvimento de um processo de ensino focado na variação teria apoio no trabalho de **HALLIDAY et alli (1974)**, que salienta em sua pesquisa a necessidade de o ensino de língua materna ser feito levando em consideração a descrição, prescrição e produção, havendo equilíbrio entre as três partes, funcionando o processo de descrição da língua como ferramenta para auxiliar no processo de ensino produtivo, jamais sendo uma finalidade em si mesma.

De acordo com a abordagem apresentada pelo autor, cabe à escola o papel de

estabelecer a mediação entre o potencial lingüístico trazido da linguagem familiar, na qual há um conjunto de regras de uso mentalmente internalizadas pelo educando e, instrumentalizá-las para aquisição de novas habilidades lingüístico-comunicativas, que incluam tanto a descrição da linguagem quanto a elaboração de textos formais.

Considerando que o processo de comunicação em qualquer língua é construído por meio de textos, sendo aqui texto defendido na perspectiva dos teóricos da lingüística textual, dentre os quais toma-se a proposição de **FÁVERO (1983, p.25)** para quem “*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 textual*”.

As referências compõem o material teórico básico da pesquisa, auxiliando na análise do universo da comunicação escrita, representada por redações escolares enquadradas no gênero textual dissertação, observando a forma como é construída a tessitura textual geradora de coesão e coerência textuais, procurando observar em que aspectos a modalidade escrita da língua produzida pelos alunos estaria sendo influenciada por estratégias comunicativas típicas da oralidade.

As marcas de oralidade no material escrito dos alunos passam, então, a ser encaradas pela ação docente como material necessário a ser trabalhado, levando o educando, de forma produtiva e reflexiva a alcançar o uso do padrão culto da linguagem, por meio de estratégias pedagógicas, para que não haja dicotomia entre o padrão lingüístico proposto pela escola e o potencial lingüístico cotidiano do estudante, sendo possível, assim, uma mediação, resultando para o discente um processo de aprendizagem da língua materna no qual ele se perceba como produtor de textos aceitáveis, devendo apenas escolher em qual registro irá manifestar-se lingüisticamente, conforme a necessidade comunicativa.

Numa visão de ensino que aponte para os aspectos da descrição, prescrição e da produção, como salienta **HALLIDAY, (1974)**, é preciso que o professor da disciplina tenha consciência de seu papel de mediador, levando o aluno a uma relação com a língua, despertando-o para a necessidade da poliglossia focalizada e defendida por **BECHARA, (1995)**.

Consideramos que para enfrentamento das dificuldades de ensino do Português como língua materna em seu registro formal, devem ser consideradas tanto as questões inerentes ao público alvo quanto as dificuldades dos profissionais docentes em trabalhar com problemas de

aprendizagem dos alunos relacionados aos quatro constituintes da gramática: semântica, morfologia, sintaxe e fonologia.

Essa tensão, geralmente, é motivada pela disposição de dois fatores. Há o sistema lingüístico bruto da língua com as suas múltiplas possibilidades de uso, a disposição de qualquer elemento da comunidade, com uma infinidade de regras às quais o falante se adapta imediatamente, desde os primeiros momentos de sua vida, sem a necessidade de organismo ou instituição de qualquer natureza que imponha as restrições ou permissões para uso. Ao lado do sistema geral e usual da língua, há a presença de instrumental eleito como o padrão privilegiado de uso da língua para o qual se volta o *status* de prestígio social, necessitando de um organismo que o codifique, implemente e faça a sua divulgação e permanência para os diversos extratos sociais: a língua padrão.

Havendo diferentes padrões de comportamento comunicativo ou registros e o aluno não estando preparado para enfrentá-los e a metodologia usada na ação docente não se manifestando sensível às dificuldades, podem surgir o fracasso e o desânimo.

Toda essa complexidade no processo de ensino no âmbito da escola pública estadual, ao ser debatida, esconde alguns aspectos que envolvem os atores do processo:

- A clientela desse tipo de escola, em sua grande maioria, é oriunda de classes populares, não tendo acesso a jornais, revistas, livros ou bibliotecas.

- A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos possui nível de escolarização média inferior a oito anos.

- Exceto nas escolas do município do Rio de Janeiro, as demais são localizadas em regiões onde não há bibliotecas ou acesso fácil a material impresso de mídia para disponibilizar para professores e alunos.

- Muitas escolas têm como clientela alunos advindos de famílias do Nordeste, Minas Gerais ou interior do Rio de Janeiro, havendo, portanto, a coabitação de dialetos diversos no mesmo espaço social da sala de aula.

- O perfil de formação profissional da maioria dos docentes nesse tipo de escola é caracterizado pela formação mínima legal exigida como pré-requisito para o exercício profissional, seja no ensino fundamental ou no médio. O que se observa é que, tendo concluído o curso de formação de professores em nível médio ou a licenciatura no nível superior, o mercado está aberto para os profissionais. Após o acesso, seja por meio de concurso público, seja por meio de contratos temporários, esses atores são lançados quase à própria sorte, pois os sistemas de ensino públicos não estimulam a formação continuada, remuneram mal e pouco acompanham e avaliam o desempenho profissional com atitudes

crítico-cooperativas e construtoras de um compromisso maior com a melhoria da qualidade de ensino.

Como o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, conforme os programas oficiais é levar o aluno à aquisição da língua padrão, geralmente essa meta é perseguida sem que os profissionais tenham visão ou consciência da necessidade de respeito às variedades da língua trazidas pelo aprendiz e que podem influenciar no aprendizado do padrão oficial oferecido pela escola, resultando deste tipo de ação pedagógica apenas um processo de ensino baseado nas noções de “certo” e “errado”.

É preciso salientar também a diversidade de processamento das modalidades de atos comunicativos. Enquanto o aprendiz chega à escola habituado a utilizar apenas as formas de processamento empregadas na comunicação familiar, predominando a oralidade e seus recursos de estruturação, encadeamento e transmissão, a escola privilegia e exige desse aprendiz que se comunique utilizando o código lingüístico na forma escrita, requisitando, portanto, uma nova dinâmica de aquisição de estruturas e recursos processuais.

O aluno somente estará habilitado para dominar plenamente a dinâmica de processamento da escrita depois de longo tempo, precisando cumprir etapas que têm o início no ciclo de alfabetização e podem ser prolongar até o último ano do Ensino Médio, se porventura o processo de ensino for eficiente.

Não se trata de desprezar ou retirar da escola o papel de ensinar a norma. Entende-se que esse deve ser um dos papéis para os quais ela deve estar habilitada, a fim de promover a ascensão social e a democratização do conhecimento de uso da língua, além de manter a unidade lingüística em meio à diversidade. O ensino da norma é necessário e o seu lugar é na escola.

A crítica que se faz ao comportamento da escola e dos processos de ensino é que, no afã de alcançar o objetivo de levar aos alunos o padrão formal da língua, desconsidera-se que eles, antes de chegarem à escola, são produtores de atos comunicativos numa dada variedade. Em tal variedade há uma identidade da realidade sócio-cultural do usuário da língua, dando a dimensão de fatores inerente à classe social, à origem geográfica e à faixa etária.

Considerando que os fatos analisados referem-se à relação entre sistema lingüístico, norma e uso, sendo a variedade proposta e ensinada pela escola aquela a de maior prestígio social, exigida nas situações de comunicação formal, é preciso levar o aluno a uma adequação da linguagem, sem, contudo, torná-lo frustrado, quando houver fracasso, apontando o caminho da superação das dificuldades pelo diálogo entre as variedades da língua.

Como resultado de um caminho pedagógico no qual não se opera o diálogo entre as variedades, é possível observar no texto escrito dos alunos dos diversos segmentos de ensino a presença de construções escritas que exemplificam uma tentativa frustrada de apreensão e domínio do nível formal, sem, contudo, conseguir alcançá-lo, ficando evidente a proximidade entre a oralidade e a escrita. Muitas estratégias da comunicação oral acabam influenciando o texto escrito formal do aluno.

Procuraremos nesta pesquisa detectar algumas ocorrências de formas da oralidade que se fazem presentes em dissertações de alunos do Ensino Médio matriculados em escolas da Rede Estadual no Município de Japeri.

Foram recolhidas dissertações produzidas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, todos matriculados e freqüentando regularmente o referido sistema de ensino. Iniciou-se a coleta de material com de cento e cinquenta e seis redações e do quantitativo inicial foram utilizados 136 textos para efetivação da pesquisa em função de apresentarem algum tipo de dado relativo ao assunto-problema da pesquisa.

Ao recolher as redações, como sugestão aos professores colaboradores, pediu-se que os alunos tomados como informantes na composição do *corpus* fossem, preferencialmente, estudantes de escola pública desde de as séries iniciais do Ensino Fundamental até a última série do Ensino Médio, fator no qual se pode contar com a ajuda dos profissionais.

Embora possa parecer desnecessário esse tipo de controle, o uso desse critério ajuda a determinar as condições de tratamento e ensino sob as quais o público informante foi mantido até a etapa escolar em que os dados foram coletados, pois as escolas particulares, embora regidas pela mesma legislação geral, podem propiciar aos seus alunos determinadas condições específicas de atendimento que a escola pública local de âmbito estadual ou municipal não oferece.

Na pesquisa, teve-se como principal hipótese a possibilidade de que a influência da oralidade na escrita escolar é o resultado de um processo de ensino em que a questão da abordagem da variação da linguagem, apesar de prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais não é praticada no âmbito da escola.

Há ainda a hegemonia do ensino do padrão normativo como variedade única, de forma descontextualizada e sem levar em conta os efetivos usos que o estudante faz dos recursos da linguagem nas mais diversas manifestações comunicativas. O resultado desse tipo de comportamento continua sendo o artificialismo do processo de ensino e a produção de textos cuja estrutura morfossintática é prejudicada na sua junção, dificultando o encadeamento coesivo e o cálculo da coerência.

A quebra de estruturas, a frouxidão do vocabulário e o truncamento de estruturas de frases e períodos cooperam para ilegibilidade e para a anulação de sentidos potenciais que certamente os redatores tentam transmitir.

A forma de escrita com inadequação dos elementos da linguagem à exigência do texto formal acaba encadeando uma má produção textual, prejudicando a construção e o cálculo do sentido. A ausência de domínio das exigências comunicativas do texto escrito formal parece distanciar o texto de um padrão aceitável formalmente.

Como numa perspectiva de ensino que considere as variedades da linguagem, dentro de uma ótica de usos, focalizaremos a análise nesta pesquisa, a partir da idéia de que os usos da linguagem devem ser pautados nas necessidades comunicativas, assim como é necessária a adequação do uso de indumentária adequada às diversas ocasiões e situações sociais.

Portanto, cabe ao redator a seleção e a adequação nos diversos atos comunicativos e gêneros textuais de variedades e registros diferenciados. No ambiente familiar, na sala de aula, ao procurar um emprego, ao escrever uma carta, ao escrever um bilhete ou *e-mail* ou ainda no ato de namorar, o usuário da língua consciente e maduro dos procedimentos das modalidades oral e escrita não terá dificuldade para escolher do tipo de registro a ser usado. Caso, no entanto, o usuário não tenha consciência das necessidades de adequação ou maturidade para fazê-la, certamente seu texto será marcado pela falta dessa habilidade.

Como os textos selecionados pertencem a um conjunto de usuários da língua que ainda estão adquirindo na escola a habilidade para a produção de atos comunicativos formais, pela apreensão da norma, ao transportarem para o texto escrito estratégias típicas da oralidade, essas falhas significativas parecem reforçar a hipótese de que há pouco trabalho com o uso das variedades, bem como pouco ensino de estratégias de transposição da variedade não formal para a formal.

Sabe-se que esse tipo de hipótese poderia ser refutado por muitos estudiosos que defendem um ensino voltado exclusivamente para o uso formal, entretanto o que aqui se defende não é a supressão do ensino normativo ou a sua relativização, em detrimento de outras variedades. Nesse aspecto concordamos com **OLIVEIRA (2004)** para quem o ensino da língua materna deve ser voltado para o do padrão culto, sendo esse padrão é aquele utilizado em textos escritos de jornais, revistas de circulação no país, textos acadêmicos, documentos da burocracia pública ou privada.

A expectativa que se quer construir nessa pesquisa é que diante do material lingüístico da oralidade, que acaba sendo reproduzido pelos alunos como recurso para a produção de escrita formal, a escola faça mediação produtiva, intervindo para que o aluno passe de uma

escrita pouco madura influenciada pela oralidade, para uma escrita madura em que o material escrito passe a influenciar na produção oral.

Será feita a apresentação dos dados numa amostragem por meio de recortes textuais dos trechos em que a forma de escrita utilizada pelo aluno possa ser tomada como representação do problema em análise. O procedimento adotado visa à economia de tempo e a possibilitar o trabalho apenas com os dados para o quais se volta o objeto de estudo proposto, deixando outros aspectos que não são abarcados no estudo em questão de serem salientados, para que outros observadores façam tal tarefa.

O desenvolvimento da pesquisa compreenderá seis etapas distintas, todas mantendo entre si relação de pertinência necessária, sendo apresentadas em capítulos.

Primeiramente, no capítulo Pressupostos teóricos será feita uma incursão por duas abordagens cuja pertinência na pesquisa consideramos fundamental.

A primeira parte abordará o conceito de texto, estabelecendo algumas distinções entre texto oral e texto escrito, além de apresentar uma abordagem da questão dos gêneros textuais e o contrato de comunicação como elemento regulador do caráter discursivo e das escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas da linguagem textual, além de situar uma posição a respeito da dissertação escolar enquanto gênero textual. A outra abordagem teórica do capítulo visa a focalizar algumas considerações a respeito de Língua, variação e ensino.

A segunda parte abordará questões relativas à variação da língua, os modelos de ensino, enfocando a visão tradicional e a proposta que em nossa opinião seria considerada a ideal para o público redator do material em análise: aquele que propõe o ensino da língua materna, tendo em vista as variedades.

Em seguida, haverá um capítulo destinado à apresentação do corpus, seguida de uma análise crítica dos recursos da língua usado pelos redatores, tentando estabelecer as conexões de uso desses elementos formadores da coesão e coerência textuais, objetivando conferir o grau de eficiência de tais recursos nas redações representativas da prosa formal na escola. Os resultados em análise servirão de base para uma reflexão a respeito do modelo de ensino da norma padrão no ambiente escolar em questão.

O próximo capítulo será destinado a apresentar, de forma sucinta, algumas sugestões e contribuições para auxiliar na superação dos problemas analisados, tendo em vista um ensino baseado na norma, mas partindo do conceito de que a língua é um fenômeno de caráter social, apresentando variedades e no seu uso efetivo o usuário necessita de realizar adequações aos diferentes contextos de uso.

Como forma de sinaliza o fechamento da abordagem, serão apresentadas algumas conclusões a respeito da análise feita.

Em anexo, serão colocadas todas as dissertações selecionadas para estudo, favorecendo àqueles que porventura tenham curiosidade de conhecer o material e conferir quaisquer detalhes da análise feita ou que necessitem estabelecer novas hipóteses a respeito do assunto tema.

2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Situar o problema em análise numa ótica de análise exige que se exponham de forma concisa as teorias relacionadas ao assunto-problema.

Enfatizando a proposta de que o ponto de vista assumido na pesquisa é de verificação de dados de uso da língua numa perspectiva discursivo textual, salientando as relações de conexão propiciadoras de sentido e sua articulação com o desempenho no uso do registro formal da língua, focalizando as interferências da oralidade e do coloquialismo nos textos, as considerações teóricas aqui apresentadas serão divididas em duas vertentes.

A primeira será destinada à abordagem de questões relativas à visão conceitual sobre texto e as modalidades nas quais ele pode se apresentar, procurando estabelecer os conceitos para textos, a forma de articulação na oralidade e na escrita e as considerações a respeito de fatores que cooperam para formulação do sentido textual.

Na segunda serão abordadas questões relativas à variação da linguagem e a forma de conciliar as variedades da língua num projeto de ensino-aprendizagem.

2.1 - Sobre texto, seu conceito e formas de manifestação e processamento:

Uma questão problemática em relação ao texto e à leitura no âmbito escolar é a posição dos profissionais responsáveis por gerar a aproximação entre educando e texto, pois, na maioria das vezes, o nível e a instância de leitura projetada e pedida por esses agentes pressupõe apenas um caminho e uma interpretação fechada dos textos.

Como propõe **MOITA LOPES** (1996) e **KLEIMAN** (1996), a leitura é um processo de interação entre um sujeito autor e um sujeito leitor, resultando desta interação a construção de sentidos e de compreensão que percorrem processamentos cognitivos, percorrem o caminho dos sujeitos da interação do mundo e a forma como estes apreendem o material produzido e lido. O texto, a leitura e a compreensão representam, assim, o espaço de seres num processo de construção de sentidos que passa pelo processo de cognição e se amplia para as visões de mundo dos sujeitos leitores.

Seguindo a visão do texto como prática sócio-comunicativa de mão dupla, onde o autor e o leitor agem cooperativamente na perspectiva da compreensão e da geração de sentidos, encontram-se as outras projeções para a relação do leitor com o texto, afirmando que o “leitor é o co-autor textual”, ou seja, mais uma vez se invoca a participação do leitor para que assuma um papel ativo e criativo perante o texto a ser lido.

Com a lingüística textual, incorpora-se ao projeto de leitura e análise textual a perspectiva de que um texto é composto por elementos exclusivamente pertinentes ao campo das relações da linguagem capazes de garantir a coesão interna. Neste campo se situam elementos como conjunção, referenciação, elipse, e outros elementos da macro ou microestrutura textual, entretanto somente o emprego dessas marcas não é suficiente, segundo **KOCH (1994)** para gerar e garantir a chamada coerência textual, que, na verdade, representa a possibilidade de construção de sentidos para dado texto.

Embora os elementos restritos ao plano lingüístico operem para auxiliar no sentido textual, a visão dos lingüistas do texto incorpora novos fatores da construção de sentido para um texto. Dentre estes novos fatores pode-se citar:

- a) visão de mundo do autor e leitor;
- b) experiência de mundo;
- c) fatores implícitos;
- d) fatores de ordem pragmática;
- e) conhecimento prévio.

Para garantir a chamada coerência textual, nem sempre há recorrência aos elementos da estrutura da língua, às vezes, o sentido pleno do texto é facilitado pelos chamados elementos extratextuais que legitimam os sentidos possíveis.

É preciso, então, considerar texto é como um produto sócio-comunicativo no qual os sentidos são produzidos pela intenção do autor de comunicar algo e pela perspectiva do leitor, que irá construir pela interposição de recursos de cognição, recursos lingüísticos e recursos de apreensão e compreensão de mundo um sentido ou sentidos.

A estratégia de decodificação usada pelo leitor, certamente, não captará todas as intenções de sentido que o autor tentou construir literalmente, mas apenas os significados possíveis negociar pelas pistas textuais.

Com base nas interações sócio-discursivas é preciso, ainda, reconsiderar um antigo conceito de texto, tirando-o do *status* projetado na escola durante muitos anos, quando a opção pelo ensino da norma era feita preferencialmente com base nos grandes autores da tradição literária, deixando de lado outras formas de uso da língua na sua variedade formal.

Nesse contexto de ensino, havia pouco espaço para a abordagem da questão das variedades da língua.

Assim, tem-se um conceito ampliado para texto, considerando as condições e estratégias de produção, podendo abarcar nessa nova visão, desde a conversa comum entre pai e filho, chefe e empregado até os atos formais como um ofício, ou o uso mais recriado e reelaborado, como são os textos literários. Sendo vistos como produtos de uma interação social entre sujeitos enunciadore, num determinado tempo histórico, com determinada intenção, cabendo ao leitor desvelar os “segredos” e estratégias de cada construção para as quais poderá haver múltiplas leituras e a noção de *status* passa a vigorar pelo controle e pela possibilidade de o leitor poder desvelar e compreender os segredos das articulações sociais do texto, e dando a este uma extensão de sentido plausível, conforme sua bagagem de cognição e de apreensão do mundo.

Agindo desta forma, talvez, o aparelho escolar contribua mais para formar seres pensantes e gerar uma sociedade de letramento, livre do preconceito contra determinados textos que, embora simbolizem a identidade cultural do indivíduo educando, são negados pelos promotores da transformação de um público não leitor em leitor.

Com base nas considerações acima, e, pautado na análise da lingüística textual e de diversos autores votados para a discussão da questão da leitura e da produção textual, buscar-se-á uma extensão do conceito do texto, focalizando que tanto a oralidade quanto a escrita são produtoras de textos capazes de serem lidos e compreendidos por meios de estratégias e negociações elucidadoras das relações intra e extratextual.

2.1.1- Conceito de texto

Há diversas perspectivas de abordagem e análise da questão textual seja do ponto de vista dos estudos literários, seja do ponto de vista da análise do discurso ou da lingüística textual, o texto é o objeto de interesse, observação e análise.

Cada uma das áreas de conhecimento acima opera com a análise do material produzido pelos usuários da língua colocando o foco em determinados pontos, deixando outros de lado.

Se a análise textual for feita tomando como base os estudos literários, embora não se negue a possibilidade da existência de outras finalidades para o processo da produção textual, o objetivo mais imediato desses estudos será com a estruturação do texto do ponto de vista do belo estético, do trabalho artesanal com as palavras numa acepção artística.

Como ciência da linguagem preocupada com o funcionamento e a estrutura da língua, a Lingüística textual estabelece uma análise diferenciada daquela proposta nos estudos literários, buscando identificar na base da estrutura textual os elementos capazes de conferir textualidade e sentido determinado texto.

As operações de processamento de sentido podem estar presentes tanto na estrutura interna, quando serem externas ao texto, cabendo ao analista desvelar os mecanismos capazes de possibilitar tanto a coesão quanto a coerência textuais.

Dentre os estudiosos da lingüística textual encontramos autores como **FÁVERO (2005)** e **MARCUSCHI (2003)** entre outros. Esses autores têm dedicado estudos à análise do processo de estruturação das relações de tessitura do material comunicativo oral e escrito, vendo-os como uma unidade comunicativa, a qual se deve conferir o *status* de texto, tendo em vista o processo de formulação, compreensão e os mecanismos desencadeadores da coesão e da coerência.

Segundo esses autores, tomando como base a conversação, que seria o protótipo para o texto oral é possível elencar os fatores que possibilitam a formulação de sentido tanto para os textos orais quanto para os escritos.

Dessa forma, é possível perceber dois momentos distintos na concepção de ensino da língua portuguesa no Brasil. Um deles é aquele em que a referência para o trabalho com textos nas salas de aula tomava como base o modelo dos textos literários, elegendo o uso feito pelos grandes escritores como a forma privilegiada de uso da Língua na sua variedade padrão outro é aquele surgido com as pesquisas lingüísticas e com a própria lingüística textual, havendo uma ampliação de possibilidades metodológicas para o ensino da língua, tendo em vista os conceitos de sistema, norma e uso e a aplicação das propostas das diferentes linhas de atuação da lingüística em geral e da lingüística textual em particular.

É preciso, então, considerar, na abordagem da leitura, da escrita e da produção textual, que todo texto passa por uma relação entre o autor, e o leitor, estando também em jogo as condições de produção.

Nos aspectos de leitura estarão sempre em jogo questões de natureza biológica e aspectos de domínio e compreensão do mundo para que o processamento das informações textuais e a geração de sentido se façam, fugindo da perspectiva unidirecional em que o

sentido centralizava-se ora no próprio texto, ora no leitor. É preciso encarar o texto numa perspectiva bilateral na qual a informação textual é o resultado do cruzamento da formação e da visão de mundo, tanto do autor quanto do leitor, numa projeção de dialogismo e abertura textual para os sentidos possíveis.

Toda interação textual, portanto, deve ser vista num postulado onde autor e leitor são enunciador e co-enunciador, possibilitando a construção de sentidos negociáveis, não apenas pela estrutura lingüística que se opera no texto, mas, considerando também:

- a) o tempo da construção textual;
- b) as relações envolvidas nessa produção;
- c) as condições de produção;
- d) outros fatores extralingüísticos.

Conforme atesta **MARCUSCHI (2003, p.21)**, *“Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”*.

Ainda com base na abordagem mencionada acima, encontramos em **MARCUSCHI (2003, p.22)** a referência à questão do texto dois pontos que de certa forma são demarcadores de fronteiras e elucidadores. Apresenta-se a tipologia textual, caracterizada pelos aspectos formais intrínsecos a cada texto, sendo assim definida:

“Espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas]. Em geral alcançam meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção”.

Outro ponto destacado pelo autor nas páginas citadas é a definição de gênero textual, que necessariamente leva considera aspectos sociais e de caráter discursivo e comunicativo:

“Noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-ecomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição características... São inúmeros (telefonemas, sermão, carta, romance, canto, bilhetes, cardápio, receita médicas...”

Portanto, uma abordagem para a conceituação de texto, deve ser pautada nas diversas nuances trazida pelas diferentes tipologias e gêneros textuais e na visão de que todo texto dialoga com outros textos, não estando o sentido e a compreensão textuais fechados no próprio texto, devendo-se avaliar:

- 1) que todo texto veicula uma determinada intenção comunicativa;

2) que tipo de texto ou evento comunicativo a ser proferido ou escrito estará condicionado a dadas necessidades sociais;

3) que o texto é o resultado de interação social, cumprindo uma necessidade comunicativa. As diferentes manifestações comunicativas nas quais haja um enunciador e co-enunciador devem ser entendidas como texto, sejam elas manifestações orais ou escritas;

4) que situar apenas o texto literário como texto por excelência seria algo de certa forma preconceituoso, fato resultante do desconhecimento dos novos postulados sobre a visão de texto que são abordados pela lingüística textual;

5) que ao lado da tipologia textual, há os chamados gêneros textuais e tanto os tipos textuais, quanto os gêneros textuais podem ocorrer na escrita ou na oralidade, sendo pertinente uma pequena análise de como se manifestam em termos de estruturação os textos escritos e orais, tendo em vista o processamento, as condições de produção, e as formas de produção de sentido;

6) que uma perspectiva de incentivo e formação de leitores eficientes passa necessariamente pela revisão do conceito de texto no ambiente escolar, a fim de provocar a atração e o primeiro contato com o texto, dando real destaque ao texto literário, sem, contudo, colocá-lo como ponto de partida para o início do processo leitor, pois, em meio aos diversos tipos de texto, há, certamente gêneros menos densos e mais próximos do aluno. Gibi, revista, textos de mídia impressa seriam sugestões para iniciar o processo.

2.1.2- Reflexões sobre texto oral e texto escrito

A tradição de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa colocava até bem pouco tempo a questão da oralidade e da escrita como fenômenos da linguagem estanques, entre as quais não havia a menor proximidade.

A partir da lei **9394/96** e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou-se a ter maior preocupação em abordar a questão da oralidade em sala de aula, numa perspectiva de que, além de ensinar a norma, é necessário fornecer ao educador instrumentos para que esse possa operacionalizar o ato comunicativo nos diferentes gêneros textuais, seja na escrita ou na oralidade.

Embora haja tal apelo por parte dos PCNS, o que mais se verifica, seja nos livros didáticos, seja no ensino por parte dos professores, é o ensino de uma norma gramatical

descontextualizada e ainda impregnada da velha visão de que a verdade absoluta em termos de correção gramatical está no texto formal escrito.

Não se quer aqui fazer apologia ou qualquer apelo ao abandono do ensino da variedade padrão, mas acreditando que há uma perspectiva mais realista e produtiva para realizar tal ensino do padrão, sugere-se que o conhecimento e o domínio das condições em que se produz tanto o texto oral quanto o escrito sejam necessários ao sucesso e à contextualização do ensino.

Segue-se aqui a proposta de **MARCUSCHI (2003, p.42)**, endossada por **FÁVERO, (2005)**:

“O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais – discursivas seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc..., que se dão num contínuo de variações daí semelhanças e diferenças ao longo do contínuo sobrepostos”.

Essa proposta ajuda a refletir e a projetar, tanto para o texto escrito quanto para o oral, o grau de proximidade ou afastamento que podem ter, levando em conta como, onde, para que, por que e por quem, foram realizados.

As leituras feitas até então sobre texto escrito e oral colocam como exemplos prototípicos de escrita os textos argumentativos, enquanto para protótipo de oralidade tem-se a conversação.

Considerando que o texto escrito tem como unidade básica o parágrafo, ao passo que o texto oral tem como unidade básica o turno, é possível prosseguir com a análise.

Ao se abordarem as duas formas de processamento textual, argumenta-se que o texto escrito é mais planejado, enquanto o texto oral seria não planejado. Esse fato por si seria suficiente para estabelecer a distinção entre as duas formas de comunicação, no entanto é preciso salientar que tanto o texto oral quanto escrito tem estratégias de planejamento próprias.

Ao se estabelecer a distinção entre texto oral e escrito é preciso considerar que na modalidade oral o texto se realiza na presença dos participantes, há a possibilidade de interferências, não há planejamento prévio, existe a possibilidade de correções e retificações imediatas, ao passo que o texto escrito possibilita o planejamento prévio e carece de todas as condições de troca apontadas para o texto oral, pois não ocorre em presença dos interlocutores. Em suma oralidade e escrita se distinguem pela forma de planejamento e de interação entre os participantes do ato comunicativo.

Para tentar dar conta dos principais aspectos que possibilitam a diferença entre texto oral escrito, passar-se-á a descrição abaixo:

a) Texto oral:

O texto oral típico seria a conversação e, conforme sustentam **FÁVERO (2005)** e **MARCUSCHI (2003)**, nesse gênero textual dialogal podem aparecer de número mínimo de dois participante até um número ilimitado de participantes. O processo de interação entre esses participantes se dá pela troca de turnos, há uma negociação entre os usuários do turno, de forma a construírem cooperativamente os sentidos e o processo de coesão e coerência está associado a fatores como:

- a) experiência de mundo compartilhado;
 - b) exatidão de sentidos provocada por redundância e repetições;
 - c) planejamento da fala simultânea a sua execução, podendo haver intervenções para auxiliar o usuário do turno;
 - d) interrupções bruscas;
 - e) volta a um determinado ponto ou ao turno anterior;
 - f) presença de tópicos auxiliares na progressão temática;
 - g) a presença de marcadores conversacionais para auxiliar, sustentar, manter e prosseguir o diálogo.
- i) a interação face a face como dado favorável à recuperação de sentidos e à superação de dúvidas com volta ao turno ou imediata interrupção.

Outros fatores que compõem estratégias para elaboração e compreensão do texto oral são elementos paratextuais tais como:

- a) gestos;
- b) expressão facial;
- c) timbre/ impostação de voz;
- d) fixação/ desvio de olhar;
- e) agitação/ calma dos participantes, principalmente de quem atua no turno;
- f) concentração/ adesão maior ou menor.

Além dos fatores acima, o fato de os participantes compartilharem do mesmo código lingüístico, dividirem dados conhecimentos de mundo e experiências de vida e outros elementos de natureza extralingüística possibilitam às interações sócio-comunicativas

funcionarem como texto. De acordo com o grupo social ou as manifestações culturais de dada região, os fatores extralingüísticos podem conferir maior ou menor valor significativo e de legibilidade para determinada conversação, perdendo o seu significado e a sua força em outras culturas.

Abre-se também a possibilidade de as interações produzidas por um grupo A de falantes, ao serem transportadas para outro contexto, com outros participantes e numa dada realidade social diferente serem interpretadas de outra forma e com atribuição de valores mais positivos ou negativos conforme os interesses de cada grupo.

b) Texto Escrito

Conforme descrições diversas, tanto de livros de ensino médio quanto de autores envolvidos com pesquisas teóricas a respeito da estruturação textual e seu sentido, o texto escrito em prosa é organizado em parágrafos, sendo que o parágrafo padrão é considerado, conforme salienta **GARCIA (1988, p.203)** “*uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada idéia central ou nuclear*”.

Ao lado da idéia de parágrafo padrão, o autor também traduz a idéia de valorização do texto escrito numa perspectiva de *status*, tendo em vista o caráter e a competência do escritor para realizar o ato de escrita em conformidade com determinados princípios, envolvendo as idéias de clareza, concisão e unidade das estruturas textuais.

É claro que se tem conhecimento de que o texto escrito pode ser organizado de outras formas, além da paragrafação, haja vista os textos em verso e até mesmo aqueles nos quais se combinam parágrafos e versos, versos e imagens e outras formas, mas, como esta abordagem parte da forma prototípica, tanto da oralidade quanto da escrita, acatar-se-á a idéia acima.

Para salientar as diferenças entre o texto escrito e o oral, **FÁVERO (2003, p.74)** aponta no escrito as seguintes características:

- a) com interação à distância;
- b) planejamento anterior à produção;
- c) criação individual;
- d) possibilidade de revisão;
- e) livre consulta;
- f) a reformulação promovida apenas pelo escritor;
- g) impossibilidade de acesso imediato;
- h) o escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor;

i) tendência a esconder o processo de criação textual, mostrando apenas o resultado.

Como a intenção da autora era estabelecer apenas diferenças entre o texto oral e o escrito, aqui não se tratou das possibilidades de interação autor/leitor numa perspectiva de geração de sentido. Quando o produto final é texto escrito, mas com base em autores que se dedicaram especificamente à questão da leitura e os sentido, é possível elencar alguns dos fatores que contribuem para a compreensão e sentido do texto escrito, conforme salienta **MOITA LOPES (1996, p.141)**.

a) O texto escrito tem seu sentido gerado numa relação dialogada entre autor e leitor.

b) Fatores como contexto, experiência de mundo, referências, conhecimento compartilhado e dados explícitos e implícitos serão auxiliares ou reforçadores da geração de sentido textual.

Embora as formas e estratégias para produção do texto oral e do escrito sejam, considerando os protótipos propostos, distintas, é possível perceber que na construção de sentidos, tanto da oralidade quanto da escrita, o caminho a ser percorrido é o mesmo ou muito próximo.

Considerando, ainda, que, muitas vezes, o texto escrito, por diversas necessidades comunicativas, seja no âmbito da literatura, seja pela necessidade de qualquer gênero textual, faz uso de formas da oralidade e que o texto oral, também por necessidades sócio-comunicativas, precisa assumir maior grau de formalidade, estando, portanto, em prática o *continuum* para o qual **MARCUSCHI** chama a atenção, é interessante que se veja tanto o texto oral quanto o texto escrito sem o preconceito ainda existente nas escolas e em alguns livros didáticos que colocam o texto escrito literário como bom texto e o texto não literário como texto ruim, desprezando o potencial do aluno para a prática sócio-comunicativa da oralidade, quando se deveria, através dela, levar esse aluno às múltiplas possibilidades de leituras e produção textual numa perspectiva de ensino produtivo.

Tendo em vista também que os textos são organizados em gêneros, de acordo com a sua circulação e finalidade social, pode se perceber que alguns gêneros serão comuns tanto à escrita quanto à oralidade.

A partir desta visão mais diferenciada e abrangente sobre texto e suas finalidade num processo sócio-comunicativo, caberia à escola e aos responsáveis pela iniciação do educando no universo do texto literário ofertar ao educando outras formas e estratégias de leitura que

não fossem aquelas tomadas de um certo “status” de leitura clássica para a qual o jovem ainda não está preparado e podendo ser completamente afastado, caso o processo de iniciação seja mal conduzido.

Geralmente, no estudo dos textos, representação do registro do processo interativo, procuram-se evidenciar os elementos de natureza lingüística que despontam na superfície textual.

2.1.3- O Texto e suas articulações: contribuição da Lingüística textual:

No texto escrito, após sua elaboração, não é possível percorrer todo o caminho feito pelo material lingüístico desde a cadeia de produção no emissor até o receptor, verificando o processo de interação sócio-comunicativa.

As marcas visíveis para se calcular sentidos são os recursos do léxico e os instrumentos gramaticais articuladores de unidades de sentido. Nessas marcas estarão as pistas e evidências para compreensão e depreensão de sentido mínimo.

Embora as teorias da Lingüística textual circulem há mais de trinta anos e a cerca de vinte anos circulem nos meio acadêmico brasileiro, a aplicação dos conceitos dessa área do conhecimento no sistema de ensino público da área geográfica da pesquisa é fato bem recente.

Os conceitos de coesão e coerência textual colaboram para um efetivo sucesso da análise textual-discursiva, cabendo, por isso, uma breve abordagem nessa pesquisa, pois dessa teoria surgirão recursos de análise dos dados recolhidos nas dissertações escolares.

a) Sobre a lingüística textual:

A preocupação dos estudos lingüísticos com a questão da produção textual, de forma a caracterizar a chamada lingüística textual, tem sua origem na Europa, especialmente na Alemanha.

Dentre os precursores de tal estudo encontram-se lingüistas da expressão de **COSERIU (1955)**, a quem está ligada a origem do termo **lingüística textual** e **WEINRICH (1967)**, responsável pelo sentido atual do termo.

Surgida da necessidade de se suprir as lacunas não preenchidas pela gramática da frase, no tocante a questões como correferência, pronominalização, seleção de artigo (definido

ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado etc, explicáveis somente pelo texto ou pelo contexto, a Lingüística Textual tem seu grande impulso a partir de 1980, quando as teorias do texto tomam corpo.

Com suas diversas vertentes, a Lingüística Textual abre espaço para novas dimensões em relação ao conceito de texto e à forma de o trabalhar.

No Brasil, vários estudiosos têm penetrado pelo universo da Lingüística Textual, sendo a questão da coesão e da coerência uma importante preocupação desses estudiosos. Muitas obras têm sido publicadas a respeito do assunto. Poderíamos destacar, dentre outras **FÁVERO (1994) e KOCH (1995)**.

Embora a lingüística textual tenha alcançado uma repercussão muito grande no Brasil, vemos que, no ensino da língua materna, na área geográfica da pesquisa, pouco se tem trabalhado com o texto e, menos ainda, com a aplicação dos conceitos de coesão e coerência. A escola nessa região, que tanto prioriza a modalidade escrita da língua, na verdade tem se preocupado muito mais com o ensino da normatização gramatical que propriamente com as formas de tornar seus alunos capazes de se integrarem, de forma produtiva, no aprendizado da língua, seja na modalidade oral, seja na escrita.

b) O conceito de coesão e coerência

Para que se atinja o objetivo de analisar os textos em conformidade com a proposta apresentada, é necessário estabelecer uma noção conceitual sobre coesão e coerência.

Nem sempre é fácil uma conceituação precisa para os termos **coesão e coerência**, porém apoiar-nos-emos na visão de **KOCH (1995, p.21)**, para quem *“a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para o usuário”*.

Para o estabelecimento de sentidos, o usuário do texto poderá valer-se tanto de elementos de natureza lingüística, como de elementos extralingüísticos.

O texto não estará fechado em si mesmo, é preciso considerar então fatores tais como: o conhecimento de mundo partilhado, as experiências vivenciadas por cada usuário e os elementos do campo lingüístico, atentando-se para a maneira como estes se relacionam dentro do texto e qual a importância de tal relacionamento para a geração de sentidos.

Se a coerência é a capacidade de estabelecimento de sentidos para um dado texto, a coesão textual é marcada pelos elementos lingüísticos entrelaçados dentro do texto, conferindo-lhe as possibilidades de sentido.

O que possibilita a coerência textual são os elementos que assinalam relações de sentido entre constituintes textuais, gerando as conexões de sentido entre os fatos presentes na superfície textual. À medida que houver maior ou menor combinação dos elementos coesores, também haverá maior ou menor possibilidade de coerência.

Os principais fatores de coesão textual foram estudados e apresentados por Halliday da seguinte maneira:

- a) referência;
- b) substituição;
- c) elipse;
- d) conjunção;
- e) coesão lexical;

A utilização de um dos fatores acima, ou mesmo vários dos fatores dentro do mesmo texto, possibilita a formação da tessitura textual, e, conseqüentemente, a coerência textual.

É preciso salientar, entretanto, que nem sempre o fato de o texto possuir uma boa estrutura coesiva possibilita que ele seja considerado coerente. A coesão contribui para a coerência e é desta uma aliada forte, mas para a ocorrência da coerência tem-se de considerar também fatores contextuais, pragmáticos, do conhecimento de mundo compartilhado e as experiências dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo.

c) Texto e contexto: contribuição para o sentido

Além de propor as noções de coerência e coesão, a lingüística textual possibilitou também perceber que, na manifestação textual, há a presença de recursos de espécies distintas: existem os de natureza puramente lingüística, que, de acordo com a sua articulação, podem conferir ao texto maior ou menor coesão; e os que colocados em combinação com elementos lingüísticos ou deduzidos a partir destes, estão ligados à experiência de mundo e às visões particulares sobre um assunto. São denominados fatores contextuais.

Os fatores contextuais, resultantes das condições de produção textual, podem ser ligados a certa espécie de contrato comunicativo existentes entre o emissor e o receptor, estando relacionados a fatores culturais, sociais e políticos, possibilitando que determinado texto ou discurso tenha maior ou menor legibilidade e interpretabilidade e conferindo, então, a coerência necessária a estes atos comunicativos.

O processo de comunicação não é jamais um ato solitário ou isolado, portanto, os atores do processo devem ter em mente, que o discurso é sempre a interação que se faz entre os participantes do processo comunicativo, e que, de acordo com **BROWN e YULE (1983)** há sempre duas funções básicas em jogo neste processo: a transacional e a interacional.

Conforme o princípio proposto por **GRICE (1982)** de que, na comunicação, há sempre a necessidade da cooperação entre os participantes do ato comunicativo, podendo se observar que na codificação/decodificação das mensagens textuais só há verdadeira efetivação da finalidade comunicativa quando emissor e receptor compartilham experiências de mundo comuns, capazes de envolvê-los no mesmo universo comunicativo, fica evidente o papel decisivo desempenhado pelo contexto como elemento auxiliar para que se faça a construção de sentidos textuais.

À luz de alguns dados preliminares da pesquisa é possível levantar a hipótese de que para os nossos informantes pouco habituados com as regras e procedimentos de uso da produção de textos escritos formais, as estratégias da oralidade passaram a funcionar como recurso de recuperação do contexto e das condições de produção, resultando essas marcas num problema a ser superado na produção escrita.

Se na oralidade é possível observar com mais vivacidade a presença das relações comunicativas propiciadas pelo contexto (gestos, olhares, sinais, manifestações de concordância/discordância, manifestações de cumplicidade entre os interlocutores etc.), no discurso escrito o contexto é determinado por outros mecanismos de experiência de mundo compartilhados pelos participantes (fatos históricos, culturais, sociais), cabendo a cada participante do ato comunicativo atuar como co-autor textual, fazendo inferências capazes de resgatar de os sentidos postulados para aquele texto.

Se os participantes do ato comunicativo não compartilharem de experiências de mundo comuns para que o contexto seja resgatado, há duas possibilidades: a) não se conseguir uma interpretação para a mensagem codificada, b) o receptor penetrar no universo textual com suas experiências de mundo, gerando para o texto sentidos distintos do proposto pelo emissor, criando, assim, outro texto diferente daquele proposto pelo autor.

Dessa forma, impõe-se como necessidade básica, para a efetivação do princípio da cooperação proposto por **GRICE**, que haja harmonização contextual entre os participantes dos atos comunicativos, a fim de que a função interacional de **BROWN e YULE** seja efetivada.

2.1.4- Texto e contrato de comunicação

É comum, muitas vezes, caracterizar-se um texto como inadequado e refutá-lo como representante de determinada modalidade comunicativa.

Tal tipo de processo de exclusão ou categorização textual geralmente é feito sem que se demonstrem os critérios objetivos e técnicos definidores do enquadramento textual numa categoria de bom ou mau texto.

No ensino praticado na região estudada, inclusive nas aulas de redação, esse procedimento, maléfico causa frustração ao aluno e angústias aos professores despreparados, que não apresentam critérios firmes de categorização ou qualificação dos textos.

Passa-se a impressão ao aluno de que se trata apenas de um processo de escolha aleatória, sem base em critério científico.

A fim de auxiliar os professores na tarefa de classificação ou qualificação dos textos em bons ou ruins, parece que uma das possibilidades é o docente tomar como meta da qualidade textual o chamado *contrato de comunicação*.

Para melhor esclarecimento de tal conceito, tomamos aqui a posição de **OLIVEIRA, (2004)** que assim se posiciona em relação ao assunto:

“O contrato de comunicação é um dos conceitos básicos da análise semiolinguística do discurso de Patrick Chaurauveau e pode definir-se como um conjunto de “regras” discursivas que determinam o que é e o que não é “permitido” no ato de produzir e de interpretar textos (orais ou escritos). Define, portanto, até onde os sujeitos da comunicação podem “ir” em sua atividade de codificação e descodificação. Sobre esse conceito, ver CHAURAUEAU E MAINGUENAU (2000: 138- 141) E OLIVEIRA (2003B: 23-55)”.

Se as manifestações textuais podem ocorrer tanto na oralidade quanto na escrita, estão condicionadas, seja na produção, seja na interpretação, ao contrato de comunicação do gênero textual em questão.

Assim, ser mais formal ou menos formal, usar léxico mais ou menos popular não é decisão que passa apenas pelo critério de escolha do produtor textual. As seleções sintáticas, semânticas e de determinadas convergências da morfologia da língua ficam condicionadas ao texto a ser produzido e sua finalidade, tendo em vista o seu gênero.

Recorrendo ainda a **OLIVEIRA (2005)**, vale ressaltar que “cada gênero, de acordo com o contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc, e rejeita outros”.

Relembrando que os diferentes textos orais ou escritos estarão sempre ligados a um domínio discursivo, sendo concretizados em determinado gênero textual, reforça-se ainda mais a necessidade de se conhecer, dominar e aplicar as referências em relação ao contrato de comunicação nas aulas de produção de texto.

À luz dos conceitos de **contrato de comunicação** e levando em conta a importância de que cada gênero textual obedeça às margens de manobra previstas para o uso dos mecanismos da língua como articuladores de um projeto discursivo, uma indagação deve ser feita em relação à chamada **dissertação escolar**: seu domínio discursivo e o gênero textual no qual deva ser situada, a fim de que o professor tenha mais segurança ao considerá-la de boa ou má qualidade?

Dar uma resposta exata a essa indagação parece não ser uma tarefa fácil, entretanto pode-se dar início à indagação, considerando que dissertação é um texto cujo uso mais comum se dá no espaço da sala de aula, quando o objetivo do professor é levar o aluno a produzir textos argumentativos.

O fato de a dissertação originalmente ocupar lugar privilegiado no sistema de ensino como forma de iniciar o aluno na prática argumentativa nos ajuda a tomar posição quanto a um dos aspectos da questão: o domínio discursivo da dissertação é o do ambiente escolar.

Cumprindo uma função simbólica nesse ambiente, levar o aluno a produzir textos escritos formais nos quais demonstre capacidade de argumentar, ou conforme a terminologia de alguns livros didáticos, “defender um ponto de vista em relação a determinado assunto”, a dissertação compõe junto com a narração e a descrição os tipos de texto mais ensinados nas aulas de produção textual, sob a denominação geral de **redação**.

Seria então necessário, a partir da descrição dos tipos de textos pedidos nas aulas de redação, situar a hipótese de que a redação escolar é um gênero textual restrito ao ambiente escolar, sendo a dissertação, a narração e a descrição pertencentes a um subgrupo ou subgênero da redação escolar, conforme salienta **OLIVEIRA (2005, p. 9)**.

A fim de confirmar a hipótese de que a dissertação escolar é um subgênero da redação escolar, salientamos que tal subdivisão também pode ser feita em relação a outros gêneros textuais, como é o caso do romance, novela e poema que de acordo com a temática e o tipo de abordagem serão enquadrados em subcategorias do gênero. Assim como a partir da **redação escolar** derivam a narração, a descrição e a argumentação, o gênero novela permite subdivisões em novelas de época, o gênero romance apresenta subdivisão em romance policial, romance de aventura. Todas as subdivisões estão ligadas a uma matriz que é o gênero maior.

Num ensino de produção textual sensível aos conceitos de contrato de comunicação, domínio textual, gêneros textuais e **lingüística do texto**, a narração e a descrição propiciam mais sensibilidade à presença de vocabulário e estruturas morfossintáticas menos densos do ponto de vista formal, enquanto na dissertação, usar tal artifício pode se configurar erro grave, pois o contrato de comunicação do texto argumentativo exige o efetivo uso da norma padrão, não cabendo margem de manobra para desvios do formalismo.

Focalizando as condições e estratégias para produção do texto dissertativo, é possível perceber que a margem de negociação para burlar normas do padrão formal, empregar variantes não formais é praticamente nula, pois o leitor hipotético desse texto será um avaliador tanto da capacidade de articulação da capacidade argumentativa, quanto do uso do padrão formal culto, não havendo margem de manobra a permitir desvios.

Como assumimos que o conceito de dissertação abordado é aquele em que se prepara o aluno para expressão da capacidade argumentativa, convém salientar que a terminologia adotada não deve ser confundida com a chamada **dissertação expositiva**, também difundida no ambiente escolar, cuja finalidade é levar o aluno à produção de outra modalidade textual díspare da argumentação: a exposição a respeito de determinado tema.

2.2- Variação e ensino:

Lançar o olhar sobre determinada produção escrita, a fim de verificar os mecanismos de estruturação de sua tessitura e a forma como essa estrutura mantém unidade e arranjo para garantir o processo comunicativo com eficiência, respeitando o contrato de comunicação relacionado ao tipo de texto, é algo desafiador.

É preciso considerar, preliminarmente, que cada texto se efetiva sob determinadas condições, atendendo a certos requisitos básicos.

Na prática de ensinar ao alunado a dinâmica da produção textual existem questões importantes a serem enfrentadas pelo professor: salientar os tipos de texto em que se deve obedecer a um padrão rigoroso de formalidade, demonstrar em que tipo de texto é possível usar registro mais informal e quando se permite mesclar diferentes registros.

Considerando os aspectos abordados acima, estaria a escola, enquanto organismo capaz de garantir ao aluno a produção de textos em conformidade com as exigências das diferentes variedades e registro da língua?

Parece evidente que, com os avanços dos estudos lingüísticos, a formação dos profissionais da área de letras voltados para o ensino de Língua Portuguesa nos sistemas de ensino trouxesse tal contribuição, entretanto, os dados coletados na área de abrangência da pesquisa parecem indicar que o domínio das habilidades necessárias à efetivação da poliglossia ainda não foi assentado na prática da escrita da maioria dos alunos informantes.

Tal poliglossia é tomada como a possibilidade de articulação de um ensino onde o objetivo principal seja levar o aluno ao domínio da variedade formal culta da língua, uma vez que ela consiste na variedade de prestígio social, requisitada nos textos e situações formais de comunicação oral ou escrita, embora convivendo com outras variedades.

Assumindo a postura sugerida acima, chegaríamos a uma ruptura com o modelo clássico de ensino presente na tradição escolar brasileira, pautado no objetivo de levar o aluno, exclusivamente, ao aprendizado e domínio de uma das variedades da língua; a norma padrão.

O ensino da Língua Portuguesa mantendo exclusividade para a apresentação da chamada norma padrão, sem levar em conta as variedades da língua perdurou durante longos anos na sociedade brasileira e apresentava um problema grave: o modelo eleito de forma de uso padrão era abstraído da tradição literária. O uso da língua feito pelos grandes autores literários tornava-se o modelo para que o cidadão medianamente escolarizado redigisse seu texto escrito formal.

Em princípio a escolha do modelo literário como fator normativo pode ser considerada positiva, porém, o uso feito pelos autores literários poderia não representar, quantitativamente e qualitativamente, o conjunto de regras de uso feito pelas pessoas escolarizadas tomadas como referência para abstração da norma padrão. A opção pelo modelo literário sugere, então, uma norma artificial e baseada em usos estilísticos, fugindo aos valores qualitativos e quantitativos tomados como ideais para que se estabeleça o padrão de uso formal da língua.

Outra consideração importante em relação ao ensino da língua portuguesa no Brasil é que, até o final dos anos 60, o público-alvo do ensino era ligado às camadas mais abastadas ou à classe média, pois somente a partir da Lei **5692/71** o modelo de ensino recebe uma forte pressão de contingência social: a obrigatoriedade de ensino para todas as crianças na faixa etária de sete a catorze anos, trazendo para a escola pública uma nova clientela, que do ponto de vista social, pertencia às camadas mais populares da população, portando usuária de dialeto inculto e pouco habituada à prática da escrita.

O Estado passa a assumir o papel de oferecer ensino às classes populares, portanto a política de ensino do idioma nacional sofrerá reflexos dessa decisão, carecendo de adequações de natureza metodológica e prática, que nunca foram bem feitas na região pesquisada.

Embora houvesse um fato novo, o cenário do ensino da Língua Portuguesa pouco se modificou em relação ao modelo de ensino, o padrão culto continuou a tomar como modelo o registro feito pelos grandes autores e nenhuma adequação metodológica foi apresentada, a fim de garantir à nova clientela o domínio pleno da variedade padrão.

As conseqüências para o processo de ensino dessa entrada de um público novo no sistema, sem as devidas adequações foram desastrosas, tanto para muitos professores quanto para a maioria dos alunos oriundos das classes populares, passando o ensino e o aprendizado do idioma nacional a ser visto como algo penoso e danoso, surgindo a idéia de que as classes populares eram incapazes de dominar a língua portuguesa.

A atitude positiva de incluir grupos sociais até então abandonados pelo Estado no ambiente escolar, levando a uma democratização do ensino, resulta em termos de política do idioma numa atitude preconceituosa por falta da preparação metodológica do grupo de professores, a fim de garantir o sucesso e a eficiência.

Com o advento da Lingüística e suas diferentes correntes teóricas e o avanço dos estudos lingüísticos no Brasil, surgem novas perspectivas e caminhos para o ensino do idioma.

Os avanços podem ser verificados pelo menos em três aspectos.

A língua passa a ser focalizada como um sistema dotado de um conjunto de regras gerais, cabendo aos usuários selecionarem determinadas regras e aplicarem no seu uso comunicativo, deixando de lado outras regras.

Ao lado das regras gerais de uso há a eleição de uma determinada variedade de prestígio social, a saber, a variedade padrão.

Parece que a nova forma de se abstrair ou conceituar norma se modifica em relação ao procedimento adotado anteriormente ao advento da lingüística, pois até então, o padrão eleito como referência de uso prestigioso o tomava como base o modelo literário, passando na nova perspectiva a tomar como base uma das variedades constituída a partir do uso efetivo do conjunto de usuários, partindo de critérios de referência sócio-cultural, sendo capaz de garantir a unidade da língua em meio as suas diversidades.

Como em nossa pesquisa partimos da hipótese de que os problemas de redação escolar analisados, os desvios do formal para o informal oral são motivados pelo fato de não se sensibilizar o aluno para que a língua apresenta um conjunto de variedades, sendo necessária a

adequação da língua ao tipo de texto, buscaremos abordar algumas noções a respeito da questão da variação da linguagem com base nas discussões da lingüística.

Ressalte-se que o campo da lingüística consultado para elaboração desses pressupostos teóricos se relaciona à chamada **lingüística aplicada**, objetivando procedimentos que visem à aplicabilidade dos conceitos ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.2.1- Abordagens de Língua e variação:

O foco principal dos pressupostos é sintetizar o enfoque dado à questão da variação da língua e a demonstração de como esses conceitos ganhariam aplicabilidade no processo de ensino.

2.2.1.1- EVANILDO BECHARA

Abordando questões inerentes à língua portuguesa, à sua variação e à aplicabilidade ao processo de ensino **BECHARA (1995)** focaliza o processo de ensino numa perspectiva de levar o aluno a ser poliglota na própria língua.

A importância de tal postulação é que há um rompimento com a velha visão de que o aparelho escolar teria exclusivamente a função de ensinar o aluno a dominar a variedade padrão.

Certamente, levar o aluno a dominar o padrão formal da língua é tarefa imperiosa e principal da escola, mas é preciso salientar nesse processo de ensino a possibilidade de usos distintos da língua, sendo necessária a adequação dos usos às situações comunicativas concretas. Fato propiciado pela proposta de Bechara.

2.2.1.2- MICHAEL HALLIDAY

HALLIDAY salienta que o sentido básico para que haja uma dada língua é a existência de uma comunidade de usuários dessa língua, fazendo seu emprego com finalidade interacional, social e política.

De acordo com a acepção de Halliday nos usos efetivos da língua é possível depreender situações de uso condicionadas à natureza do usuário, tendo em vista sua classe social, origem geográfica, faixa etária ect. Esses aspectos de uso determinariam o *dialeto ou variação dialetal*.

Seguindo na perspectiva do autor, considera-se que o dialeto teria uma propriedade de identificar dentro de uma comunidade lingüística os indivíduos de acordo com a classe social, faixa etária ou origem geográfica.

Quando houver o uso da língua em conformidade com a situação comunicativa concreta para a qual haja necessidade de adequação a maior ou menor formalismo, o autor realça que tal procedimento de uso caracteriza o *registro*.

Após apresentar toda descrição do caráter da variação de determinada língua, o autor apresenta propostas de aplicação da teoria de variação ao ensino de língua materna.

Segundo a abordagem feita, o processo de descrição de uma proposta de ensino não deve ser pautado apenas no ensino das normas gramaticais. Se a teoria voltada para o ensino deseja garantir a eficiência do processo ensino-aprendizagem, deve levar em consideração os diferentes estratos, jamais se pautando em apenas uma de suas esferas.

Usando o argumento de que para que uma teoria descritiva da língua seja eficiente, quando aplicada ao ensino, há a exposição de três aspectos que são necessários ao processo.

São eles:

a) **Ensino descritivo**: o ensino descritivo refere a um modelo que apresenta o quadro geral de funcionamento da língua em todas as modalidades e variedades, fornecendo teoria e suporte ao professor, garantindo ao aluno a abordagem do funcionamento real da língua.

b) **Ensino produtivo**: o ensino produtivo refere-se ao modelo que propicia ao aluno e ao professor a convivência democrática entre as variedades da língua, possibilitando o acréscimo de novas modalidades e habilidades de uso em conformidade com as exigências da situação comunicativa.

A finalidade do ensino produtivo não seria a de substituir ou excluir modalidades ou variantes, mas passaria a propor acréscimos e adequações do uso da língua de acordo com as exigências contextuais e contratuais.

c) **Ensino prescritivo**: o ensino prescritivo tem por finalidade propiciar ao educando a adequação do seu uso da língua à variedade formal, impondo a dicotomia entre formas corretas e formas incorretas.

2.2.1.3- HELÊNIO OLIVEIRA

Trabalhando com terminologia proposta semelhante à proposta por **HALLIDAY et alli (1974)**, OLIVEIRA aborda a questão da variação da língua, considerando a existência de **dialetos sociais, geográficos, de sexo, etário e os registros ultraformal, formal, semiformal e informal.**

Como há em relação ao uso da língua uma tradição de conceituar linguagem culta e inculta sinônimo de registro formal ou informal, Oliveira salienta que linguagem culta e inculta são representações de dialetos sociais distintos.

Ao fazer a conceituação de dialeto, o autor, como **HALLIDAY, McINTOSH, STREVENS (1974)**, procura fazer distinção entre o conceito de dialeto abordado em sua análise de outra forma de concepção existente no domínio das ciências da linguagem. A aceção com a qual **OLIVEIRA** trabalha define dialeto como variedade de uma língua pertencente aos usos individuais de uma mesma comunidade lingüística, nesse aspecto o conceito se difere da outra noção na qual o termo dialeto é referência às línguas que por contingências históricas não atingiram o *status* de línguas nacionais.

Para enfocar a questão dos registros, o autor deixa entrever a necessidade de adequação destes à necessidade comunicativa, ainda com base na proposta de Halliday, com apresentação dos registros ultraformal e semiformal que se somam ao registro formal e informal da terminologia inicial.

Na descrição apresentada por Oliveira há dois aspectos relevantes a serem abordados.

O primeiro é o fato de se estabelecer clara distinção entre língua padrão e língua culta. Enquanto a língua padrão é a variedade culta formal, não apresentando variedades de uso, a língua culta, conforme lembra o autor, poderá apresentar variação, sendo usada tanto no registro formal, quanto no informal.

A língua padrão seria um bem coletivo geral, devendo corresponder ao padrão de escrita formal das pessoas escolarizadas.

Delimitam-se os espaços sociais e culturais tomados como pertinentes ao recolhimento da variedade da língua padrão, pois seu domínio de circulação compreenderia as cartas comerciais, os textos didáticos, científicos, técnicos, burocráticos, jurídicos, o noticiário da mídia impressa etc.

Fato bastante interessante é que ao conceituar a **língua padrão**, Oliveira procura salientar as características e a natureza definidoras dessa entidade, libertando esse conceito de um modelo que seja pura abstração ou ficção. Entre essas características, destacam-se:

- a) ter compromisso com a norma escolar;
- b) apresentar natureza formal;
- c) ser mais usada na escrita, embora o possa ser também na fala;
- d) ter caráter supra-regional,
- e) apresentar relativo anacronismo, ou seja, o processo de mudança no seu uso seria muito mais gradual que nas demais variedades;
- f) apresentar relação inseparável com o conceito de **nação**, sendo fator de manutenção da unidade em meio à diversidade.

Conforme salienta o autor, a língua padrão deve representar usos formais verdadeiros e efetivos nos diversos gêneros textuais, distinguindo-se nesse aspecto do padrão normativo apresentado pela gramática tradicional, uma vez que muitas regras de uso previstas na tradição gramatical brasileira podem ter caído em desuso, ou estão atualmente em choque com os usos praticados pelo grupo social tomado como referência para abstrair a norma escolar.

Considera-se que o ponto de vista defendido acima é de grande importância numa abordagem metodológica de ensino-aprendizagem, pois representaria mais vigor para a chamada língua formal culta.

Em determinado momento da política de idioma nacional pautar a língua padrão no modelo literário teve seu efeito, entretanto, a partir do Modernismo, quando certas infrações passam a ser aceitas junto ao contrato de comunicação do texto literário, é preciso mudar o referencial. Além do mais, se a língua padrão deve partir de uma comunidade de usuários com domínio de regras de uso comum, o texto literário foge desse perfil, pois permite que o autor incorpore à sua produção textual nuances individuais: seu estilo.

2.2.3- Variação, ensino e texto:

Sendo papel da escola levar ao aluno o aprendizado de competências e habilidades diferenciadas no uso da língua materna, considerando os aspectos dialetais e de registro, capacitando-o para usar tanto a escrita quanto a expressão oral, gerando a capacidade de

produção de um discurso efetivo, a proposta de apresentar o modelo de ensino na perspectiva das variedades, dando aplicabilidade à proposta de **HALLIDAY et alli** de trabalhar com ensino descritivo, produtivo e prescritivo apresenta avanços, porém não resolve todos os problemas.

O ensino pautado na variação levanta algumas discussões no ambiente escolar, suscitando questões tais quais:

- a) Por que ensinar o aluno a usar estratégias da oralidade, se ele já domina tal prática?
- b) Em caso de apresentar exercícios orais, qual registro será usado?
- c) Qual a dimensão e o tempo destinado para as variedades não formais e para a variedade formal?

Para não fugir do problema e buscar uma solução conciliadora, julga-se que a prioridade no ambiente escolar é para o ensino do padrão normativo e esse objetivo deve ser mantido sempre.

Quando se propõe aqui a hipótese do ensino baseado na variação, tem-se como proposta uma convivência democrática entre as diferentes formas de uso da língua presentes na comunidade de referência da pesquisa, sem desprezar a meta principal da escola: o ensino da variedade formal.

Recorrendo a **GARCIA (1988, p.182)** é possível compreender que: *“Todo indivíduo medianamente culto dispõe de quatro tipos de vocabulário: o da língua falada ou coloquial, o da linguagem escrita, o de leitura e o de simples contato. Os analfabetos conhecem certamente o primeiro”*.

Com base nas descrições e análises teóricas feitas por **HALLIDAY et alli (1974)** e **OLIVEIRA (2004)**, e a elas incorporando a noção trazida por **GARCIA** para os tipos de vocabulário apresentado pelo conjunto de indivíduos escolarizados, crê-se na possibilidade de elaboração de estratégias auxiliares para garantir a transposição, no ambiente escolar, de um tipo de vocabulário ou estrutura sintática mais informal para outros mais formais.

É preciso, portanto, trabalhar de um lado com as estratégias produtivas e de outro com as prescritivas, a fim de que o processo de ensino não se transforme numa das teorias modernas de “vale tudo” em termos de uso da língua, continuando a repetir o fracasso.

Outro fato a se definir em termos teóricos é em que nível se aplica o processo de ensino da língua nessa modalidade aqui abordada: vocábulo, frase, texto ou discurso.

Considerando os avanços das Ciências da Linguagem e as diversas exigências feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, crê-se que a aplicação do modelo proposto é recomendada aos casos em que o falante efetivamente coloca a língua em uso numa atividade

comunicativa, retirando seus componentes das referências abstratas do dicionário ou das regras da gramática, demonstrando a operacionalização da língua em uso, possibilitando jogos de estratégia de adaptação, tanto à modalidade textual, ao tipo de registro ou a estratégias discursivas. Esse nível é aquele que aqui denominaremos textual-discursivo.

Como na pesquisa não é possível percorrer todo o caminho feito pelo material lingüístico desde a cadeia de produção no emissor até sua chegada ao receptor, verificando o processo de interação sócio-comunicativa, buscaremos verificar as estruturas presentes no escrito de redação escolar dissertativa as marcas lingüísticas que apontam possibilidades dessa interação, prejudicadas do ponto da articulação dos recursos disponíveis no sistema da língua.

Para recobrir e descobrir tal tessitura, será tomada como base a estruturação interna dos textos, focalizando os aspectos de coesão, tendo em vista a adequação do uso dos recursos coesivos ao contrato de comunicação do texto dissertativo tendo em vista:

- a) a adequação das estruturas ao gênero textual e ao registro formal;
- b) os encadeamentos;
- c) as referências.

3 - CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Após trabalhar durante muitos anos na rede de ensino estadual e observar intuitivamente que os textos dissertativos desenvolvidos pelos alunos eram produzidos numa variedade em que se mesclavam o formalismo escolar e elementos da variedade não formal, propusemo-nos a investigar os fatores capazes de gerar distanciamento do uso do padrão, a fim de estabelecer alguns fenômenos envolvidos em tal processo.

Realizando uma análise preliminar, observou-se que nos mais diversos níveis da divisão tradicional haveria certo nível de incorreção e esse fato tornava-se comum a vários textos, produzidos por diversos alunos.

Tal fato foi motivador do avanço no processo e levou à organização de algumas indagações a respeito.

A primeira indagação a ser pensada era o motivo de os alunos não conseguirem colocar em prática a norma ensinada pela escola, tendo em vista que, teoricamente, este padrão deveria estar incorporado ao uso do aluno transcorrido determinado tempo de escolarização.

Como se trabalhava com turmas de segundo segmento do Ensino Fundamental e não se tinha conhecimento de como o efetivo uso formal se manifestava nas turmas de Ensino Médio, decidiu-se estender a investigação aos alunos dessa modalidade de ensino, selecionando-se informantes alunos da terceira série.

Buscávamos verificar os aspectos da efetiva aplicação do chamado padrão normativo com segurança e maturidade, uma vez que a última série representaria o ponto de chegada dos alunos a um nível de escolarização bem próximo daquele considerado ideal para garantir os avanços no uso do registro formal culto, em virtude de o aluno ter freqüentado o ambiente escolar por um período de tempo considerado satisfatório para dominar os recursos de tal variedade tanto na fala, quanto na escrita.

Para garantir que o texto escrito dos alunos fosse obrigatoriamente representante da capacidade de uso da formal escolar, fez-se a opção por textos dissertativos, pois se tinha como hipótese que, nesse gênero textual, obrigatoriamente o aluno deveria escrever os textos usando a chamada prosa formal culta.

Ao iniciar o levantamento das questões do enquadramento textual no registro formal, deparou-se com dados que apontavam desvios de tal registro nos diversos níveis gramaticais.

Como havia interesse especial pelo desenvolvimento dos recursos de escrita formal na sua aplicação textual, tendo em vista os encadeamentos de sentido e os recursos de seqüenciação textual, fez-se a apreciação do material ligado ao nível fonológico em outro trabalho, destinado a uma das disciplinas do Curso de Mestrado, embora se reconheça que nesse nível os recursos do sistema da língua também contribuam para a construção de coesão e coerência num dado texto.

Mantendo o propósito inicial, procurou-se, então, relacionar as questões encontradas no campo da morfologia, da sintaxe e da semântica a sua aplicabilidade no campo da coesão e coerência textuais, visando à verificação dos seguintes aspectos:

- a) enquadramento dos textos à prosa formal culta;
- b) adequação dos textos ao registro formal exigido pelo texto dissertativo;
- c) mecanismos do sistema da língua subjacentes aos desvios;
- d) possibilidade de a oralidade contribuir para os desvios do padrão formal.

A amostra inicial de redações recolhidas para análise era de 156 textos. Em relação ao enquadramento do quantitativo inicial aos aspectos de uso do padrão formal, salienta-se que em um percentual próximo de quinze por cento dos textos analisados o desempenho dos alunos no uso da variante formal foi considerado satisfatório, deixando esse percentual de constituir parte da amostra final.

Na parte restante da amostra foram observados problemas de inadequação, sendo que aqueles relacionados à coesão, resultando em prejuízo para o cálculo da coerência serão comentados abaixo.

São eles:

1- Inadequação lexical com uso de vocábulos cuja aplicabilidade seria mais propícia a textos do registro informal:

2- Estruturas de texto em bloco único sem delimitação de parágrafos, demonstrando certa falta de planejamento prévio da escrita:

3- Problemas ligados ao uso de tempos e modos verbais:

4- Correlação do verbo e seus argumentos:

5- Troca de vocábulos parônimos ou homônimos:

6- Questão de interlocução:

7- Emprego de conectores lógico-semânticos:

8- Estratégias de referenciação típicas na oralidade;

9- Seleção lexical prejudicial ao sentido:

Convém salientar que não será feita uma exposição exaustiva de exemplos das ocorrências consideradas inadequadas na apresentação do *corpus*, pois, à medida que se fizerem os comentários e análises do material pesquisado a exemplificação dos casos ficará clara e, evitaremos repetições desnecessárias.

Ressalte-se também que na parte de comentários e análise é possível que haja a presença de inadequações não relacionadas na fase inicial de descrição do *corpus*. Caso tal procedimento venha a ocorrer, também será com a finalidade de evitar repetição e redundância.

3.1- Análise dos dados:

Aprofundar a análise dos dados coletados requer, em primeiro lugar, um posicionamento em relação às expectativas de produção do texto dissertativo dos alunos: uso do padrão formal da linguagem, capacidade argumentativa e clareza ao expor as idéias.

Como texto escolar de ensino do padrão formal culto, a expectativa inicial é de que haja adequação tanto do registro, quanto no aspecto da estruturação formal.

Considerando as regras e as estratégias próprias do uso da língua escrita que o torna diferente do oral, o aluno deve possuir maturidade, a fim de não transportar os recursos da oralidade para o seu texto escrito.

Tal fato muitas vezes é penoso, danoso e inibidor do exercício da escrita para o público iniciante, porém, ao chegar ao Ensino Médio, há expectativa de que exista a capacidade de distinção das duas modalidades comunicativas, bem como a compreensão de quando usar, adequadamente, as estratégias da oralidade ou as da escrita.

Conforme salienta **GARCIA (1988, p.203)**, embora exista o parágrafo não padrão, a língua escrita deve privilegiar o uso do parágrafo padrão, que nas palavras do autor reuniria o modelo ou protótipo da estrutura paragrafical do texto escrito, salientando a idéia de prestígio dada a este tipo de parágrafo.

Segundo as palavras do autor:

“... tudo dependendo é claro, da competência (“ competente “) do autor, tanto quanto da espécie de leitor a que se destine o texto. De forma que esse conceito se aplica a um parágrafo considerando como padrão não apenas no sentido de modelo, de protótipo, que se deva ou que convenha imitar, dada a sua eficácia, mas também no sentido de ser freqüente, ou predominante, na obra de

escritores – sobretudo modernos – de reconhecido mérito. Tal critério nos leva, por conseguinte à tentação de...”

Além da concepção modelar para o tipo de parágrafo a ser produzido, os comentários a respeito dos dados levarão em conta a proposição trazida por **OLIVEIRA (2004)**, para quem a finalidade mais importante do ensino da língua materna é levar o aluno a produzir textos no registro formal. Na perspectiva de Oliveira, respeitando os diversos tipos de registro, é papel da escola propiciar ao aluno o conhecimento dos registros informal, semiformal, formal e ultraformal, sem promover discriminação, mas levando-o à produção de textos adaptados no aspecto de variação e registro às diferentes necessidades comunicativas e contextos sociais, o que não impede que o ensino escolar enfatize a língua padrão.

Tendo esse tipo de comportamento, caberia à escola realizar o modelo de ensino proposto por **HALLIDAY (1974)**, (descritivo, prescritivo e produtivo), deixando de lado uma visão de ensino pautado exclusivamente nas normas da gramática tradicional, assumindo a postura pretendida por **BECHARA (1995)**.

Usando a terminologia da Lingüística Textual, considera-se que os problemas presentes nos textos pesquisados estão relacionados tanto às questões macroestruturais, quanto às microestruturais, resultando num processo de coesão truncado, causando prejuízo à coerência local e à global.

As estruturações sintático-semânticas, que se deveriam desenvolver livremente, ganham uma amarra pelo tipo de escrita apresentado. Em algumas situações, parece que o fato está ligado à falta de consciência e de maturidade do escritor-aprendiz para se desvencilhar da posição de falante e assumir a de escritor distanciado do seu leitor e de uma relação face a face.

Assumindo o discurso de **KOCH (1995)** para quem “*os mecanismos de coesão não garantem a coerência, mas são fundamentais para sua construção*”, é possível depreender que com a má articulação textual acaba havendo dificuldades de compreensão e geração de sentidos nos textos.

Nem sempre o produtor textual tem consciência das inexatidões ou impropriedades de adequação semântica, considerando que o sentido imaginado mentalmente estaria representado na sua escrita, entretanto é comum haver, ambigüidades, estranhamento e mesmo quebra da consistência em função da natureza dos desvios cometidos.

Seguindo a terminologia da Lingüística Textual, as ocorrências serão abordadas considerando os aspectos da macro e da micro-estrutura textual.

1) Nível macroestrutural:

O material coletado possibilitou o recolhimento de textos que apresentam uma estrutura única, sem limitação de parágrafos, prejudicando o processo coesivo, embora os redatores fizessem uso no corpo textual de conjunções para estabelecer as ligações de sentido.

A hipótese mais provável para ocorrência dos problemas macroestruturais aqui analisados é a falta de sensibilidade para distinção entre fala e escrita, pois na maioria dos casos as questões são ligadas ao não planejamento prévio da escrita.

O resultado prejudicial é imediato. Considerando aspectos restritos à língua na sua modalidade escrita, seria possível relacioná-los à ruptura daquilo que **GARCIA (1988, 203)** denomina estruturação do parágrafo padrão.

Texto 39

“Devido muito tempo já convivemos c/ o preconceito na sociedade, talvez seja por isso que não aprendemos a conviver em harmonia e união, mas eu não entendo o porquê de tanto preconceito, se somos feitos da mesma matéria, a única diferença é que uns tem mais condições financeira que os outros, entretanto isso não é motivo para discriminar as pessoas que ã tiveram oportunidade e condições na vida, no entanto com o passar dos anos o preconceito e as diferenças e a humanidade se torna cada vez mais indestrutível mesmo existindo tantas formas de punições contra o preconceito, acabamos nos colocando de forma irredutível porque sabemos que não é certo discriminar alguém por qualquer motivo que seja, mas mesmo assim não deixamos de lado os nossos orgulho e o nosso preconceito, talvez não viveremos o bastante para algum dia vermos o preconceito fora da vida humana, e iremos perceber o quanto foi injustos com o restante da sociedade, mas o que realmente sabemos é que ninguém gosta de ser discriminado, então não vamos fazer c/ os outros o que ã gostaríamos que fizesse conosco”.

Texto 44: “Este é um fato importante de ser comentado”.

No Brasil esse tipo de coisa acontece com muita frequência, não só no Brasil mais como em todo o mundo, mais primeiro devemos olhar a nos mesmo para então depois olhar os outros, pois só assim podemos mudar essa situação feia em que o país se encontra. Nós seres humanos temos a capacidade de aprender, porque continuar errando quando podemos aprender com eles. Uma coisa é sertã

“Nunca devemos julgar o livro pela capa”

Texto 48:

“Na sociedade brasileira há muitas diferenças há muita discriminação para pessoas não é só com os negros que são indiscriminado muitas outras pessoas como os deficientes

sofrem o preconceito só por que nasceram sem poder andar os idosos não tem ajuda necessária para poder viajar nos ônibus não só os negros os pobres sofrem o preconceito e a indiferença classial e os negros sofrem com o preconceito racial por terem a pele mas escura mas nem por isso os negros desiste ele tenta viver com a indiferença das outras pessoas as mulheres também sofre a indiferença na casa dela no caso dela ser mulher os machistas acham que ela não pode ser ajudar a mudar a sociedade brasileira existe vários tipos de preconceito, uns sofrem por ter a pele mas escura e os outros que sofrem com a indiferença são os gays por que gosta de uma pessoa do mesmo sexo eles não são diferentes algumas pessoas não tem uma perna eles acham que são diferentes seja homem, mulheres, idosos, deficientes físicos, que tenha pele mas escura que seja gays todo mundo são ser humano”.

Deixando de lado outras questões inerentes ao uso da língua na variante padrão e, situando o enfoque apenas na questão dos aspectos de estruturação lógico-semântica e da produção de certo convencimento pela lógica argumentativa do escritor, seria possível, talvez, perceber a nulidade dos argumentos pela interposição de seqüências discursivas que ficam arrastadas e pouco claras. A falta de pontuação e a não separação dos parágrafos fazem com que os textos sejam lidos de forma “pesada”. Há uma semelhança com o coloquialismo de muitos comunicadores, que, imbuídos do sentimento de convencer seu ouvinte, usam ininterruptamente a fala nos turnos, sem atentar para pausas ou para o interesse do interlocutor.

Se, na conversação, a tomada de turno abrupta e a sobreposição de falas é a garantia dos participantes do turno de verem assegurada a participação no diálogo, para o aluno, parece que essa estratégia é uma forma de conseguir cumprir a tarefa para a qual foi chamado, sem, contudo, respeitar as regras de processamento requisitadas pela escrita.

2) nível microestrutural

A comunicação na modalidade escrita certamente é uma dificuldade para o aluno, que, exposto no ambiente familiar à modalidade falada, precisa ser iniciado num novo modelo comunicativo introduzido pela escola. Embora o sistema da língua seja basicamente o mesmo, o aluno estará conhecendo novas estruturas, vocabulário e regras de processamento textual para as quais não estava preparado.

O código escrito é apresentado ao aluno acompanhado de muitas novidades, além de uma nova variante eleita socialmente como mais aceitável que aquela trazida da família.

Experimentar a nova modalidade, compreendê-la, dominá-la e usá-la nos diversos textos é um desafio enfrentado tanto pela escola quanto pelo aluno e seu professor.

Não se trata, porém, de restrição ou incapacidade para o domínio do padrão escrito, trata-se somente de um exercício que deve ser feito sob o domínio de estratégias que levam à aquisição de uma nova habilidade com novas características.

Sendo a escola entidade responsável pela manutenção, mediação e propagação da modalidade escrita padrão, essa entidade passa por longos desafios, para que possa cumprir satisfatoriamente essa tarefa.

Os documentos legais que orientam as propostas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, requerem que o ensino rompa com a tradição de ensinar a norma apenas dentro de uma visão tão difundida nos anos 70 e 80, quando os conteúdos ensinados eram baseados num modelo fraseológico. O ensino ganha uma dimensão de apresentar ao aluno diferentes atos comunicativos, produzidos tanto na modalidade oral quanto na escrita.

O texto ganha lugar de destaque na sala de aula, seja em relação aos aspectos ligados à sua leitura e compreensão, seja em relação a levar o estudante a produzi-lo respeitando as diversas variedades da língua e o uso formal.

Essa abertura, no entanto, ainda enfrenta muita oposição por parte de alguns docentes, que se sentem mais confortáveis apenas ensinando as normas do padrão normativo baseadas em frases ou períodos curtos. A regra gramatical continua sendo mais importante que o efetivo uso desta no texto produzido pelo aluno.

É evidente que nenhum conhecimento normativo pode ser construído sem que o aprendiz conheça processos básicos de funcionamento da sua língua materna. Não se pode apenas ensinar um conjunto de regras, se elas não servirem para a aplicação prática do aluno no seu processo de comunicação diária, sob o risco de se verificar um tipo de ensino que continua ampliando as dicotomias entre o material lingüístico potencial trazido de casa pelo aluno e o material normativo apresentado pela escola.

É muito comum observarem-se em redações escolares problemas que se relacionam com esse abismo, pois o aluno conhece os instrumentos disponíveis no sistema da língua para construir determinados sentidos no seu texto, entretanto, quando precisa usá-los é mal sucedido, tendo um desempenho que é e deve ser condenado pela escola, mas essa condenação precisa também apresentar alternativas para o sucesso.

Parte desses problemas está ligada ao plano da estrutura morfossintática nos textos em que foram coletados e parte está ligada à questão da adequação do vocabulário ao contrato de comunicação do gênero dissertação escolar com o uso de termos mais coloquiais.

Na perspectiva da lingüística do texto, tais problemas estão associados à natureza das estruturas frásticas, tendo em vista o uso dos operadores lógico-semânticos.

Sabe-se que conteúdos dessa natureza são passados para o aluno ao longo de toda sua vida escolar, durante os nove anos iniciais de escolarização no Ensino Fundamental e, mais tarde, parte desse conteúdo é reapresentada nos programas de Ensino Médio, entretanto as dificuldades de uso em situações concretas da modalidade escrita ficam evidentes.

2.1– Emprego de conector lógico-semântico:

Verifica-se nas ocorrências que o emprego de conectores formuladores de valores lógico-semânticos ou de referência mal empregados acabam prejudicando o conteúdo informacional, a coerência local e a fluidez do texto.

a) *“E outro preconceito muito grande é dos portadores de síndrome de Down **que** com sua aparência e sua fala as pessoas ignoram **como** pessoas doentes”.*

Nesta ocorrência, o uso dos conectores enfrenta dos problemas de lógica argumentativa: a forma **que** cria certa ambigüidade, tendo em vista as possibilidades de se comportar tanto como pronome relativo, tendo como antecedente o substantivo portadores de síndrome de Down ou assumindo valor explicativo. Parece pelo contexto que a intenção do escritor era apontar a causa do preconceito, prevalecendo, portanto a segunda hipótese de sentido.

O conector **como** via de regra pode exprimir causa, comparação ou conformidade, mas no contexto acima há certa dificuldade para calcular o seu real valor, logo há prejuízo para o fluxo textual.

b) *“Este assunto gera revolta e tristeza em toda a população, pois os crimes estão cada vez mais violentos e impiedosos, sem poupar nem mesmo as crianças, como foi o caso do menino João Hélio, **que** foi cruelmente arrastado por quilômetros preso pelo cinto de segurança do carro de sua mãe, **que** havia sido roubado naquele instante pelos bandidos.*

*Isso gerou muita polêmica e indignação de todos, afinal sabemos **que** isso pode acontecer a qualquer momento **ou** com alguém **que** amamos.”*

A repetição da forma **que**, ora operando como transpositor relativo, ora como transpositor para oração substantiva, torna o texto lento e arrastado.

c) *“Podemos então dizer que a sociedade exclui o **que** eles acham correto”.*

O conector **que** empregado sem inserir valor semântico nem servir para solidificar a relação entre o verbo e seu complemento fica solto e parece quebrar o sentido do enunciado.

d) “... diria até **que** é uma palavra que transborda amor, garra, simplicidade. Acho **que** por isso elas mereçam mais tanto! Não são donas da perfeição mais do máximo **que** possam dar.”

O conector **que** repetido ao longo do texto provoca o arrastamento textual. Prejudica o ritmo e a fluidez.

e) “e o **que** precisamos é de mais respeito, vendo **que** cada sujeito... mesmo vivendo dentro de uma sociedade preconceituosa e cheia de diferenças, **ou seja**, efetivamente precisando de mudança.”

A finalidade do conector **ou seja** é conferir maior clareza e exatidão ao que se propõe anteriormente, como o trecho não é bem fundamentado, o esclarecimento se torna impreciso, vago.

f) “Hoje em dia é comum você vê uma pessoa diminuindo a outra, **ou seja** um rico e um pobre...”

A clareza ou esclarecimento possibilitados pelo conector **ou seja** são anulados e surgem no discurso elementos textuais novos e sem referência com a parte textual anterior.

g) “A juventude brasileira de hoje, dá de frente com muitos desafios (obstáculos) e vitórias nessa fase da vida, **ou seja**, encarar a faculdade, o primeiro emprego, morar sozinho, **ou seja**, ser independente.”

O conector **ou seja** possibilita o encadeamento de seqüência de palavras na frase, fugindo da visão de termo esclarecedor.

h) “Existem 5 vagas numa sapataria, e essas vagas serão preenchidas **para** os cinco primeiros que estiverem na fila.”

O a gente da passiva pede a preposição **por** e da contração de por com os artigos **o, a, os, as** têm-se as formas **pelo, pela, pelos, pelas**. No contexto em análise uma d dessas formas deveria ser usada, entretanto usou-se a preposição **para** que geralmente indica direção ou beneficiário do processo.

i) “Em pleno Século XXI **onde** o Brasil é feito de muitos jovens.”

Onde foge da sua marca de locativo, ganhando no contexto um valor temporal, equivalendo a conjunção temporal **quando**.

O uso de **onde** para designação não locativa é uma marca da oralidade.

j) “...não são donas da perfeição **mais** do máximo **que** possam dar.”

Geralmente há a inversão do uso do advérbio de intensidade **mais** pela conjunção adversativa **mas**.

Demonstra a falta de habilidade do aluno em estabelecer a diferença entre as duas formas em contexto real de uso, embora se conheçam as duas possibilidades.

2.2- Problemas ligados à questão da adequação do tipo de texto e seleção vocabular

Verificou-se que em alguns trechos, a seleção do vocábulo para gerar uma combinatória sintática causou diminuição da potencialidade expressiva ou anulou determinado sentido desejado pelo aluno.

2.2.1- Seleção do item lexical operador da função sujeito:

a) *“Resolver este problema da poluição do ar não é fácil, mais se houver **leis que possam diminuir o número de gases.**”*

As leis por si só não diminuem os gases, da aplicação delas, seria possível obter tal consequência, portanto há uma incoerência parcial na relação entre o sujeito leis e o verbo diminuir.

b) *“E outro preconceito muito grande é dos **portadores de Síndrome de Down que com sua aparência e sua fala as pessoas ignoram como doentes**”.*

Os portadores de Síndrome de Down na verdade sofrem o preconceito relatado no período.

2.3-Inadequação vocabular em função do uso de vocábulos de teor mais coloquial no texto cujo registro é formal:

a) *“Alguns se **gabam** por terem algo melhor do que outros ou estudam em colégios melhores.”*

b) *“...porque na maioria das vezes por **vacilo**, nós somos julgado...”*

c) *“**tem** uns que não tem o que come, outros não **tem** o que vestir, já **tem** outros que **tiram onda** de playboy ou até mesmo de patricinha, é na vida existe altos e baixos...”*

d) *“...que tem de trabalhar como antigamente não: é porque desistem do estudo mesmo para **ficar zoando** por aí.”*

e) *“Muitos jovens que acham que o certo é **tá** na escola, **tá** na rua, **tá** no trem vendendo bala e outras coisas, pra ganhar o seu dinheirinho pra se sustentar ou sua família.”*

f) *“Em pleno Século XXI, onde o Brasil é **feito** de muitos jovens...”*

g) *“Eles querem tentam **ganhar uma vida mole** mais acabam fazendo besteira...”*

Todas as ocorrências acima tipificam o nível coloquial e oral, sendo repassado para o texto escrito.

Elas poderiam ser desdobradas em dois grupos distintos:

- coloquialismo tipificado pela faixa etária: público jovem, destacando como exemplo: *vacilo, ganhar uma vida mole, ficar zoando, gabam.*

- coloquialismo não condicionado à faixa etária: *é feito, tem, tá.* A rigor, este tipo de coloquialismo, tomando a tradição gramatical deveria ser substituído de acordo com a tradição gramatical por expressões do tipo: **é formado, há, está** ou equivalentes.

2.4- uso de sinônimos e hiperônimos mal planejado:

a) *“...ninguém pode fazer nada para acabar com isso a não ser os **políticos**, os **deputados o presidente etc.**”*

Texto parte do termo maior políticos e trata da mesma forma numa seqüência deputados, presidente. Uma boa estratégia para restabelecer a hierarquia entre termo mais alto e termos pertinentes ao conjunto seria modificar a pontuação, colocando dois pontos após a palavra políticos.

A seqüência dos termos como é descrita se assemelha a enumeração arrastada feita nas conversações, sem estabelecer hierarquia entre os constituintes maiores e menores, sendo todos tomados como sinônimos.

2.5- Troca de vocábulos parônimos ou homônimos:

A inadequação no uso do vocábulo é causada pela semelhança na cadeia fônica, sem levar em conta a significação no contexto:

a) *“Que a cada momento o ser humano passa a conviver com pessoas que precisam de ajuda e apoio **sem discriminá-las**, pois o tempo e a vida passa.”*

b) *“Resolver este problema da poluição do ar não é fácil, **mais** se houver leis que possam diminuir o número de gases.”*

c) *“...desse Brasil que é lindo por natureza, **mais** se não se conscientizar...”*

d) *“Principalmente quando se fala de poluição, em relação a poluição que é um dos fatos **mas** comuns hoje em dia em nossa comunidade.”*

e) *“...para que haja uma vida não **mas** ou menos e sim um vida digna...”*

f) *“tornando nossos dias **mas** desagradável, pois o respeito necessário não é dado.”*

g) *“...vontade de ser ou não ser o que quiser, **mais** apenas conquistando seu meio...”*

h) *“...**mais** se pararmos para percebermos a coisa não é bem assim.”*

Os dados aqui descritos parecem demonstrar a possibilidade de inadequação ou prejuízo de sentido pela imprecisão da escolha do termo tendo em vista apenas o uso de um critério de sonoridade.

Parece evidente que o aluno de Nível Médio de Ensino devesse conhecer as palavras destacadas e, além disso, saber usá-las de forma adequada nos contextos textuais necessários.

A hipótese para a qual se pode reportar na compreensão de tal inadequação é a de que do ponto de vista da oralidade se anulem as distinções entre a forma do advérbio de intensidade **mais** e da conjunção adversativa **mas**, ocorrendo a chamada neutralização, tendo em vista a semelhança fônica. Quando há a necessidade de se usar uma das formas em contextos de escrita, o aluno transfere o fenômeno da neutralização das formas para esse tipo de uso da língua.

2.6- Questão de interlocução: marca oral na escrita

A produção escrita, na maioria das vezes é realizada por um emissor que pretende atingir com a sua comunicação seu destinatário, que pode ser uma figura concreta ou um leitor hipotético, necessitando sempre que o emissor tenha clareza e objetividade em relação aos sentidos que queira transmitir, pois, diferentemente das manifestações comunicativas orais, em que emissor e receptor estão em presença, podendo agir cooperativamente no ato da enunciação, para recuperarem sentidos obscuros e garantirem a exatidão informacional, não são possíveis questionamentos e interação direta entre os participantes do ato comunicativo escrito, a fim de garantir determinada legibilidade ou sentido textual.

A partir do momento em que o texto escrito está pronto e é remetido ao receptor, a construção de sentido passa à responsabilidade deste, que, com base na estruturação textual, seguindo as marcas lingüísticas e usando determinadas estratégias de leitura, decodificará as informações, possibilitando construção e reconstrução significativa, com base numa experiência na qual fatos estritamente pertinentes ao universo da linguagem se combinam com fatores pragmáticos e de conhecimento de mundo, gerando coerência textual.

O **parágrafo padrão** recomendado por **GARCIA (1988)** parece garantir ao escritor maduro a clareza, a objetividade e a articulação dos elementos da linguagem que propiciem uma decodificação por parte do leitor, sem as imprecisões que por vezes muitos textos escritos deixam transparecer.

Nas redações escolares, muitas vezes, na tentativa de tornar o texto coeso e próximo de uma estrutura clara e objetiva, como deveria ser um texto modelar, o aluno se vale de

marcas dialogais típicas da oralidade, posicionando-se como se estivesse face a face com o leitor.

Como recursos ou estratégias comunicativas, estas marcas dialogais parecem representar recursos diferenciados de um escritor que ainda não consegue separar a modalidade oral da escrita.

O primeiro recurso seria o de aplicação da estratégia conversacional, que se transpõe para o material escrito, sem que o escritor tenha consciência de que as estratégias e o processamento da escrita e da oralidade são distintos. O segundo seria, diante da dificuldade de domínio de um tema para escrever sobre determinado assunto solicitado, partir sempre de uma forma dialogada, sendo que esse diálogo se processa do escritor para ele mesmo, visando à garantia de desenvolvimento da tarefa solicitada pela escola, uma vez que cognitivamente o escritor talvez não tenha um domínio pleno do tema, fazendo desse recurso uma forma de estratégia de planejamento textual, cujas marcas acabam visíveis ao final da tarefa.

Há ainda uma terceira forma de atitude dialógico-conversacional presentificada nas redações, essa, talvez associada à orientação metodológica dada por alguns professores que sugerem aos seus alunos que, após apresentarem as duas partes iniciais do texto dissertativo (introdução e desenvolvimento), procurem apresentar na conclusão uma proposta de solução para o assunto-problema. O aprendiz traduz essa orientação como sendo uma ação de exortação direta, na qual ele deve interagir com seu leitor potencial, a fim de levá-lo a ter determinado comportamento.

Para exemplificar cada um dos tipos de ocorrências descritos acima, mostremos abaixo os recortes textuais mais significativos para cada hipótese:

2.6.1- Marcas dialogais específicas da oralidade:

- a) “**Bem**, o jovem brasileiro todos os dias é desafiado seja em casa, na escola...”
- b) “A (**há**) discriminação na sociedade? E um grande fato ocorrido em muitos lugares...”
- c) “todo ser humano é diferente um do outro e tem preconceito **é mentira...**”
- d) “Quando tocamos nesse assunto a primeira coisa que vem em nossas cabeças, é o **quê?** Diferenças de classes, principalmente.”
- e) “Acho que no Brasil há jovens de várias tribos, tribos **sim** de cada jeito, maneira e costume...”

2.6.2-Marcas dialogais por falta de domínio temático ou para propiciar a progressão textual:

a) “**Acho** que no Brasil há jovens de várias tribos, tribos **sim** de cada jeito, maneira e costume...”

b) “...**que** tem de trabalhar como antigamente **não**: é porque desistem do estudo **mesmo para ficar zoando por aí.**”

2.6.3- Marcas dialogais para exortação do leitor hipotético:

a) “**Cuide bem** do seu espaço!”

b) “**Por isso saiba** fazer o espaço onde **você vive** para poder viver bem...”

c) “**Pare** para pensar o quanto as pessoas são iguais e diferentes ao mesmo tempo. d) “**Vou explicar melhor**: elas são diferentes porque **cada um de nós...**”

d) “...vejamos duas irmãs gêmeas, se você passar por elas logo vai notar que são idênticas, **mas se você** olhar bem e prestar atenção **verá que ela tem algo** diferente.”

e) “**Nós** não devemos tratar bem, **só as pessoas que nos convém...**”

Recorrendo, neste momento, à Semântica Argumentativa, dela assimilando o conceito que **DUCROT, 1989**, traz para **frase** e **enunciado**, ficaria mais fácil compreender a função das diferentes formas dialogais acima.

A aceção dada pelo autor situa **frase** em relação aos elementos puramente ligados à manifestação da língua e a sua estrutura, e o **enunciado** como os instrumentos da estrutura da língua colocados numa interação, com uma série de intenções, efeitos e finalidades dentro da ação comunicativa.

Numa análise dos elementos dialogais encontrados nas redações, partindo da perspectiva ducrotiana, seria possível a atribuição de funções textuais diferenciadas aos recursos dialogais usados pelos alunos, considerando a sua funcionalidade na estratégia de interação discursiva entre os agentes envolvidos no ato comunicativo. Entretanto, uma análise apenas do ponto vista da gramática normativa configuraria todos esses recursos como erro ou mau uso do código escrito pelo aluno, sem reconhecer sua importância para o discurso.

Parece que os recursos dialogais usados para apoiar a produção escrita dos alunos colocam em evidência certo questionamento a respeito do tipo de ensino redação dissertativa em relação a dois aspectos:

O primeiro seria o de levar o aprendiz a compreender que a modalidade escrita e a oral têm regras próprias para o estabelecimento da relação comunicativa entre o emissor e seu receptor.

Tomando como protótipo de texto oral a conversação, verifica-se que nela a interação é feita face a face e os participantes podem recuperar, cooperativamente, o sentido textual, pois estão em presença, percebendo inclusive os recursos não verbais auxiliares para geração de sentido.

O princípio presente na conversação pode ser extensivo à conversa telefônica, pois os participantes dispõem de determinados recursos fáticos possibilitadores de interrupção, aceitação, encerramento e prosseguimento do ato comunicativo.

Como a escrita prototípica se processa com a ausência de interação face a face entre emissor e receptor e geralmente com certo distanciamento temporal entre os dois participantes do ato comunicativo, a recuperação de sentido e o cálculo da coerência caberão ao receptor, com base no conhecimento de mundo e na relação interpessoal com o emissor, se for o caso.

A competência para a escrita do parágrafo padrão leva, certamente, ao apagamento de todas as formas de dialogismo descritas acima, cabendo ao professor apontar as estratégias seguras ao seu aprendiz.

Havendo a presença de fatores dialogais comuns à conversação para compensar a falta de habilidade no uso dos recursos de escrita formal, cabe ao processo de ensino sinalizar ao aluno maneiras diferenciadas de substituí-los, empregando os recursos aceitáveis pelo ao conjunto de normativas, em conformidade com as possibilidades de ajustes no sistema da língua.

As marcas do segundo tipo são inerentes a um aprendiz que precisa ganhar confiança para o ato da escrita, tendo em vista seu pouco domínio temático. A tarefa para a qual a escola seria chamada aqui não é das mais fáceis, pois a inabilidade para desenvolver o tema proposto pode estar associada à falta de vivência e de leitura e até a uma compreensão do mundo numa dimensão que possibilite uma razoável apreensão do tema, numa dada realidade social.

A preparação prévia do grupo por meio de debate, leitura de textos da mídia impressa, exposição de vídeo e troca de experiências entre os componentes da turma poderiam configurar-se como estratégias auxiliares e produtivas, nas quais haveria também o enriquecimento coletivo pelo uso de vários recursos e variedades de uso da língua na modalidade oral e escrita.

Além das marcas apontadas acima, que caracterizam um diálogo mais direto, percebe-se também que algumas marcas dialogais parecem ser atos avaliativos dos escritores-aprendizes, nos quais deixam transparecer um tom de exposição da emotividade ou avaliação ante o material temático a ser analisado, como parece ficar claro nos casos abaixo:

- a) “*É* esse nosso país brasileiro está difícil.”

b) “E o que necessitamos *é* de mais respeito, vendo que cada sujeito *é*... mesmo vivendo dentro de umas sociedade preconceituosa e cheia de diferenças...”

c) “*Em pleno Século XXI* onde o Brasil *é* feito de jovens...”

d) “...*é inacreditável* que haja tantos preconceitos e discriminações em um país como o nosso...”

Nos casos descritos, a forma verbal presente nos primeiros exemplos parece transportar para o papel o sentimento de angústia do redator diante da situação do país, no terceiro e quarto exemplos parece que há a transposição do espanto do escritor, querendo que o leitor compartilhe com ele desse sentimento. Além de demonstrar sensibilidade do produtor textual para com a questão debatida, externando suas angústia para o leitor, a estratégia dialogal pode conferir ao texto certa suavidade, levando a uma humanização.

2.7- Emprego dos verbos: foco nos tempos e modos e na estrutura argumental

O verbo se configura como elemento básico dentro das categorias gramaticais para que a construção da predicação e a exposição de determinadas noções processuais ou atributivas se desencadeiem na no discurso.

Nossa posição é de que a estrutura argumental do verbo se define como se o processo desencadeador de coesão, quando o aluno seleciona um determinado verbo e, obrigatoriamente, em função do tipo de verbo escolhido deve empregar na estrutura oracional elementos de atribuição, complementos, predicativos requisitados pela sintaxe verbal. Além disso, é possível estabelecer estratégias e conexões de sentido, operacionalizando de forma segura as noções de pessoalidade, tempo, modo e aspecto.

Partindo das premissas acima, enfocaremos na presente seção algumas ocorrências de uso do verbo nas redações analisadas, tendo em vista as reflexões a serem construídas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Serão considerados como parte fundamental da análise um grupo de fatores que trazem como consequência um resultado produtivo ou improdutivo para a coesão textual e são, conseqüentemente, fundamentais para auxiliar na geração da coerência local e global.

São eles:

- a progressão das seqüências frásticas;
- a adequação semântica dos verbos ao projeto de texto argumentativo;
- a opção por verbos inerentes ao campo da oralidade ou da escrita;
- questões relacionadas ao uso do verbo e seus argumentos: construções formais e informais;

Embora a análise feita não pudesse permear de forma exaustiva todas as ocorrências relacionadas a esse aspecto, o material coletado no *corpus* permitiu observar os seguintes fatos:

2.7.1- Progressão de seqüências frásticas:

Foram encontradas várias passagens em que o sentido ou a seqüenciação frasal foi prejudicada pela seleção dos termos relacionados ao verbo, como se verá abaixo:

2.7.1.1- Arrastamento textual em certos parágrafos, causado pela má distribuição da forma que no papel de transpositor:

a) “...diria até **que** é uma palavra que transborda amor, garra, simplicidade. Acho **que** por isso elas merecem tanto! Não são donas da perfeição mais do máximo **que** possam dar.”

b) “Este assunto gera revolta e tristeza em toda a população, pois os crimes estão cada vez mais violentos e impiedosos, sem poupar nem mesmo as crianças, como foi o caso do menino João Hélio, **que** foi cruelmente arrastado por quilômetros preso pelo cinto de segurança do carro de sua mãe, **que** havia sido roubado naquele instante pelos bandidos. Isso gerou muita polêmica e indignação de todos, afinal sabemos **que** isso pode acontecer a qualquer momento ou com alguém **que** amamos.”

2.7.1.2- Truncamento ligado aos argumentos de complementação verbal:

a) “As vezes os filhos chegam em casa com dinheiro e os pais não perguntam **de onde e como o filho conseguiu o dinheiro**, pois eles precisam **para sobreviver**.”

Independentemente da terminologia adotada pelos diferentes gramáticos, pode-se perceber nas partes destacadas acima:

No primeiro trecho selecionado, o redator usou para o verbo *perguntar* argumentos inerentes à origem do objeto dinheiro, de seleção opcional, com outro argumento obrigatório, tendo em vista a transitividade do verbo.

Na segunda parte apagou-se o argumento de presença obrigatória, objeto indireto e passa-se para um argumento opcional de causa.

b) “E outro preconceito muito grande é dos portadores de Síndrome de Down **que com sua aparência e fala as pessoas ignoram como pessoa doente**.”

O trecho em destaque introduz um argumento com valor causal, que está mal construído da forma como o redator o explicitou.

2.7.1.3- Emprego na argumentação de formas verbais coloquiais ou mais aplicáveis à oralidade:

a) “*E como muita gente **fala**” a educação é a base de tudo...*”

Parece que o verbo de locução é usado para ratificar o discurso do redator, que apóia a sua argumentação em argumentos alheios.

2.7.1.4- Presença de formas verbais denotadoras da voz do enunciador, que age de forma dialogal, fugindo do apagamento das marcas de enunciação prescritas no contrato de comunicação do texto argumentativo escrito:

a) “***Acredito** que enquanto o mundo for mundo o preconceito nunca deixará de existir*”

b) “*Acredito que estamos vivendo um momento...*”

c) “*Para acabar com essa situação **temos** que criar albergues...*”

d) “*Assim temos que...*”

e) “*O lugar onde **vivo** é um lugar meio que tranquilo e agitado, mas tem o ditado” quem faz o lugar somos nós, “*

f) “*cuidando do espaço onde **vivemos** é uma coisa em que todas as pessoas podem fazer...*”

g) “*precisamos cuidar enquanto ainda temos alguma coisa para cuidar do espaço ou ambiente qualificado para vivermos.*”

h) “*E será que **estamos** colocando em prática aquilo que estamos ouvindo?*”

i) “*Hoje se **somos** o que somos, devemos graças ao nosso campo vivência...*”

2.7.2- Correlações temporais no período composto:

2.7.2.1- Presente do indicativo, pretérito perfeito ou infinitivo onde deveria ocorrer presente do subjuntivo;

a) “*Embora **existem** campanhas contra AIDS...*”

b) “*È necessário criar empresas que **empregam** trabalhadores sem experiência e qualificação e vão dando assistência para que eles possa ter uma vida mais digna e voltar a se interessar a terminar seus estudos e se especializar numa determinada área.*”

2.7.2.2) Gerúndio pelo infinitivo:

a) “***Cuidando** do espaço onde vivemos é uma coisa em que todas as pessoas podem fazer...*”

2.7.2.3- Futuro do presente substituindo o presente do subjuntivo na correlação temporal do período composto:

a) “*Hoje alguém precisa de nosso apoio, mas amanhã, talvez nós **precisaremos** da ajuda e do apoio de alguém que até mesmo discriminamos.*”

2.7.3- seleção de verbos com conteúdo mais informal, em detrimento de verbos de caráter mais formal e de significação mais específica para o contexto:

a) “*...mais exigente na questão da mão de obra qualificada, **pedindo** cada vez mais um nível de escolaridade...*”

O escritor teria a opção de usar as formas *exigindo* ou *solicitando*, dando mais formalismo ao trecho.

b) “*É necessário **criar** empresas que empreguem trabalhadores sem experiência e qualificação...*”

Haveria a possibilidade de se usar a forma *estimular a criação de empresas* substituição a *criar*.

Neste trecho há um paradoxo: as empresas não deveriam ser fundadas com a finalidade de oferecer empregos a quem não tem qualificação ou experiência. Além de ser o papel dos organismos governamentais direcionados e responsáveis pela gestão do mundo do trabalho a tarefa de qualificação de mão de obra, o papel que caberia a uma empresa bem intencionada e com certa responsabilidade social, seria a missão de qualificar os seus trabalhadores, ou então, que processo produtivo teria país, com a criação de empresas para colocação de quadros não qualificados?

Os dados repercutem uma expectativa e uma metodologia pedagógica que auxilie no enfrentamento das dificuldades de escrita dos alunos, levando-os a uma superação dos desvios.

3.2-Tipificação dos desvios: visão tradicional e outras perspectivas:

Numa abordagem dos dados da pesquisa, há a possibilidade de focalizá-los sob duas óticas de ensino da Língua Portuguesa.

A primeira perspectiva para o comportamento das correntes mais tradicionais de ensino, para as quais os desvios da norma escolar, observados nos dados, seriam englobados sob a mesma ótica do erro dentro de uma mesma conceituação e valorização pejorativa.

Esse conceito de erro tenderia para uma visão de que o aluno não teria a competência necessária para o domínio da variedade formal, tendo em vista quer o seu despreparo, quer questões inerentes à sua classe social, impedindo muitas vezes o estudante de crescer na sua produção textual e no domínio de habilidades para o uso da língua escrita de forma produtiva.

O domínio da variedade formal nesse tipo de ensino acaba sendo privilégio de poucos e aqueles alunos considerados incapazes são olhados como incompetentes em relação a sua língua materna, passando o aprendizado da variedade padrão a ser tomado como performance de desempenho de toda a Língua Pátria.

A segunda é de focalizar os dados numa perspectiva de que os desvios podem ser analisados sob a ótica de que a língua apresenta variedades que poderiam influenciar na escrita do aluno.

O foco do ensino nessa modalidade continua sendo levar o aluno a produzir textos na variedade formal, entretanto haverá mudança na maneira de apontar as falhas e desvios de uso desse padrão formal.

As nuances dialetais e de adequação de registro parecem ganhar vigor nessa perspectiva, possibilitando um processo de ensino mais produtivo e menos pautado nos conceitos de certo e errado.

Tal tipo de abordagem levaria em consideração se os desvios cometidos são infrações aos requisitos do padrão formal culto ou representariam inadequações relativas ao tipo de variedade ou registro, considerando o projeto de texto a ser escrito e o tipo de registro solicitado.

Ao apresentar considerações a respeito de como e quando o professor deveria fazer interferências no texto do aluno, a fim de corrigir os chamados erros, **OLIVEIRA (1999, p.65-82)** propõe uma tipologia ou categorização para os desvios cometidos pelos alunos, que compreende os conceitos de **erro absoluto** e **erro relativo**, subdividindo-se este último em **elevação inadequada de estilo** e **rebaixamento inadequado de estilo**.

Nessa proposta, mantendo o compromisso de a escola levar o aluno ao domínio do padrão formal, a grande mudança apresentada é o fato de se trazer uma contribuição para que os professores de Língua Portuguesa percebam e trabalhem com os desvios ao padrão formal, pois somente os erros absolutos seriam passíveis de um enfoque pautado na visão clássica de

erro, os demais desvios seriam focalizados sob a ótica da variação e da adequação de registro, fugindo do prescritivismo tradicional.

Com base na tipologia de Oliveira, submetemos os dados analisados no material da pesquisa a um agrupamento pela natureza do erro.

Usando como terminologia a adotada pelo referido autor, fizemos o sub-agrupamento dos desvios considerados como erros relativos em conformidade com a hipótese principal da pesquisa.

Dessa forma, foi possível situar no grupo dos desvios absolutos todas as infrações ao sistema de uso gramatical formal que não se adequassem à necessidade de operacionalização de ajustes da ocorrência ao registro formal. Nessas ocorrências as possibilidades de adequação dos desvios encontrados em um dos níveis da repartição clássica dos componentes gramaticais foram totalmente descartadas, por não se tratar de relação com a questão da variedade em uso, que permitisse torná-lo pautável na norma.

Nos desvios relativos foram alocadas as ocorrências em função da elevação ou rebaixamento do registro, tendo em vista o fato de as amostras não serem compatíveis com o rigor normativo requisitado pelo contrato de comunicação do texto dissertativo.

Os resultados foram organizados em tabelas simples, sendo que é possível que um mesmo dado seja analisado sob duas óticas, enquadrando assim em agrupamentos distintos.

É possível também que algum dado analisado anteriormente não tenha sido selecionado nos agrupamentos. Tal fato, no entanto não caracteriza demonstração de desprezo ou falta de zelo com a pesquisa, mas uma tentativa de otimizar a análise em função do objetivo maior da pesquisa.

Feitas as considerações, seguem os agrupamentos tipológicos de desvios:

1- desvios absolutos:

“... não são donas da perfeição mais do máximo que possam dar”.
“É necessário criar empresas que empregam trabalhadores sem experiência...”
“hoje alguém precisa do nosso apoio, mas amanhã talvez precisaremos da ajuda e do apoio de alguém que até mesmo discriminamos ”.
“É necessário criar empresas que empreguem trabalhadores sem experiência e qualificação e vão dando assistência para que eles possa ter uma vida mais digna e voltar a se interessar a terminar seus estudos e se especializar numa determinada área”.
“Para evitar que algum dia chegamos nessa situação, precisamos cuidar melhor de tudo”.

<i>“... desse Brasil que é lindo por natureza, mais se não se conscientizar...”</i>
<i>“... mais se pararmos para percebermos a coisa não é bem assim”.</i>
<i>“Principalmente quando se fala de poluição, em relação a poluição que é um dos fatos mas comuns hoje em dia em nossa comunidade”.</i>
<i>“... para que haja uma vida não mas ou menos e sim um vida digna...”</i>
<i>“tornando nossos dias mas desagradável, pois o respeito necessário não é dado...”</i>
<i>“Resolver este problema da poluição do ar não é fácil, mais se houver leis que possam diminuir o número de gases”.</i>
<i>“Que a cada momento o ser humano passa a conviver com pessoas que precisam de ajuda e apoio sem discriminá-las, pois o tempo e a vida passa.</i>
<i>Em pleno Século XXI, onde o Brasil é feito de muitos jovens...”</i>

2- desvios relativos:

a - vocabulário informal oral:

<i>“tem uns que não tem o que come, outros não tem o que vestir, já tem outros que tiram onda de playboy ou até mesmo de patricinha, é na vida existe”</i>
--

b - vocabulário etário:

<i>“Alguns se gabam por terem algo melhor do que outros ou estudam em colégios melhores.”</i>
<i>“... porque na maioria das vezes por vacilo, nós somos julgado...”</i>
<i>“... que tem de trabalhar como antigamente não: é porque desistem do estudo mesmo para ficar zoando por aí.”</i>
<i>“Eles querem tentam ganhar uma vida mole mais acabam fazendo besteira...”</i>

c - vocabulário ultraformal:

Nenhuma ocorrência.

d-sintaxe coloquial com proximidade do discurso oral:

<i>“Devido muito tempo já convivemos c/ o preconceito na sociedade, talvez seja por isso que não aprendemos à conviver em armunia e união, mas eu não entento o porquê de</i>

tanto preconceito, se somos feitos da mesma matéria, a única diferença é que uns tem mais condições financeira que os outros, entretanto isso não é motivo para discriminar as pessoas que ã tiveram oportunidade e condições na vida, no entanto com o passar dos anos o preconceito e as diferenças e a humanidade se torna cada vez mais indestrutível mesmo existindo tantas formas de punições contra o preconceito, acabamos nos colocando de forma irredutível porque sabemos que não é certo discriminar alguém por qualquer motivo que seja, mas mesmo assim não deixamos de lado o nosso orgulho e o nosso preconceito, talvez não viveremos o bastante para algum dia vermos o preconceito fora da vida humana, e iremos perceber o quanto fomos injustos com o restante da sociedade, mas o que realmente sabemos é que ninguém gosta de ser discriminado, então não vamos fazer c/ os outros o que ã gostaríamos que fizesse com nosco.”

*“... que tem de trabalhar como antigamente não: é porque desistem do estudo mesmo para **ficar zoando** por aí.”*

“Este é um fato importante de ser comentado.

No Brasil esse tipo de coisa acontece com muita freqüência, não só no Brasil mais como em todo o mundo, mais primeiro devemos olhar a nos mesmo para então depois olhar os outros, pois só assim podemos mudar essa situação feia em que o país se encontra. Nós seres humanos temos a capacidade de aprender, porque continuar errando quando podemos aprender com eles. Uma coisa é sertã..

e - sintaxe ultraformal:

Nenhuma ocorrência.

f - períodos longos, arrastados, com estrutura oralizada:

*“... diria até **que** é uma palavra **que** transborda amor, garra, simplicidade. Acho **que** por isso elas merecem tanto! Não são donas da perfeição mais do máximo **que** possam dar.”*

*“Este assunto gera revolta e tristeza em toda a população, pois os crimes estão cada vez mais violentos e impiedosos, sem poupar nem mesmo as crianças, como foi o caso do menino João Hélio, **que** foi cruelmente arrastado por quilômetros preso pelo cinto de segurança do carro de sua mãe, **que** havia sido roubado naquele instante pelos*

*bandidos. Isso gerou muita polêmica e indignação de todos, afinal sabemos **que** isso pode acontecer a qualquer momento ou com alguém **que** amamos.”*

g - ambigüidade provocada pela referenciação:

<i>“Podemos dizer que a sociedade exclui que eles acham corretos...”</i>
<i>“Ela é considerada uma coisa que tem o poder de despertar os mais profundos sentimentos. Ela pode ser...”</i>
<i>“... por causa de algumas escolhas que são feitas em relação a homoxessualidade de alguns homens e por algumas mulheres serem lésbicas, eles não são vistos pelo seu caráter, pela sua dedicação e outras coisas e qualidades.”</i>
<i>“... porque alguém mora numa favela no pior lugar que for que ela deve ser bandido ou qualquer outra coisa.”</i>

h - incompatibilidade ou inexatidão semântica:

<i>“Podemos dizer que a sociedade exclui que eles acham corretos...”</i>
<i>“E outro preconceito muito grande é dos portadores de Síndrome de Down <u>que</u> <u>com</u> sua aparência e sua fala as pessoas ignoram como doentes.”</i>
<i>“Hoje em dia os jovens têm que ter desafios com as coisas, não só com as coisas do mundo, mas sim com o trabalho...”</i>

A partir da organização da tipologia de desvios em face dos dados levantados na análise parece possível tecer alguns comentários.

A produção textual dos alunos informantes não reflete ainda o amadurecimento no uso do padrão normativo nem a noção de aplicação do conceito de contrato comunicativo ao texto a ser redigido.

Embora estejam durante muito tempo sob o ensino da Língua Portuguesa na modalidade formal, os desvios descritos parecem indicar uma forte tendência à incorporação dos recursos do coloquialismo ao texto escrito.

Do ponto de vista da quantificação dos desvios, percebe-se que os erros absolutos são em quantidade bem inferior àqueles considerados relativos.

Nos casos analisados, a maior incidência dos desvios absolutos está relacionada ao conhecimento do significado dos vocábulos e a sua aplicação num dado contexto de uso.

Como as semelhanças fônicas podem gerar num sujeito usuário da língua uma possível neutralização da oposição entre as formas, formulamos para esses caso a hipótese de esses usuários neutralizarem as diferenças gráficas entre as duas formas, usando aquela que parecer mais peculiar.

Em relação aos desvios relativos, nossa dedução é de que eles auxiliam na confirmação da hipótese inicial de que os textos dos alunos são fortemente influenciados pela oralidade, em função da falta de uma metodologia que leve em conta a necessidade de adequação do ensino do registro formal aos fatores de variação da linguagem.

Para profissionais cuja prática seja exclusivamente pautada no tradicionalismo todas as ocorrências elencadas nesta pesquisa como erros ou desvios relativos seriam considerados erros absolutos. Com esse tipo de posicionamento, demonstrava-se a incapacidade de o aluno apreender a variedade padrão, como se ela fosse o próprio sistema da língua e nela residissem todas as possibilidades de uso.

A competência para o uso da língua seria avaliada apenas por uma de suas variedades.

Verifica-se, entretanto, após a tipificação obtida, que os desvios relativos demonstram as apropriações de estratégias da oralidade feitas pelos usuários do sistema para suprir carências de recursos da escrita. O rigor formal e a obrigatoriedade de produção de texto escrito acabam resultando numa tomada imediata dos recursos mais próximos da realidade de uso da língua com a qual o aluno se ajusta sem maior esforço, trazendo à tona a transposição de ajustamentos processuais, conforme se apontava na hipótese da pesquisa.

A partir dessa visão, considerando os preceitos de **HALLIDAY (1974)** e **OLIVEIRA (2004)**, os desvios textuais analisados representam infrações ao registro formal, carecendo que a escola, professores e alunos lancem um olhar desafiador e instigante sobre eles, com o propósito de tornar viável a maturidade do aluno no uso das variedades língua.

Capacitar o discente para administrar e colocar em prática a necessidade de estabelecer diferenças entre as estratégias de produção do texto oral e do texto escrito, adequando-o à variedade e ao registro do contrato comunicativo da tipologia e do gênero textuais.

Essa é a contribuição que esperamos dar ao processo de ensino, embora tenhamos consciência do desafio e das barreiras a serem enfrentadas para a sua efetivação na área geográfica em que atuamos e que serviu de base para nossas observações.

4- APLICAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A partir dos dados analisados e da categorização dos tipos de desvios, podemos estabelecer uma relação entre o modelo de ensino da língua portuguesa e sua efetiva operacionalização na atividade comunicativa dos alunos informantes.

Se há teóricos que afirmam que, sendo o aluno submetido exclusivamente ao ensino da variedade formal, haverá garantia de um uso eficiente dessa modalidade em todos os seus atos de comunicação, parece que o material analisado não confirmaria tal hipótese.

O uso do registro formal nos textos escritos dos nossos informantes é muitas vezes substituído por estruturas ou vocabulário típico da linguagem oral coloquial. Tal fato, como levantamos inicialmente, parece estar ligado à condição de os estudantes estarem submetidos, na maior parte do tempo de comunicação, ao domínio da manifestação da linguagem oral coloquial em seu ambiente familiar e no grupo social em que realizam suas atividades sociais.

A partir da frequência de uso de estratégias da oralidade para possibilitar a escrita do texto formal dissertativo nós buscamos uma reflexão a respeito do papel desempenhado pela escola na assimilação do padrão normativo.

A hipótese com a qual trabalhamos para apresentar tal reflexão é a de que o modelo de ensino no sistema do qual os informantes são oriundos trabalha a questão da normatização gramatical com base num ensino descontextualizado e fundamentado numa aplicação conceitual ao nível da frase ou do vocabulário, sem demonstrar as necessidades de adequação ao registro e ao gênero textual.

Havendo tal sistemática procedimental, ao necessitar estender o conhecimento da norma para um modelo no qual o texto seja requisito básico da produção escrita, o aluno fica perdido no emaranhado de possibilidades do sistema, procurando cumprir a tarefa para a qual é convocado, usando os recursos mais imediatos e mais próximos da sua prática comunicativa: elementos de natureza coloquial e oral.

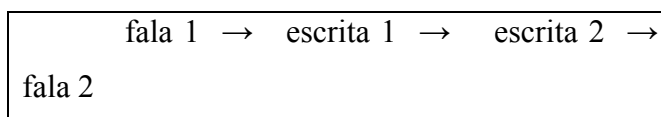
Reforçando nossa hipótese, recorreremos a dois autores cuja obra trata da aquisição da escrita desde a sua fase inicial.

CALLOU (1995 p. 109 E 110) salienta que o processo de alfabetização está completo quando o estudante entende a relação entre letras e som, mas que nem sempre há uma consciência desta relação e que o sistema grafêmico e o sistema fonológico são autônomos, havendo maior afastamento entre os dois à medida que o sistema ortográfico se desenvolve.

O estudante numa fase inicial não faz a distinção entre as letras e seu papel simbólico representativo, cometendo erros ao estabelecer relação biunívoca entre uma letra e um fonema. Há, portanto, etapas para se concluir o processo de alfabetização.

Acreditamos que o mesmo tipo de comportamento cognitivo se aplicaria à aquisição da escrita na sua conceituação mais abrangente, pois, só depois muitas etapas de aprendizagem e exercícios os modelos e diferenças nos usos das modalidades e variedades da língua ficariam claros para o aluno.

A esse respeito, **KATO (2004, 11-12)** levanta a hipótese de que o processo de aquisição da escrita teria como base o seguinte esquema:



A primeira etapa (fala 1 → escrita 1) é aquela em que a escrita é apreendida como representação da fala, sendo o início do processo, não havendo ainda maturidade do aluno ou escritor para dominar um conjunto de estratégias de produção textual próprias da linguagem escrita.

A segunda etapa (escrita 1 → escrita 2) se configura como o momento onde a escrita inicial influenciada pela fala será gradativamente substituída por uma escrita mais madura, com o domínio das regras de processamento textual, sem influência da oralidade.

Na terceira etapa (escrita 2 → fala 2) pressupõe-se que o aluno tenha domínio das estratégias de processamento do texto escrito, transferindo a habilidade de processamento do texto escrito para a produção oral, de forma satisfatória.

É o momento em que o aluno ou escritor tem maturidade no uso dos recursos disponíveis no sistema da língua para estruturação textual e irá usá-los em conformidade com o contrato de comunicação relacionado ao texto a ser produzido. Certamente nessa etapa o domínio da variedade formal estará estabelecido como ferramenta adicional aos mecanismos da língua, coabitando possibilidades do sistema, norma de uso e adequação ao registro.

Somada às duas possibilidades de a aquisição da escrita passar pela gradação apresentada pelas duas autoras, temos ainda a posição de **GARCIA (1988, p.182 e 183)**, apresentando os vocabulários compatíveis a um indivíduo medianamente culto: “vocabulário da *língua falada ou coloquial; da língua escrita, o de leitura e o de contato*”.

Seguindo as orientações dos autores acima abordados, percebemos que a aquisição da escrita se realiza em etapas e, só se completa após vários momentos de aprendizagem.

Acreditamos que a prática e o aprimoramento da escrita e de seus recursos só é possível quando o exercício da textualidade se torna efetivo e o aluno aprende a operar com os recursos do sistema da língua de forma a adequá-los às necessidades reais de uso.

Assim sendo, não basta apresentar ao aluno o conjunto de regras gramaticais eleitas como recurso de escrita modelar e detentora de prestígio social.

É preciso mostrar essas regras num contexto de aplicabilidade textual. A variedade padrão será apresentada de forma mais realista e produtiva ao aluno, dando a dimensão de que há um conjunto de recursos disponíveis no sistema para possibilitar a adequação e o enquadramento das estruturas sintáticas, vocabulário e aspectos da morfologia nominal ou verbal ao rigor do registro pedido no contrato de comunicação do texto a ser produzido.

Se o aluno foi exposto durante onze anos ao sistema de ensino, sem aprender a fazer as adequações de registro no texto produzido, pensamos que a falha está situada no modelo de ensino que apresenta as regras de uso sem colocá-las em usos efetivos na produção textual.

O desafio para a escola e o professor que deseja um ensino menos prescritivo e mais produtivo é tentar entender que regras da sintaxe, semântica e mesmo da morfossintaxe subjazem aos desvios encontrados nos textos dos aprendizes, a fim de traçar estratégias para superação, garantindo o sucesso e a democratização do uso formal da língua, sem, contudo, desconsiderar as variedades e variáveis presentes no universo comunicativo do aluno.

Não se trata, contudo, de uma atitude simplista como aquelas apresentadas por alguns profissionais que, diante da apatia, das dificuldades dos alunos, da falta de estrutura do sistema de ensino, resolverem assumir a postura “democrática” do profissional “boa gente”, que não cobra, não é cobrado, não questiona, nem é questionado, reproduzindo um modelo de ensino pior do que o velho padrão “certo e errado”, com o qual os tradicionalistas levaram muitos de seus alunos ao sucesso em termos de aprendizagem.

A atitude que se deve assumir frente a problemas como os verificados no material dos alunos é a de apontar caminhos que levem à superação desse estágio, cujas raízes podem até estar colocadas num momento anterior da vida escolar do aluno: mas a omissão, o descaso e o desprezo não promoverão a superação.

A fim de auxiliar nesta etapa de continuação do processo de construção da escrita madura, o professor comprometido pode elaborar atividades simples, porém eficientes, para os alunos, dentre elas podem citar-se:

a)trabalhar com os alunos as diferenças entre texto oral e texto escrito, focalizando os meios de processamento de cada um;

b)usar o dicionário em sala de aula para levar o aluno a trabalhar com termos sinônimos, estabelecendo a gradação entre os significados aplicáveis ao registro informal, semiformal, formal e ultraformal;

c)promover a reescrita de textos, fazendo a substituição de termos de uma variedade ou dialeto social por outros cujo emprego fosse mais adequado ao formalismo;

d)promover exercícios de adequação dos desvios e impropriedades relacionadas às variedades não formais presentes nos textos dissertativos, com os alunos agindo cooperativamente, fazendo as anotações inicialmente no caderno e posteriormente no quadro: na proposta deve-se sempre trabalhar com a elevação do registro, jamais permitindo o rebaixamento;

e)reescrever os textos cujo planejamento ou paragrafação estejam mais próximos do discurso oral, levando o a aluno a produzir outros tipos de estrutura sintática, reduzindo parágrafos, organizando-os melhor;

f)trabalhar com os textos a troca de conectores, realizando ou não a alteração de sentido, fazendo adequação ora com o uso de conectores formais, ora com conectores menos formais;

g)compartilhar as redações entre os alunos, fazendo com que eles próprios percebam as inadequações ao contrato de comunicação apresentado nos textos, principalmente em relação ao registro utilizado;

h)trabalhar com lista de conectores, dando os sentidos assumidos pelos conectores no texto, levando o aluno a reescrever os trechos nos quais a lógica discursiva foi prejudicada pela seleção de determinado conector;

i)aplicar exercícios de uso textual e contextual das palavras homônimas e parônimas, em contextos maiores que o nível frasal.

As atividades aqui propostas devem partir sempre de textos, podendo ser tanto os textos produzidos pelos alunos da turma quanto de outras classes.

É importante salientar que em nenhum momento propomos a eliminação do ensino prescritivo, pois ele está na base da atividade desenvolvida pela escola, uma vez que o aluno já domina as variedades não formais antes de se tornar membro da comunidade escolar e o papel preponderante da escola é inserir o aluno na nova variedade.

Se há a necessidade de levar o aluno a ser poliglota na própria língua, conforme salienta **BECHARA**, as propostas apresentadas neste capítulo visam apenas a contribuir para que, saindo da visão de ensino não contextualizado, a escola possa auxiliar o aluno na construção de uma escrita adequada a cada situação comunicativa formal ou informal,

selecionando as múltiplas possibilidades do sistema e realizando as convergências de natureza de registro.

A variedade padrão continua a ser o foco a ser ensinado na comunidade escolar, contudo as marcas coloquiais transportadas pelo aluno para o texto escrito devem receber tratamento num plano pedagógico de adequação ao tipo de texto cujo contrato de comunicação não permite a sua presença, devendo ser substituídas por outras formas mais adequadas ao projeto discursivo-textual.

Dessa forma, acreditamos que haverá um avanço no diálogo entre as potencialidades de uso da linguagem trazida pelo aluno de sua origem geográfica ou social com a modalidade a ser ensinada pela escola, diminuindo o distanciamento entre as duas matrizes configuradoras como variedades da mesma língua: a língua portuguesa na sua plenitude, beleza e vigor.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer o universo da produção textual dos estudantes informantes da pesquisa permitiu verificar que a exposição desses alunos durante onze anos de vida escolar a um forte ensino da variedade formal não foi garantia de uso satisfatório de tal variedade nos textos em que o requisito de uso do registro formal fosse imperativo.

Pela análise dos dados obtidos, observamos que na modalidade escrita representada pelos textos dissertativos dos alunos, ainda há muitas marcas da oralidade transportadas para o texto escrito, ficando visível dois aspectos.

O primeiro seria o não assentamento do padrão formal culto na escrita. Tal fato contraria as expectativas daqueles que crêem que um ensino exclusivamente baseado no padrão normativo seja suficiente para a garantia do sucesso do aluno nas práticas de uso da língua nos diferentes contextos e gêneros textuais.

Seguindo a teoria de **KATO (2004)**, parece que a assimilação da escrita dos alunos informantes remete mais a fase da fala 1 → escrita 1, onde a modalidade escrita é altamente influenciada pelo material da oralidade. Mesmo depois de um período de vida escolar considerado propício a assimilação da escrita onde se passasse da escrita 2 → fala 2, o dados parecem demonstra que essa etapa ainda não foi construída integralmente pelo alunado informante.

O segundo fato é que os recursos da linguagem coloquial ou oral usados pelos alunos como formas ou estratégias de escrita parecem configurar uma dificuldade de aplicação dos conteúdos gramaticais apreendidos para uma sistematização mais ampliada que o nível frasal.

Há uma limitação no repertório de recursos sintáticos, morfológicos ou semânticos que permita aos redatores realizarem a tarefa da escrita sem recorrência às formas orais ou coloquiais.

À luz dessas considerações, vale ressaltar a complexidade que se impõe para a sistemática de ensino da Língua Portuguesa para o público em questão.

Levar adiante um ensino feito apenas com base no uso da variedade formal representa uma possibilidade de manutenção do mesmo modelo no qual o aluno não consegue transferir para os seus textos as regras codificadas pelo professor durante o período de aulas de gramática, abrindo-se distanciamento entre a norma proposta pela escola e o uso efetivo

praticado pelo estudante, que não demonstra habilidade nem sensibilidade para adequar sua escrita aos procedimentos normativos.

Considerar que o aluno é incapaz de assumir um modelo de escrita diferente daquele em que se transportam os recursos da oralidade para escrita é promover uma não democratização do uso da língua, pois não se eleva o sujeito educando a um grau de proeficiência em conformidade com as exigências de uma sociedade na qual o domínio da variedade padrão confere ao indivíduo *status* capaz de elevá-lo às instâncias de poder e prestígio em função da operacionalização do uso de recursos de comunicação aceitáveis amplamente nas esferas sociais em que o domínio do padrão formal é exigido.

Podemos situar nessas esferas o mercado de trabalho, o vestibular, as relações de negócios etc.

O domínio do padrão formal que se faz imperativo para qualquer cidadão, em virtude da sua valorização social, coloca um desafio para a instância de ensino nas comunidades menos favorecidas em relação aos bens de produção e consumo de produtos culturais. Ser eficiente, sem ser excludente ou discriminador.

Para garantir tal eficiência e postular verdadeiramente uma forma de manifestação da democracia do ensino do Português como língua materna, é preciso abordar sua sistematização a partir de uma visão de que há uma enormidade de variantes com as quais os indivíduos ou grupos sociais convivem e utilizam cotidianamente para as mais diversas finalidades comunicativas e dentre as variedades, a forma padrão visa garantir a estabilidade, o controle e a hierarquia em meio às diversidades.

A escola não necessita de abandonar o foco na variedade padrão, pois julgamos ser necessário trabalhar cada vez mais para efetivar seu uso e domínio. Entretanto, em vista dos novos desafios surgidos de uma nova clientela, a partir dos anos setenta, novas posturas metodológica se fazem necessárias.

Se o perfil do público mudou e as ciências da linguagem trouxeram contribuições inovadoras para auxiliar na tarefa de ensino-aprendizagem das línguas em geral, compete aos organismos e instituições ligadas ao ensino de Português como língua materna adicionar novas perspectivas de ensino motivadoras do sucesso.

Partir do pressuposto de que uma língua em uso carece de adequações à sua finalidade comunicativa, sendo as adequações condicionadas ao contrato comunicativo, é um avanço significativo.

Além disso, o ensino da variante formal pode embasado nas teorias apresentadas por **HALLIDAY (1974)** e **OLIVEIRA (2004)**, sendo focalizado numa ótica de que cada

variedade configura identificação de determinado traço cultural, social ou geográfico, cabendo aos usuários do sistema da língua saber transitar pelas esferas de uso, em conformidade com o momento em que farão uso dos recursos da linguagem, levando em conta a finalidade dos interlocutores e a contextualização, saindo de um sistema de ensino onde as frases soltas, representativas de uma dada regra de uso da variedade formal valiam para representar o sistema e as possibilidades da língua.

Para finalizar, ratificamos nossa crença na poliglossia proposta por Bechara, que representaria a democratização do ensino da Língua Portuguesa, colocando como foco o ensino da variedade formal, mas adaptando esse modelo de ensino numa perspectiva de respeito ao potencial do aluno informante da pesquisa, cuja marca forte da expressão comunicativa é a oralidade, extraíndo dela suas estratégias para formatar o texto escrito formal.

Conceder a esse aluno os recursos e procedimentos da língua escrita capazes de substituir as marcas da oralidade em seu texto, de forma eficiente e satisfatória, é auxiliá-lo na construção e domínio de uma variedade da língua com a qual, apesar dos anos de escolarização, parece ainda não estabelecer diálogo prático em relação ao uso.

Não se trata, contudo, de procurar culpa ou culpados, mas apenas de cumprir uma tarefa talvez utópica em relação ao processo de ensino, mas para a qual a escola deve estar atenta: tornar todos os cidadãos herdeiros do patrimônio vasto e riquíssimo de recursos e possibilidades da Língua Portuguesa nas suas variedades e registros.

6- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do Português*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?* 8 ed. São Paulo: Ática, 1995.

BROWN, Gilian e YULE, George. *Discourse analyse*. Nova Iorque, Cambridge University Press, 1983.

CALLOU, Dinah e Leite, Yone. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 4 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 12 ed. Petrópolis: vozes, 1882.

_____. *Dicionário de lingüística e gramática*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

DUBOIS, Jean. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Lingüística textual: uma introdução*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes, Andrade, Maria Lúcia C. V. O. & AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GRICE, H. P. *Lógica e conversação*. In: DASCAL, Marcelo (org.) *Fundamentos metodológicos da Lingüística: Pragmática*. Campinas, 1982, Editado pelo autor.

HALLIDAY, M. A. k. et alli. *As Ciências Lingüísticas e o Ensino de Línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. *A coerência textual*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *Texto e coerência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Coesão e coerência textuais*. 9 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 11 ed., São Paulo, Ática, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora, orgs. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MATEUS, Maria Helena Mira. *Gramática da Língua Portuguesa*. 4 ed. Lisboa, Caminho, 1994.

MOITA LOPES, Luís Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras, Campinas, 1996.

PONTES, Eunice. *O tópico no Português do Brasil*. São Paulo: Pontes, 1987.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno. IN: JUDICE, Norimar et alli. Org. *Português em debate*. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 65- 82.

_____. Língua padrão, língua culta, língua literária e Contrato de Comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*. 7 (10): 83-93, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao Ensino do Português. Comunicação Apresentada no IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Rio de Janeiro, UERJ, agosto de 2005.

_____. *Gêneros Textuais e conceitos afins: teoria*. In: VALENTE, (org.) *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*, RJ, Caetés, 2007. p. 79 -92.

SIMÕES, Darcília. *Considerações Sobre a fala e a Escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

7 - ANEXOS