

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ESCOLHAS LEXICAIS EM REDAÇÕES ESCOLARES COMO  
PRODUTO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO  
ESCRITA



Clécio de Araújo Ferreira

Campina Grande, novembro de 2006

Clécio de Araújo Ferreira

ESCOLHAS LEXICAIS EM REDAÇÕES ESCOLARES COMO  
PRODUTO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO  
ESCRITA

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Linguagem e Ensino da  
Universidade Federal de Campina  
Grande, para obtenção do título  
de Mestre em Lingüística Aplicada  
na área de ensino da língua  
materna.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson  
Luiz Rafael

2006

# FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra  
(Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Marcuschi  
(Examinadora)

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael, por sua competência e dedicação demonstrada na orientação desta dissertação;

À Prof. Dr. Elizabeth Marcuschi e à Prof. Dr. Maria Auxiliadora Bezerra, por terem contribuído com valiosas sugestões para o enriquecimento desta dissertação;

À minha família, pela paciência e compreensão que tiveram durante os incontáveis dias de luta;

À minha noiva Cândice Guzmán, por ser uma companheira e amiga sempre pronta a dar força, estímulo e, principalmente, carinho e amor.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1- GÊNEROS DISCURSIVOS / TEXTUAIS – EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO “REDAÇÃO ESCOLAR”.....	11
1.1- O que a Academia tem denunciado como ensino da escrita na escola.....	11
1.2- O que a Academia tem compreendido como sendo uma realização lingüística centrada na teoria dos gêneros.....	21
1.3- O que a Academia tem proposto como metodologia de ensino da escrita centrada na teoria de gêneros.....	30
1.4- O que a escola define como objeto de ensino da escrita: a redação escolar x tipologia x gênero.....	34
2- ENSINO DO LÉXICO: SELEÇÃO E ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO.....	36
2.1- Adequação lexical ao gênero.....	42
2.2- A adequação lexical ao registro lingüístico escolhido.....	44
2.3- O léxico e sua importância nos processos de textualização.....	46
3- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
3.1- Local da pesquisa.....	55
3.2- Coleta de dados.....	55
3.3- Sujeitos envolvidos e <i>corpus</i> utilizados.....	57
3.4- Descrição das aulas.....	57
4- ANÁLISE DOS DADOS.....	64
4.1- Descrição dos principais problemas nas redações escolares.....	64
4.2- Escolha e funcionamento dos hiperônimos no processo de rotulação do discurso.....	70
4.3- Problemas de adequação lexical ao registro lingüístico.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICE.....	103

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma a prática pedagógica do professor e suas orientações para o ensino da produção textual influenciaram nas escolhas lexicais realizadas pelos alunos, enquanto autores de seus textos.

Focalizamos nossa atenção nas aulas de redação realizadas em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública localizada no município de João Pessoa – PB.

Amparados pelas teorias inseridas na Lingüística Aplicada, concluímos que os alunos apresentaram problemas quanto às escolhas lexicais realizadas em suas redações, uma vez que estas escolhas ora não estão de acordo com o registro lingüístico, ora apresentam problemas de natureza semântica. Como o desempenho dos alunos mantém estreita ressonância com a prática de ensino adotada pelo professor, atribuímos as dificuldades dos alunos quanto a seleção lexical ao fato de o professor ter desconsiderado as condições de produção dos textos escritos, concebendo estes como um produto fechado em si mesmo. Em consequência disto, a artificialidade e o simulacro do processo de ensino-aprendizagem distanciaram os alunos da apreensão do caráter dialógico da escrita, de seus usos e funções sociais.

## ABSTRACT

This work has as objective analyzes that forms the teacher's pedagogic practice and your orientations for the teaching of the textual production they influenced in the lexical choices accomplished by the students, while authors of your texts.

We focalized our attention in the composition classes accomplished in a group of 1st year of the medium teaching of a school of the located public net in the municipal district of João Pessoa - PB.

Aided by the theories inserted in the Applied Linguistics, we concluded that the students presented problems with relationship to the lexical choices accomplished in your compositions, once these choices some times are not in agreement with the linguistic registration, other times present problems of semantic nature. As the students' acting maintains it narrows resonance with the teaching practice adopted by the teacher, we attributed the students' difficulties as the lexical selection to the teacher's fact to have disrespected the conditions of production of the written texts, conceiving these as a closed product in himself. In consequence of this, the artificiality and the imitation of the teaching-learning process distanced the students of the apprehension of the dialogic character of the writing, of your uses and social functions.

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna tem como principal objetivo desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais variadas situações de comunicação, ou seja, desenvolver a competência lingüística e textual dos aprendizes da língua portuguesa.

De acordo com Travaglia (2000), para a concretização deste objetivo, é necessário propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de comunicação por intermédio de um trabalho de análise, produção e leitura de textos. Daí a importância para o ensino de língua materna de uma teoria que trata de textos.

Essa idéia de que os textos devem ser a base do ensino-aprendizagem da língua materna não é nenhuma novidade, já que vem sendo firmada desde a década de 80 por várias propostas curriculares e, segundo Bezerra (2003), no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com os gêneros. No entanto, o tratamento dado a esses gêneros restringia-se apenas aos aspectos estruturais e formais do texto, como, por exemplo, as abordagens da Lingüística de Texto, que priorizou os aspectos relacionados às estruturas dos gêneros escolares por excelência (descrição, narração e dissertação).

Para evitar esse tipo de abordagem, muitos teóricos (MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BEZERRA, 2003) têm proposto o trabalho com os gêneros textuais. Concebidos como formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nas diferentes práticas sociais, os gêneros textuais seriam, segundo Schneuwly e Dolz (2004), mega-instrumentos para o ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que serão privilegiadas as suas condições de produção e circulação e seus aspectos funcionais e interativos. Mas, mesmo com a divulgação, que se tem verificado nas instâncias acadêmicas e escolares, dessa proposta de trabalho com os gêneros textuais, o que se vê ainda hoje é que a prioridade dada aos aspectos formais e estruturais no ensino da escrita ainda é flagrante em muitas escolas, e isso tem sido comprovado por inúmeras pesquisas em que uns apontam para a falta de interlocução (LEAL, 2003), outros para o emprego de concepções equivocadas sobre a linguagem (BONINI, 2002). Mas, de

fato, o que essas pesquisas têm revelado é que, devido ao ensino da gramática normativa não ser mais prioridade na aprendizagem da língua, muitos professores encontram-se desorientados com as novas teorias lingüísticas e acabam cometendo o equívoco de empregar o texto em sala de aula ora para ensinar gramática, ora para priorizar apenas seus aspectos formais, deixando de lado o sentido do texto e suas condições de produção.

Este tipo de abordagem em nada contribui para o ensino-aprendizagem da produção de textos escritos e orais. Ao contrário, tem gerado mitos e julgamentos por parte de professores de que os alunos não sabem escrever, devido ao fato de apresentarem em suas redações problemas de coesão e coerência e dificuldades no emprego e/ou seleção lexical. Porém, o que esses professores não têm levando em consideração é que as redações produzidas por esses alunos e a forma como escrevem são resultados da situação em que eles estão inseridos, isto é, são reflexos das condições de produção de seus textos, incluindo aí, as orientações teóricas para o ensino de produção de texto adotadas pelo professor.

Acreditando nisto, tomamos como objeto desta pesquisa as redações escolares produzidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio, em que observamos as escolhas lexicais presentes em tais textos, tendo em vista responder as seguintes perguntas:

1- De que forma as orientações do professor influenciam na produção da redação escolar?

2- Qual a relação que se estabelece entre as orientações do professor para a produção de texto e as escolhas lexicais realizadas pelos alunos nas suas redações escolares?

Os objetivos da pesquisa são:

Objetivo geral:

Analisar de que forma a prática pedagógica do professor e suas orientações para o ensino da produção textual influenciaram nas escolhas lexicais realizadas pelos alunos, enquanto autores de seus textos;

Objetivos específicos:

1- Verificar se as escolhas lexicais dos alunos nas suas redações estão adequadas ao contexto de produção, isto é, se estão adequadas ao registro lingüístico escolhido e ao gênero e tipo de texto produzido;

2- Verificar o funcionamento dos substantivos presentes nas redações escolares, enquanto organizadores textuais.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, conforme discriminado a seguir:

- No primeiro capítulo, explanamos a respeito de algumas críticas feitas por diversos pesquisadores (LEAL, 2003; BONINI, 2002; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2003; BAKHTIN, 2000) em torno do ensino da produção textual, e o que eles propõem como metodologia de ensino. Observamos que há uma preocupação em ensinar os alunos a produzirem textos escritos. Fruto disto é o trabalho com o gênero “redação escolar”. Entretanto, o ensino da escrita em muitas escolas tem privilegiado apenas os aspectos formais e estruturais dos textos, sem levar em consideração as suas condições de produção e circulação, além de que, para muitos professores, a abordagem do texto em sala de aula é um pretexto para o ensino de gramática.

- No segundo capítulo falamos sobre o ensino do léxico. Apenas uma breve análise de como tem sido abordado o léxico nos livros didáticos já nos é suficiente para percebermos que o seu ensino está restrito aos estudos de sinonímia e de antonímia. Para evitar esta abordagem limitada e privilegiar um estudo mais produtivo do léxico em sala de aula, muitos teóricos, como Pauliukonis (2005), por exemplo, afirmam que devemos associar o ensino do léxico com o ensino de texto. Assim, no âmbito da leitura, a exploração do vocabulário deve ser contextualizada; e no âmbito da produção, as escolhas lexicais devem estar adequadas ao gênero e tipo textual a ser produzido, o registro lingüístico, o tema, os objetivos para a produção textual e a imagem que se tem dos interlocutores envolvidos.

- No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa realizada em uma escola da rede pública do município de João Pessoa, no Estado da Paraíba. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio e os instrumentos empregados para esta coleta foram: entrevista oral e escrita aplicada com o professor, registro das aulas e, posteriormente, a transcrição destas aulas, coleta do material didático e anotações por escrito de alguns aspectos das aulas observadas. Neste período, coletamos 77 redações escolares.

- No quarto e último capítulo apresentamos uma descrição dos principais problemas encontrados nas redações escolares, tais como: problemas de ortografia, de acentuação, de registro lingüístico, de coesão e de semântica. Duas categorias de análise foram discutidas neste momento da pesquisa: Adequação lexical ao registro lingüístico exigido; e Escolha e funcionamento dos hiperônimos no processo de rotulação do discurso. Como primeira categoria, verificamos a ocorrência de alguns

vocábulos nas redações escolares, que são típicas da linguagem informal. Estes vocábulos apresentam inadequações em tais textos, já que a orientação para a produção exige a escrita na linguagem formal. Na segunda categoria, verificamos a ocorrência de uma categoria de léxico que desempenha um papel importante no processo de textualização: os substantivos hiperônimos. Eles são bastante empregados no processo de rotulação de discurso, exercendo a função de dispositivos retóricos de coesão lexical ao referir-se às partes anteriores do texto. Por essa razão, são freqüentes em textos expositivo e argumentativo, como o tipo ensaio. Nas redações escolares coletadas, observamos que alguns desses itens lexicais apresentam problemas de adequação visto os seus valores semânticos e o seu funcionamento na organização textual.

## **1- GÊNEROS DISCURSIVOS / TEXTUAIS – EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO “REDAÇÃO ESCOLAR”**

Neste primeiro momento da fundamentação teórica, antes de adentrarmos na conceitualização e definição dos gêneros textuais/discursivos, é necessário traçarmos alguns comentários sobre como o ensino da escrita foi e/ou vem sendo realizado na sala de aula, com base em pesquisas de diversos autores, e o que eles apontam para a melhoria do ensino. Por fim, traçamos alguns comentários a respeito da redação escolar como um gênero produzido dentro do contexto escolar.

### **1.1- O que a Academia tem denunciado como ensino da escrita na escola**

Nas últimas décadas do século XX, tem sido atribuída uma crescente importância ao desenvolvimento de atividades de produção textual na escola, responsável por inúmeros trabalhos propondo explicações para os “fracassos” dos alunos na linguagem escrita e metodologias mais apropriadas para o tratamento da escritura. Nesse contexto, podemos dizer, então, que a produção verbal escrita constitui-se numa das grandes preocupações dos professores da Língua materna em que questões como “o que significa ensinar a escrever” e “o que significa escrever” são essenciais para aqueles que se preocupam por formar produtores de textos competentes e capazes de interagir pela escrita em diversas situações interlocutivas.

São inúmeros os diagnósticos detectando os mais variados problemas no tocante à produção textual. Um deles, que chama a atenção ao lermos as redações escolares, é o que diz respeito à qualidade discursiva dessas produções, pois, a maioria dos textos dos alunos apresenta problemas generalizados mediante o elevado índice de reprodução de um discurso pautado no lugar-comum, principalmente por

não conceberem a produção textual como uma proposta de diálogo com seus possíveis interlocutores.

Vários estudos têm demonstrado que algumas escolas não têm conseguido sucesso em sua tarefa de ensinar a escrever, apontando vários fatores que contribuem para as inadequações que interferem no desenvolvimento da produção textual. Cardoso (2003: 10), por exemplo, afirma que

a dificuldade que a escola tem de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis é, sim, decorrente de concepções equivocadas sobre a língua, linguagem e ensino de língua [...] que somente se aprende uma língua produzindo textos e discursos.

Na década de 80, Pécora (1992) já apontava alguns problemas nas redações; e Costa Val (1993) já atentava para alguns aspectos da textualidade.

Esta última, apresentando os principais problemas encontrados mediante uma análise de um *corpus* de cem produções de candidatos ao Curso de Letras da UFMG em 1983, afirma que 90% dos textos demonstraram uma degradação do nível da textualidade, referindo-se, especificamente, à informatividade e a dois requisitos de coerência – a não-contradição externa e a articulação – mesmo apresentando um resultado satisfatório no plano da superfície textual, no tocante à organização de idéias conforme o modelo canônico de dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão). A autora atribui essas falhas às condições de produção textual, alegando que

muitas vezes se escreve sem se preparar, sobre um tema imposto, para um receptor indesejado que não será leitor, mas juiz, dentro de um prazo curto e predeterminado, sem possibilidade de revisão e reelaboração do próprio texto (Costa Val, 1993, p. 126).

Já Pécora (1992), analisando as produções textuais de vestibulandos, destacou 13 problemas (conferir quadro 1) que ocorrem também nas produções textuais escolares de um modo geral.

QUADRO 1- Problemas de Redação de Pécora (1992)

Nº	PROBLEMA DE REDAÇÃO	EXEMPLO
1	Acentuação	Ruim
2	Pontuação	...a competição, faz com que ...
3	Ortografia	Quidados
4	Norma culta	...quidados do qual deve tomar ...
5	Emprego lexical	A evolução acontece com mais apogeu...
6	Incompletude associativa	Tenta relacionar “exploração do trabalhador” com “produção de armamentos” e “catástrofes

		decorrentes da falta de cuidados”.
7	Emprego de relatores	(a evolução) se concretizou ainda mais (a exploração)
8	Emprego de anáforas	...esquecendo do povo oprimido, deixando-os...
9	Redundância	Armamentos bélicos
10	Emprego de noções confusas	A técnica do desenvolvimento
11	Emprego de noções de totalidade indeterminada	O homem; a máquina
12	Emprego de noções semiformalizadas	Usar a máquina para pagar salário
13	Lugar-comum	Desde os primórdios; o homem é insubstituível

Para ele, o que origina os problemas da redação na escola é o divórcio existente entre a interlocução e as condições de produção da escrita escolar, resultando no que ele chama de falsificação das condições de produção da linguagem escrita. Assim, afirma que o processo de aprendizagem da modalidade escrita tende a restringir a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizantes, destituído da realidade diversificada que faz sentido para o aluno no momento do aprendizado. Dessa forma, percebe-se a inexistência de parâmetros que possibilitam à produção textual desses alunos tornar-se um meio significativo, e entre esses parâmetros destaca-se a presença de um interlocutor ativo, alguém em que o aluno pudesse visualizar a quem se destina a sua voz.

Mesmo referindo-se a problemas relacionados aos aspectos microestruturais do texto, esse trabalho de Pécora (1992) contribuiu bastante para a discussão sobre o ensino da escrita, pois, de um modo geral, contribuiu para a instauração da “virada pragmática” no ensino da língua, ou seja, a incorporação de uma série de perspectivas teóricas referentes ao funcionamento da língua no ensino da língua materna.

Pensando numa perspectiva interacionista para o ensino da escrita, Leal (2003) afirma que vários trabalhos apontam que o que se ensina na escola, em relação ao texto, está longe de estabelecer um espaço dialógico para a produção de sentidos, pois o texto é concebido como um objeto fechado em si mesmo. Dessa forma, defende que a perspectiva interacionista da linguagem permite um redimensionamento do processo ensino-aprendizagem do texto escrito na escola, pois a constituição de um espaço dialógico, ou seja, a abertura para uma relação interlocutiva é de extrema importância no processo ensino-aprendizagem do texto escrito, pois, de acordo com Bakhtin (1995: 123), “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da linguagem”.

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como um produto de um sujeito que busca estabelecer uma relação com o seu interlocutor. Assim, no contexto da sala de aula, o aluno, ao produzir seu texto, escreve para um interlocutor e espera um retorno qualquer desse interlocutor (na maioria dos casos, o professor) para o texto que ele produziu, algo que possa permitir a dialogia, pois, o aluno cria uma expectativa de que este interlocutor está inserido e/ou também participa desse processo de compreensão ativa e responsiva. No entanto, o que o aluno obtém como resposta à sua produção “se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar. LEAL, 2003: 55)”, anulando qualquer instância de uma real possibilidade de interação, pois, a lógica escolar elimina qualquer atividade responsiva ativa, já que o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. Assim, o texto escrito é transformado em um produto fechado em si mesmo, sem espaço para uma continuidade e sem espaço para um diálogo.

Para Leal (2003), para compreender um texto produzido no ambiente escolar é necessário entender como se realiza a discursividade que o constituiu, ou seja, os aprendizes de produção de texto são sujeitos que interagem verbalmente e produzem discursos em uma determinada situação comunicativa, e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado, agindo *com* e *sobre* a linguagem (GERALDI, 1995). Dessa forma, os textos produzidos por esses aprendizes refletem a maneira como esses sujeitos se relacionam nesse processo constitutivo da linguagem, pois os aprendizes de produção de texto não demonstram apenas competência de um ponto de vista lingüístico, mas também têm competência comunicativa e textual, isto é, os aprendizes, ao produzirem seus textos, não somente combinam suas competências lingüísticas com outras competências, mas também constroem seus textos desempenhando papéis que, exatamente como em um jogo, visam a atuação sobre o outro e esperam uma atividade responsiva desse outro.

A autora ressalta ainda que é necessário que aquele que ensina a escrever possa reconhecer que os textos são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes, cabendo a ele detectar nos textos as marcas desses determinantes para começar a receber a palavra do outro. Esses determinantes que Leal (2003) menciona podem ser relacionados com os parâmetros de textualização de Meurer (1997) que, ao descrever seu esboço de um modelo de produção de textos, afirma que a linguagem é constituída por duas dimensões: uma dimensão psicológica, em que a linguagem é vista como uma forma de conhecimento ou uma forma de cognição; e uma dimensão social, em que a linguagem é vista como um instrumento

de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente. Sendo o texto um meio de manifestação da linguagem, ele também é constituído por essas duas dimensões, visto que, ao fazermos uso de textos,

fazemos uso de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais. Assim sendo, a produção e a compreensão de texto envolvem não apenas fenômenos lingüísticos, mas, também, fenômenos sociocognitivos (MEURER, 1997: 14).

Para este autor,

o texto é visto como sendo produzido a partir da utilização de um conjunto de parâmetros de textualização diretamente influenciado pela história discursiva individual do escritor, pelos discursos institucionais e práticas sociais dentro de cujos contextos o texto é produzido e será usado (p. 18).

O escritor inicia o percurso da produção de um texto a partir de uma motivação (espontânea ou imposta), formando uma representação mental dos fatos ou realidade a que quer se referir. Esta representação mental é controlada por um monitor, com funcionamento em parte consciente e em parte inconsciente, que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O funcionamento desse monitor depende do que Meurer (1997: 20) chama de parâmetros de textualização, que incluem:

- Objetivo do texto;
- Identidade do escritor e da audiência, bem como as implicações relativas a questões de ideologia e poder e à noção de face, isto é, a imagem própria e de outros;
- Tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social;
- O contrato de cooperação e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura;
- Relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo;
- Coerência;
- Consciência do que implica o ato de ler.

O que há de comum entre Pécora (1992), Costa Val (1993) Leal (2003) e Meurer (1997), enfim, é a importância de se considerar as condições de produção dos textos escritos em sala de aula, pois, assim, percebemos que os textos produzidos pelos aprendizes são resultados das situações em que estão inseridos e que refletem os esforços desses aprendizes por fazer do ato da escrita um ato de significação em um processo de comunicação, de construção de sentidos, pois, “a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção” (CARDOSO, 2003: 11).

Para Coracini (1999), os métodos de ensino de produção de texto empregados nas aulas de português, ao invés de contribuir para a construção da identidade do aluno enquanto autor de seu texto, reforçam a “naturalização” das relações de poder, mediante instrumentos utilizados para controlar o processo de produção escrita, com a finalidade de sustentar o discurso educacional dominante. Segundo esta autora, é necessário que a escola perceba que produzir texto é mais do que reproduzir ou repetir o que o professor ou a própria escola querem ouvir ou ler, pois, produzir texto significa produzir sentido.

Leal (2003) dialoga com Coracini (1999), afirmando que os aprendizes, ao produzirem seus textos, buscam estabelecer relações que permeiam os sujeitos envolvidos no espaço dialógico. Assim, muitas vezes, o que é dito pelos aprendizes em seus textos, encontra-se sustentado no que imaginam que os professores gostariam de ler, no que eles pensam sobre o assunto, no que a escola deseja que eles digam, enfim, reflete mais o que a escola quer ouvir do que aquilo que o aprendiz realmente pensa sobre o assunto.

Numa perspectiva interacionista, o “querer dizer” do aluno não pode ser suplantado pelo “querer dizer” da escola, pois, os textos produzidos pelos aprendizes nos revelam suas experiências vividas e os seus modos de compreensão do mundo. Suplantar o “querer dizer” do aprendiz pelos “quereres” da escola é destituir o aluno da sua condição de sujeito produtor de sentidos.

É importante para o processo ensino-aprendizagem da escrita que o aluno encontre interlocutores para colocar-se em dialogia. Porém, para tanto, é necessário que o professor se esforce para constituir-se também como um interlocutor dos textos dos aprendizes, que, ao contrário de silenciar, instaure a atividade responsiva ativa e crie espaço dialógico adequado para o processo de desenvolvimento da competência

lingüística e sóciocognitiva do aprendiz, visto que, para Mey (2001), os textos são trabalho de muitos “colaboradores” no diálogo.

Nas palavras desse estudioso, não se deixa um texto à deriva sem que haja um alvo para o qual ele esteja orientado, no qual esteja “plugado”. A língua em uso tem sempre um elemento de direcionamento, assim, quando fazemos uso da língua, sempre devemos pressupor a existência de alguém a quem possamos nos dirigir – um parceiro no diálogo que não seja apenas uma caixa de ressonância passiva para o que enunciamos. Este parceiro deve ser parte integral da comunicação e deve orientar-se ativamente para o autor, pela sua parceria no texto. O ato de produção textual e o ato de consumo do texto são realizados num ambiente previamente formatado (MEY, 2001).

Em relação às orientações para o ensino de produção textual, tomando como base Bonini (2002), há, como desencadeadoras de metodologia de ensino, três concepções que se tornaram ponto central: a normativista (ou retórico-lógico), a texto-instrumental (ou textual-comunicativo) e a interacional.

Na concepção normativista, a produção de texto limita-se à escrita, concebida como uma forma de organizar o pensamento, ou seja, aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio do que como uma descrição da língua. Do ponto de vista comunicativo, trata-se de uma atividade que não estimula o processo dialógico da linguagem, a interação entre interlocutores, pois, a única finalidade da produção textual é o treino de estruturas.

Segundo Bonini (2002), numa metodologia baseada pela concepção normativista, o modelo básico do produtor de textos é o escritor de literatura. Dessa forma, estabelece duas classes de aprendizes da escrita: os bons e os que se desenvolvem. Os bons seriam aqueles que possuem o domínio da escrita dos escritores literários. Para os que não possuem tal determinante, esta abordagem da escrita aponta para uma possibilidade de desenvolvimento.

Em relação à técnica de ensino da escrita nos moldes desse método, o que interessa é a apropriação dos esquemas básicos de textos: a narração, a dissertação e a descrição. Assim, o ensino da escrita é centrado no desenvolvimento do texto dentro de um esquema textual abstrato, cuja principal finalidade da produção textual é o treino de estruturas, visto que não apresenta uma atividade interessante do ponto de vista comunicativo.

A partir dos anos 70, como procedimento para romper com a postura prescritivista mencionada acima, surge o método baseado na produção textual-comunicativo, em que o produtor de textos não é mais visto como um

assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver capacidades textuais fundamentais para que ele seja um comunicador. O trabalho de Pécora (1992) está entre os primeiros a propor a redefinição do ensino da redação escolar para o ensino da produção textual.

Embora o texto literário ainda seja o modelo ideal de texto escrito, o dom não é mais um elemento central nesse método. De acordo com Bonini, o produtor de textos não é mais visto como um simples assimilador de regras gramaticais, mas como alguém que, para se tornar um comunicador, precisa desenvolver uma capacidade textual fundamental. Assim, o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos que constituem um texto passa a ser o ponto central do método textual-comunicativo, com o intuito de despertar no aprendiz a consciência de seu papel de comunicador.

O objetivo central desse método é desenvolver capacidades relativas à escritura, por intermédio de modelos que apresentam uma amostragem passo a passo. Percebe-se então, uma preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto. Dessa forma, há a concepção de que o texto é uma construção executada em etapas, mediante habilidades adquiridas pelo produtor. Escrever, neste sentido, consiste em elaborar as etapas de equação para obter um produto final, a solução de um problema – o texto escrito. Percebe-se então, uma desmistificação da escrita, visto que a produção textual do aluno resulta de um processo de ajustamento, de acréscimo, de supressão, etc. Dessa forma, esse método traz interessantes contribuições para o ensino da produção textual: em primeiro lugar, por tratar da concepção de que o texto é uma construção executada em etapas; em segundo lugar, ao tratar da organização das etapas, põe em evidência a importância dos aspectos interacionais (BONINI, 2002).

Já o método baseado na concepção interacionista “está centrado na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem” (BONINI, 2002, p. 35), diferente da perspectiva de ensino tradicional e mecanicista de produção textual, em que todo o processo dialógico da linguagem era apagado, pois na redação escolar não há um interlocutor, e sim, um professor que se constitui um “interlocutor”, embora não possibilite a intersubjetividade nem a ação de linguagem.

Influenciado pelas orientações texto-enunciativas do grupo da Escola de Genebra (Bronckart, 1997; Schneuwly e Dolz, 1996), a metodologia de ensino baseada na concepção interacionista enfatiza a manipulação dos gêneros textuais em sala de aula, como principais instrumentos didáticos. Assim, o núcleo deste método

está na relação de três unidades de trabalho: as práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística. A esta última cabe o tratamento dos conteúdos gramaticais feitos com base nas produções textuais dos alunos, e todas as atividades destinadas para a aprendizagem da escrita são organizadas através da confecção de projetos didáticos – produzir um jornal, escrever um livro pela turma, etc – ou seja, a etapa central desse método é o estabelecimento de uma situação autêntica de interação.

Destacamos aqui, algumas características da concepção de linguagem explicitada no método interacionista, de acordo com Cardoso (2003: 29):

- A interação verbal é fonte primeira da constituição da própria linguagem;
- Quer na modalidade oral, quer na escrita, a interação verbal é o meio pelo qual adquirimos a linguagem;
- A linguagem só tem existência efetiva na interação;
- É na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso;

Assim, pensando no ensino de língua materna através dessa metodologia embasada na concepção interacionista

- É preciso que, na escola, se trabalhe a linguagem em situações autênticas, isentas de todo e qualquer artificialismo;
- A escola deve possibilitar vivências em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo da linguagem;
- O aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato;
- A linguagem é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes;
- Por meio da linguagem, o aluno cria compromissos com o professor e este com o aluno;
- É no processo de interação que se dá a relação professor-aluno;
- Cabe à escola devolver a palavra ao aluno;
- A linguagem organiza nossa atividade mental e articula nossa visão de mundo;
- O diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém, ou seja: a um interlocutor, virtual ou não;
- A linguagem é trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos;

- Todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

Neste método de ensino da produção escrita, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

De acordo com Bonini (2002), qualquer que seja a metodologia adotada para o ensino da produção textual, há a necessidade de se desenvolver, no aluno, quanto às propriedades para a enunciação, habilidades em três níveis:

- 1- No nível discursivo: leitura da circunstância enunciativa (fatos, contexto), estabelecimento das metas discursivas, seleção de gênero apropriado, identificação dos aspectos formais do gênero, caracterização da audiência, levantamento de conteúdos textualizáveis;
- 2- No nível textual: seqüenciação textual, progressão textual, coesão, etc;
- 3- No nível frasal: ordenação dos constituintes, concordância, regência, aplicação de relatores, estabelecimento de paralelismo sintático, escolha lexical;

Percebe-se, assim, a preocupação de assumir o aluno como construtor de linguagem e como sujeito ativo no processo de interação comunicativa. Entre as três metodologias de ensino descritas, aquela embasada na concepção interacionista é a mais adequada, pois possui parâmetros para que a produção textual ganhe sentido, ou seja, alcance seu *status* de legítima produção de sentido (BONINI, 2002). Muitos professores vêm sendo afetados pela base teórica construtivista e sóciointeracionista dos últimos 20-30 anos. Muitos investem num trabalho mais dinâmico com a produção e análise de textos, promovendo, assim, a interação do aprendiz sob diversos ângulos. Mas, ainda hoje, um grande percentual ainda se encontra arraigado a paradigmas tradicionais, visto que vários trabalhos ainda apontam para a presença de lições ineficientes para o ensino-aprendizado da escrita, tais como: as tarefas mecânicas, a escrita descontextualizada, as tarefas repetitivas e a leitura e a escrita sem significado.

Como afirma Cardoso (2003: 30),

a proposta de fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem, embora não seja algo inteiramente novo, tem

esbarrado em algumas dificuldades ou equívocos, não só da parte dos professores em sua prática, mas da parte de alguns estudiosos.

Visto que o ensino da gramática normativa não é mais prioridade na aprendizagem da língua materna, muitos professores ainda se encontram desorientados na prática de sala de aula. Assim, caem no equívoco de utilizar o texto para ensinar regras gramaticais ou priorizam apenas os aspectos estruturais do texto ou questões internas (micro-estruturais), tais como as de coesão, enfatizando apenas a forma, deixando de lado o sentido do texto e as condições de produção do discurso.

Para Bronckart (1999), o ensino de produção textual deveria estar baseado em modelos preocupados não apenas com esses aspectos micro-estruturais que constituem todos os textos. Deve-se levar em consideração a linguagem em funcionamento, enfatizando os aspectos representativos do contexto social, a estruturação discursiva do texto e as escolhas lexicais, sempre reportando no quadro das seqüências didáticas, um determinado gênero, abordando seus elementos constitutivos: conteúdo temático, composição e estilo e suas funções e usos sociais e específicos. Mas, o que são esses gêneros?

## **1.2- O que a Academia tem compreendido como sendo uma realização lingüística centrada na teoria dos gêneros**

Talvez tenha sido Bakhtin (2000), pesquisador russo do início do século passado, o primeiro estudioso a se dedicar ao estudo dos gêneros de forma mais ampla para se referir à variedade de enunciados encontrados no cotidiano. Conforme este estudioso cada esfera da atividade humana está sempre relacionada com a utilização da língua. Assim, o caráter e os modos dessa utilização da língua são tão variados como as próprias esferas da atividade humana. E cada grupo social, cada esfera de utilização da língua, cria seus tipos de enunciados (orais e escritos) específicos e relativamente estáveis, e esses enunciados, como afirma Bakhtin (2000: 278),

refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e

sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

A esses *tipos relativamente estáveis de enunciados* que cada esfera da atividade humana elabora, Bakhtin (2000) os denomina como *Gêneros do discurso*.

Visto a inesgotável variedade das atividades humanas, e que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros, a variedade e a riqueza dos gêneros do discurso são infinitas. Na medida em que a própria esfera da atividade humana se desenvolve e fica mais complexa, os gêneros do discurso vão se diferenciando e se ampliando. Dessa forma, os gêneros do discurso caracterizam-se como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. A essa natureza maleável e a respeito desse infinito repertório de gêneros, Marcuschi (2003: 19), que os denomina de gêneros textuais, explica que,

uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Por serem de natureza maleável e por apresentarem uma diversidade tamanha, torna impossível criar uma definição concreta e formal para os gêneros do discurso. Na verdade, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas diversidades funcionais (funções comunicativas, cognitivas e institucionais) do que por suas particularidades lingüísticas e estruturais. Dessa forma, devemos contemplá-los em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Para Maingueneau (2004), existem inúmeras classificações de gêneros que são estabelecidas tanto pelos usuários, como também por pesquisadores. Tais classificações deram lugar a múltiplas tipologias, de acordo com os critérios de classificação instituídos:

- Os textos foram categorizados tendo como base critérios lingüísticos, fundados na enunciação, na distribuição estatística das marcas lingüísticas e na organização textual;
- A classificação pode também ser feita a partir de critérios funcionais (textos com intencionalidade lúdica, didática, etc); a célebre bipartição entre funções “transacional” e “interacional” se inscreve nesta perspectiva;
- As tipologias mais complexas se fundamentam em critérios situacionais: o tipo de atores que estão implicados, as circunstâncias da comunicação, o canal utilizado, etc.
- Pode-se falar de tipologias discursivas no caso daquelas que combinam critérios lingüísticos, funcionais e situacionais. O chamado “discurso de vulgarização”, por exemplo, é indissociável de alguns funcionamentos lingüísticos, mas corresponde também a uma função social e a alguns lugares de produção e de circulação.

Segundo este autor, o interesse em classificar os gêneros não é atual, pois, isso remete à Antiguidade com Platão e Aristóteles, na tentativa de classificar a poesia, a prosa e a lírica, relacionadas aos textos literários; o drama, a tragédia e a comédia, relacionados aos textos teatrais; e os textos jurídicos e políticos, relacionados à retórica. No entanto, essa classificação se dava de forma bastante abrangente.

De acordo com Bakhtin (2000), tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre se estudaram os gêneros pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, e não enquanto *tipos particulares de enunciados* que se diferenciam de outros enunciados, tendo em comum a natureza verbal, pois, conforme Bakhtin (2000: 280)

dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado, etc. A especificidade dos gêneros retóricos encobria, porém, a natureza lingüística do enunciado. E, por fim, estudaram-se os gêneros do discurso cotidiano, e fazia-se-o justamente do ponto de vista da lingüística geral.

Segundo ele, não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros. O que devemos levar em consideração é a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo), pois tal distinção tem grande importância teórica já que a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida através da análise de ambos os gêneros, adequada à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangendo seus aspectos essenciais.

Retomando e reinterpretando as noções de Bakhtin (2000) que distingue gêneros primários – que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea – e gêneros secundários – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000: 281) – Schneuwly (2004: 29) define as seguintes dimensões para os gêneros primários:

- Troca, interação, controle mútuo pela situação;
- Funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- Nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação lingüística em curso.

De forma analógica, Schneuwly (2004) define os gêneros secundários como não controlados diretamente pela situação; como funcionando psicologicamente por entidades mais separadas; necessitando de outros mecanismos de controle mais potentes. Para este autor, a diferença fundamental reside

no tipo de relação com a ação, seja ela lingüística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário (SCHNEUWLY, 2004: 30).

É com os gêneros primários que as crianças são confrontadas, desde o nascimento, nas múltiplas práticas de linguagem. Além da criança instrumentalizar os gêneros primários, eles permitem-lhe agir de forma eficaz em novas situações. Ao se depararem com situações de comunicação mais complexas, ocorre uma reestruturação fundamental no sistema de produção de linguagem, materializada pela complexificação dos gêneros.

Schneuwly (2004), reinterpretando a noção de gêneros secundários proposta por Bakhtin, define três particularidades de funcionamento dos gêneros secundários:

- Modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado;
- Modos de desdobramento do gênero;
- A gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na “imediatez” (SCHNEUWLY, 2004: 31).

A primeira particularidade diz respeito à complexificação dos gêneros e sua autonomização em relação ao contexto, que exige, cada vez mais, a necessidade de se criar uma coesão interna do texto, construída lingüisticamente pela criação / utilização de instrumentos lingüísticos que se referem a um contexto lingüisticamente criado pelo texto (retomadas anafóricas, organizadores textuais, sistemas temporais, pontuação são exemplos desse fenômeno). A segunda particularidade trata da complexificação dos gêneros e da conseqüente complexificação do aparelho metalingüístico, ou seja, se os meios de referência a um contexto lingüisticamente criado caracterizam, por assim dizer, os gêneros secundários do interior, outros meios asseguram, do exterior, seu controle, sua avaliação, sua definição. Já a terceira particularidade baseia-se na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos, o que significa a existência de níveis de decisão, de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Se os gêneros primários são desenvolvidos na comunicação verbal espontânea, os gêneros secundários não são espontâneos, pois, sua apropriação e desenvolvimento implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, do que aquela necessária para o desenvolvimento dos gêneros primários. Os gêneros primários estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de forma quase indissociável, sem real possibilidade de escolha. Já os gêneros secundários, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004: 33), introduzem uma importante ruptura em dois níveis:

- Não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;

- Isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato.

Segundo Bakhtin (2000), tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários levaria à trivialização dos enunciados. Assim, o que irá esclarecer a natureza do enunciado é a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado e o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro.

Dentro da perspectiva bakhtiniana de gênero, vale destacar questões como as de caráter eminentemente comunicativo dos gêneros do enunciado em que Bakhtin (2000) enfatiza o papel do destinatário, afirmando que não há discurso sem a presença do outro (destinatário) e que este tem uma participação ativa no discurso. Segundo ele, a compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva, e que toda compreensão é dotada de resposta. Neste caso,

a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve (BAKHTIN, 2000: 291).

Percebe-se assim, que a participação do outro é importante, porém, a importância não recai somente sobre o destinatário. Em uma comunicação verbal, todo enunciado comporta a palavra do outro, ou seja, as fronteiras do enunciado concreto são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes: o locutor, ao terminar seu enunciado, passa a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2000). Podemos observar essa alternância dos sujeitos de uma forma mais clara e direta através de uma observação de um diálogo real, o que, segundo Bakhtin (2000: 294),

o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Dessa forma, podemos concluir que, na perspectiva enunciativa dos gêneros, o processo da comunicação verbal é caracterizado por uma tríade constituída por: enunciado – enunciador – outro; e que esta tríade é essencial para o desenvolvimento da interação verbal.

Já tomando a noção de gêneros dentro de uma perspectiva lingüística, Marcuschi (2003), fundamentando-se nas teorias de Bakhtin, apresenta uma abordagem importante para essa discussão.

Abandonando a denominação de *gêneros do discurso* e empregando, definitivamente, a denominação *gêneros textuais*, para referir-se, propositalmente,

aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos (p. 23).

Este autor afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, ou seja, nas palavras do autor,

são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003: 19).

Desse ponto de vista, os gêneros textuais são concebidos como práticas sócio-históricas que organizam atividades e pessoas, e que o surgimento dos gêneros textuais está intrinsecamente relacionado com o surgimento e desenvolvimento da sociedade de um modo geral. Conforme Marcuschi (2003: 20)

por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.

Vale salientar que o surgimento de novos gêneros não se dá sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes, ou seja, esses novos gêneros não são inovações absolutas. O avanço tecnológico favoreceu (e favorece) o surgimento de

formas inovadoras, no entanto, não são totalmente inovadoras, visto que estão apoiados em outros gêneros já existentes. Por exemplo, veja a similaridade dos e-mails e as cartas pessoais ou os bilhetes; o telefonema e a conversação face-a-face.

De acordo com Marcuschi (2003), um aspecto central desses e de outros gêneros emergentes é que esses gêneros criam formas comunicativas próprias, desafiando as relações entre a oralidade e a escrita, por exemplo, pondo em questão a velha concepção dicotômica que ainda se encontra presente nos manuais de ensino de língua. E destaca

a linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos (MARCUSCHI, 2003: 21).

Em outras palavras, há vários fatores que determinam um gênero. Mesmo sabendo que um gênero não se caracteriza só pelo seu aspecto formal, mas também pelo seu aspecto sócio-comunicativo e funcional, podemos, em alguns casos, tomar como critério de determinação de um gênero, ora seu aspecto formal, ora seu aspecto funcional. Contudo, haverá casos em que a determinação de um gênero se dará pelo próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem. Dessa forma, devemos ter cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero, assim, podemos afirmar que as expressões “mesmo texto” e “mesmo gênero” não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte (MARCUSCHI, 2003).

Um outro aspecto importante realçada por Marcuschi (2003) diz respeito à distinção entre tipo textual e gênero textual, o que, segundo ele, nem sempre foi analisada de modo claro na bibliografia pertinente.

Partindo do pressuposto de que toda comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual, e de que a língua é tida como uma forma de ação social e histórica, Marcuschi (2003) insere a distinção entre gênero textual e tipo de textos, dentro de um quadro das hipóteses sócio-interativa da língua, e define as duas noções como

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüências teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações

lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (MARCUSCHI, 2003: 22 – 23).

Percebe-se assim que, enquanto a noção de tipos de textos está voltada para a identificação de seqüências lingüísticas típicas como norteadoras; a noção de gêneros textuais está voltada para os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Ainda em relação à distinção entre gêneros e tipos de textos, ao traçar algumas observações sobre os tipos textuais, Marcuschi (2003) afirma que o conceito *tipo de texto* é equivocadamente empregado, pois além de surgirem variadas terminologias para a diversidade de texto que se produz na sociedade, parece haver uma fusão entre tipo e gênero de texto.

quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo, receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro (MARCUSCHI, 2003: 25).

Marcuschi (2003) afirma ainda que nos gêneros textuais também se realizam tipos textuais, ou seja, em um mesmo gênero podem ocorrer dois ou mais tipos de textos. Para ele, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo) e descreve um caso de uma carta pessoal em que há uma variedade de seqüências tipológicas, com predominância de descrições e exposições.

Os tipos textuais identificados em um gênero são caracterizados e definidos pelos seus traços lingüísticos predominantes. Assim, um tipo textual é dado como um conjunto de traços que formam uma seqüência, e não um texto, como afirma Marcuschi (2003: 27),

os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.

Visto que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas / pelas mais diversas esferas da atividade humana, como foi definido por Bakhtin (2000); Marcuschi (2003) alega que os gêneros textuais são famílias de textos com uma série de semelhanças. São eventos lingüísticos caracterizados enquanto atividades sócio-discursivas. Dessa forma, não há como fazer uma lista fechada de gêneros, pois, “quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 29).

Os gêneros textuais não são entidades naturais, e sim artefatos culturais construídos historicamente pelo indivíduo. Devido ao seu caráter plástico e maleável, não devemos defini-los através de determinadas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes, já que um determinado gênero pode não ter uma determinada propriedade e mesmo assim continuar sendo aquele gênero, funcionando em situações de comunicação particulares (MARCUSCHI, 2003). Um mesmo gênero pode desempenhar funções e formas de gêneros diversos, configurando, segundo Ursula Fix (1997 apud MARCUSCHI, 2003), uma intertextualidade inter-gêneros, que consiste em um gênero desempenhar a função de outro gênero, como um artigo de opinião com o formato de poema, por exemplo.

Segundo Marcuschi (2003), alguns gêneros são mais propensos a uma intertextualidade inter-gêneros do que outros, e é essa possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros a capacidade de adaptação e ausência de rigidez. Devido a esse aspecto é que muitos teóricos defendem a idéia central de que os gêneros devem ser definidos por seus propósitos funcionais, intencionais, e não somente por sua forma, já que os gêneros são constituídos por três elementos básicos e essenciais: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo (BAKHTIN, 2000).

### **1.3- O que a Academia tem proposto como metodologia de ensino da escrita centrada na teoria dos gêneros:**

A idéia exposta no item 1.1 de que o texto deve ser a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa não é nova. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), desde 1980 essa idéia vem sendo firmada por várias propostas curriculares. No entanto, mesmo sendo tomado como um material empírico que propiciava atos de leitura, de produção e de análise lingüística, o texto era tomado como objeto de uso e não de ensino.

Com a abordagem da lingüística textual, algumas das propriedades dos textos passam a ser referenciadas no ensino, principalmente aquelas relacionadas às estruturas dos gêneros escolares por excelência (narração, descrição e dissertação), tais como: tipos de textos, aspectos macro e micro-estruturais, conceitos de coesão e coerência, enfim, privilegiavam a forma global dos textos. O texto passou a ser “pretexto” para o ensino da gramática normativa e da gramática textual.

Essa forma de tratamento do texto tendia a generalizar as propriedades formais dos textos, abstraindo suas especificidades e funções pragmáticas. Dessa forma, tal abordagem levou a uma virada discursiva e/ou enunciativa no que diz respeito ao ensino de leitura e produção textual, visto que começou a dar enfoque ao texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, ou seja, passam a dar importância às situações de produção e de circulação dos textos e à noção de gêneros (textuais e discursivos) como instrumento para o ensino da língua materna.

Essa virada acentuou-se a partir de 1997 - 1998 com as orientações dos PCN de língua portuguesa, baseados nas concepções sócio-interacionistas, que propõem os gêneros como objeto de ensino da língua, como afirma Cunha (2004: 45),

os PCN trazem para a área as contribuições da Pragmática, da Lingüística Textual, fazendo uma rápida crítica ao ensino gramatical. Nesse sentido, busca sugerir um trabalho com a linguagem, concebida como dialógica, social, histórica, heterogênea, etc.

Sobre a abordagem dos gêneros (textuais ou discursivos) na sala de aula como instrumento de ensino da língua materna, destacaremos a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) que propõe a construção de currículos escolares baseados em gêneros discursivos (primários e secundários).

Para estes estudiosos, o comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado de forma sistemática através da elaboração de *seqüências didáticas* (módulos de ensino organizados para melhorar uma determinada prática de

linguagem), voltadas para uma apropriação de práticas de linguagem historicamente construídas, ou seja, os gêneros textuais.

Cada grupo social produz enunciados relativamente estáveis, materializados na forma de gêneros. Assim, a escola também cria suas formas específicas de linguagem. Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o trabalho escolar, no que diz respeito ao domínio da produção de linguagem, deve ser realizado sobre os gêneros, que constituem o instrumento da mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho para o ensino da textualidade. A mestria de um gênero aparece como constitutiva da mestria de situações de comunicação.

Para esses estudiosos, a aprendizagem da linguagem se dá no espaço situado entre as práticas de linguagem e as atividades de linguagem dos aprendizes, e o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses aprendizes devem estar apoiadas nos gêneros textuais. Desse modo, os gêneros podem ser considerados um mega-instrumento, visto que fornecem um suporte e uma referência para a comunicação e para a aprendizagem.

Vale salientar que, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004: 75 – 76),

na sua missão de ensinar os alunos a escrever, ler e falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagem específicas.

Dessa forma, como falamos anteriormente, a comunicação existente na escola também cria formas lingüísticas específicas e relativamente estáveis. Porém, na escola, os gêneros adquirem um duplo caráter: são instrumentos de comunicação e são objetos de ensino-aprendizagem sistemático. Essas duas características fazem com que os gêneros escolares sejam considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, ou seja, as práticas de linguagem são fictícias, simuladas – “trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 77). Em outras palavras, a escola cria seus próprios gêneros – os gêneros escolares – funcionando como modelos concretos para o ensino, para os quais, diferentemente de qualquer situação de escrita extra-escolar, não há referências textuais exteriores.

No quadro do ensino da escrita, os gêneros seguem uma progressão, do ponto de vista do desenvolvimento, que vai desde aqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos, por exemplo), àqueles mais complexos (narração, dissertação). Percebe-se que a progressão, nesse tipo de abordagem, é

tida como: um processo linear, do simples para o complexo, mediante uma abordagem puramente representacional, e não comunicativa; não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza; as particularidades das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência são negadas. Estes são alguns pontos fracos citados por Schneuwly e Dolz (2004). Em direção a uma revisão dos gêneros escolares, estes autores propõem levar em consideração o seguinte:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem;
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar [...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 81).

É a partir desse quadro que Schneuwly e Dolz (2004) propõem uma progressão para o trabalho com os gêneros na sala de aula. Para cada gênero em estudo deve-se levar em consideração a linguagem em funcionamento, considerando os aspectos do contexto social, as funções e usos específicos e os elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, composição e estilo). Porém, torna-se impossível uma descrição sistemática e geral dos gêneros, visto o seu caráter maleável e multifome, como também a sua grande diversidade. Assim, estes autores propõem um *agrupamento de gêneros* como uma proposta, no que diz respeito à elaboração de uma progressão didática, com base em três critérios:

- Correspondem às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidade de linguagem em expressão escrita e oral, em *domínios essenciais da comunicação* em nossa sociedade;
- Retomem, de modo flexível, certas *distinções tipológicas* que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;

- Sejam relativamente homogêneos quanto às *capacidades de linguagem dominantes implicadas* na mestria dos gêneros agrupados (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 59).

Baseando-se na perspectiva de Bakhtin, os gêneros se definem em três dimensões essenciais:

1) os conteúdos que são dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 52).

Dessa forma, as estratégias de ensino devem buscar a intervenção e a monitoração do professor que favoreçam o desenvolvimento dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação. Assim, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que as seqüências didáticas são instrumentos essenciais para guiar a intervenção dos professores. Para tanto, a definição dos objetivos de uma seqüência didática devem ser coerentes com as capacidades e as dificuldades dos alunos. Essas seqüências devem organizar uma série de atividades e exercícios que permitam o desenvolvimento gradual das capacidades dos alunos na apropriação de práticas de linguagem historicamente construídas. As estratégias privilegiadas nesse tipo de progressão, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004: 54), são:

- Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que exercem as capacidades iniciais das crianças;
- Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- Avaliar as transformações produzidas.

De um ponto de vista curricular, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que os agrupamentos de gêneros sejam trabalhados em todos os níveis de escolaridade, com o intuito de: oferecer aos alunos vias diferentes de acesso à escrita; de um ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros trabalhados, oferece a possibilidade de definir especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos; de um ponto de vista psicológico, numerosas operações de linguagem estão ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado; e, por fim, as finalidades sociais do ensino contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

#### **1.4- O que a escola define como objeto de ensino da escrita: a redação escolar x tipologia x gêneros**

O gênero “redação escolar” caracteriza-se como resposta a um comando de uma proposta de produção de um texto que se enquadra, geralmente, em duas das tipologias clássicas e bastante divulgadas pela escola: a narração e a dissertação.

Levando em consideração a teoria de gênero textual de Marcuschi (2003), mesmo restrita à escola, a redação escolar pode ser considerada um gênero específico, por representar uma situação de prática discursiva caracterizada pelo seu contexto e pela sua funcionalidade, e também seu próprio ambiente e suporte.

Ao ter de produzir uma redação em sala de aula, é provável que o aluno se coloque na posição de ser ou não capaz de escrever, de acordo com o pré-julgamento que teve na escola. Desse modo, pode vir a tratar a produção de redação com uma certa repugnância, não se importando em elaborar o texto com a devida atenção, ao invés de desenvolver um texto rico em recursos e em argumentos bem fundamentados, convincentes e coerentes, dependendo do gênero a ser produzido. Caso o estudante não tenha uma postura amadurecida diante de sua escrita, ou seja, não esteja habituado a se posicionar também como leitor, o risco de produzir um texto insatisfatório quanto à argumentação, progressão e coerência é relativamente maior que o do aluno que consegue se colocar no lugar de leitor de seu texto e o organiza de modo mais compreensível.

Considerando o exposto, o que conta para a produção de uma escrita inteligível é, entre outros fatores, a atenção para verificar os argumentos apresentados

e a disposição para reescrever o que não estiver claro o suficiente para o receptor do texto.

Uma vez que o objetivo do aluno é cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, é válido lembrar que, a preocupação do estudante, na maioria das vezes, está em *como dizer* e em como organizar seu texto numa determinada tipologia, sem preocupar-se com o *que dizer*, o que nos leva à comprovação de que a redação produzida em sala de aula visa ao cumprimento de uma função institucional.

Lembrando que o professor não tem por finalidade avaliar o indivíduo em particular, ou seja, suas convicções, crenças etc., não será a imagem construída a partir do que irá interessar ao professor, pois o que é efetivamente avaliado é o texto; muito embora seja via discurso que se chega ao sujeito, nessa situação específica é sobre o texto que irá se falar, e não sobre quem o produziu.

Segundo as orientações das Propostas Curriculares do Brasil, no ensino da língua portuguesa, o professor deve eleger o texto como objeto de estudo. Segundo os direcionamentos curriculares, o cerne do trabalho com a língua é o texto, em que o ponto de partida é a leitura, e o ponto de chegada é a produção, considerado sua unidade lingüística e semântica. Em vista disso, o trabalho de produção textual em sala de aula tem contemplado, impreterivelmente, o aspecto do conteúdo (o que dizer) e o aspecto organizacional (o como dizer). Assim, espera-se que o aluno tenha recebido, durante sua formação nos níveis fundamental e médio, as orientações necessárias para produzir um texto com coerência, coesão e formalizado em uma tipologia textual.

Além desse trabalho com o texto a partir de sua formalização numa tipologia textual, vale considerar o que Schnewly e Dolz (2004) ponderam sobre a importância de se trabalhar com os gêneros, ensinando o estudante a desenvolver a linguagem como uma prática social, que manifeste seus desejos ou necessidades ao buscar conquistar novos espaços na sociedade. No entanto, o que se observa através de várias pesquisas a respeito do ensino de escrita em sala de aula é que o aluno preocupa-se mais em “cumprir a tarefa” da produção de redação, atendo-se mais ao aspecto organizacional que à intenção de dizer, de discutir idéias.

## **2- ENSINO DO LÉXICO: SELEÇÃO E ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO**

De acordo com Bezerra (2004), até os anos de 1970, o ensino do léxico restringia-se em abordar o item lexical ora isolado, ora em frases curtas, com suas relações de sinonímia e antonímia. Limitar o léxico a tais estudos desconsidera a sua fluidez já que nele se cruzam conhecimentos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Uma das razões de o ensino do léxico estar restrito aos conceitos de antonímia e sinonímia é que, tradicionalmente, o seu ensino estava pautado em duas teorias que estudam e descrevem o léxico: os estudos da lexicologia estrutural e os da lexicografia. Como afirma Marcuschi (2004: 01) o léxico é considerado, ao lado da fonologia e da sintaxe, um dos três pilares de qualquer língua, assim,

nada mais compreensível do que a abundância de abordagens com que é contemplado pela relevância e centralidade que adquire. Contudo, corresponde a essa pluralidade de abordagens é também a falta de consenso no trato do tema. As abordagens mais comuns dão-se na área da lexicologia, lexicografia, tratos estilísticos e semânticos que se dedicam ao léxico no plano das formas e na imanência do objeto.

Nos anos 90, com os estudos do texto divulgados pela lingüística textual e pela lingüística aplicada, o tratamento dado ao léxico em sala de aula começa a sofrer algumas alterações, passando a ser estudado no âmbito do texto e não mais simplesmente da frase ou de forma isolada e descontextualizada. No entanto, como afirmam alguns estudiosos, como Xatara (2001), por exemplo, mesmo com a lingüística aplicada se debruçando sobre o ensino da língua materna, ainda não deu conta de inúmeros problemas vinculados ao ensino-aprendizagem do léxico, pois é comum encontrarmos nos livros didáticos abordagens pautadas nas teorias tradicionais de ensino, como nos revela a pesquisa realizada por Leal (2004).

Objetivando em analisar os assuntos abordados nos exercícios de vocabulário de quatro coleções de livros didáticos de português do ensino fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, Leal (2004: 40) afirma que

a necessidade de levar o estudante de língua portuguesa a conhecer o vocabulário e saber utilizá-lo condicionou seu ensino a considerar as palavras em vários aspectos. Dessa forma, os exercícios procuram mostrar o léxico e sua relação com outros campos lingüísticos, como a morfologia, por exemplo.

Segundo esta autora, os exercícios encontrados (um total de 635 exercícios) nos livros didáticos analisados por ela, estão distribuídos em diferentes assuntos, tais como: significado e relações lexicais; variação lingüística; morfologia; campo semântico; dicionário; figuras de linguagem e terminologia. Dentre esse assuntos, o *significado e relações lexicais*, que se refere aos exercícios que abordam o significado das palavras ou algum tipo de relação lexical (relações de sinonímia, antonímia e parônimos), compreende mais da metade dos 635 exercícios, num total de 368 (57,95%). A *variação lingüística* compreende um total de 121 exercícios. A *morfologia* é estudada num total de 70 exercícios. E os assuntos *campo semântico*, *dicionário*, *figuras de linguagem* e *terminologia* perfazem, juntos, um total de 74 exercícios.

Em relação aos exercícios destinados a explorar o significado de um item lexical, Leal (2004) afirma que o objetivo desses exercícios é fazer os alunos apropriarem-se dos significados de determinados termos que se encontram no texto. Porém, apesar de propor uma abordagem do léxico inserido em um contexto, o trabalho desses exercícios restringe-se a perguntas do tipo *qual o significado de x?* ou *o que é x?* o que não pode contribuir para a que o estudo do vocabulário seja voltado para a compreensão textual. No tocante aos exercícios destinados a explorar as possíveis relações lexicais, Leal (2004) observa que os exercícios que abordam a sinonímia são a grande maioria (67 de um total de 80).

Para Marcuschi (2004), de uma maneira geral, todo manual didático de língua trabalha o vocabulário como um aspecto central, e esse trabalho é realizado ou através de atividades de compreensão textual para o entendimento do texto, ou através da reflexão sobre a língua como forma de trabalhar a gramática. Após realizar uma breve análise de alguns livros didáticos de língua portuguesa, Marcuschi (2004) mostra que não há uma noção clara do funcionamento do léxico, pois, de acordo com ele

tem-se a impressão de que o léxico é uma listagem de itens e que cada item funciona com certa autonomia e que no caso de multiplicidade de sentidos ou de desconhecimento do vocábulo, uma consulta ao dicionário pode resolver boa parte do problema (MARCUSCHI, 2004: 12)

A forma como o léxico é tratado nos livros didáticos nos leva a uma crença falsa de que a significação é muitas vezes tratada como um termo sinônimo ou como um termo substitutivo e não como um sentido gerado no fluxo discursivo. Dessa forma, os autores dos livros didáticos imaginam que estão fazendo uma exploração

textual do léxico, enquanto que o que ocorre é uma pura remissão ao dicionário e ao estudo do sinônimo e antônimo.

Para romper com essa abordagem equivocada dada ao léxico em sala de aula, diversos estudiosos, como Bezerra (2004); Marcuschi (2004); Pauliukonis (2005); e Xatara (2001), por exemplo, afirmam que o estudo do léxico sobre o prisma da perspectiva discursiva, contribui para uma prática lingüística mais produtiva, por ser mais reflexiva, levando os alunos a perceberem a razão de suas escolhas nos textos produzidos.

Para Xatara (2001), ensinar o léxico não significa ensinar listagens e mais listagens de palavras. Significa evidenciar as relações intrínsecas e extrínsecas entre as palavras visando tornar o indivíduo competente lingüisticamente. Conforme Bezerra (2004: 25),

para que o estudo do léxico seja produtivo na sala de aula, é necessário identificar, além das relações semânticas, o funcionamento dos itens lexicais no texto, para se construir uma unidade de sentido, fazer inferências, generalizações, perceber o papel das figuras de linguagem no texto.

No âmbito do ensino da leitura, segundo esta autora, a exploração do vocabulário deve ser contextualizada, assim, não é conveniente elaborar atividades que explorem o vocabulário independente de atividades de compreensão e interpretação do texto. Dessa forma, além de facilitar a compreensão, contribui, também, para a ampliação do vocabulário ativo e passivo do leitor.

No âmbito do ensino da produção textual, o processo de ensino/aprendizagem da escrita deve estar embasado nas práticas de letramento e nas teorias de gênero textual e discursivo. Assim, as escolhas lexicais nos textos dos alunos devem atender aos critérios que constituem as condições de produção, tais como: o gênero e tipo textual a ser produzido, o registro lingüístico, o tema, os objetivos para a produção textual e a imagem que se tem dos interlocutores envolvidos. Dessa forma, fica claro que o léxico não é uma lista de termos depositados em um dicionário, mas sim, uma rede de relações já que não existe item isolado na língua.

De acordo com Pauliukonis (2005: 103)

o objetivo maior do ensino do léxico, em sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do uso dos vocabulários nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação textual.

Para a autora, a questão da escolha lexical está relacionada a um novo conceito de *certo* e *errado* para o uso lingüístico em diferentes situações comunicativas. Nas palavras da autora

em vez de se exigir uma só forma de expressão como sendo a única admissível, como certas orientações normativas ainda vêm enfatizando, vamos focalizar o conceito de seleção e adequação vocabular, que se relaciona com a pertinência do léxico ao contexto comunicativo. O melhor critério para essa correção está tomado no princípio da aceitabilidade social: é como se houvesse um “contrato” tácito entre os comunicantes, que estipulasse as convenções lingüísticas e determinasse as formas mais produtivas para a comunicação nos vários modelos de gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2005: 103).

Ao referir-se aos conceitos de *certo* e *errado*, Pauliukonis (2005), na verdade, refere-se aos conceitos de *adequação* e *inadequação* vocabular. Nesse ponto de vista, a autora afirma que já que a escola prepara seus alunos para o uso da linguagem formal nas diversas situações sociais, quando se trata do texto escrito, a exigência de um modelo justifica-se, ou seja, é considerada inadequada a desobediência aos padrões estabelecidos da língua, podendo trazer sérias conseqüências para o autor do texto, inclusive a sua desqualificação da sua imagem social.

Já em relação ao conceito de “adequação”, Pauliukonis (2005) ilustra alguns fatores responsáveis por uma seleção lexical adequada, tendo em vista a construção do objeto referente indicado, a identidade do emissor e do receptor, a situação espacial e temporal de comunicação, o tipo e gênero de texto escolhido, o registro e o ponto de vista do enunciador, além da adequação às regras do código escrito:

a) Adequação lexical ao referente externo:

O primeiro fator diz respeito à adequação lexical ao referente externo. Conforme Pauliukonis (2005: 107),

a linguagem é um resultado de um processo de tentativa de tradução da realidade externa para o mundo lingüístico; é um processo discursivo que exige seleção e adequação vocabular de acordo com as convenções previstas na língua para a denominação dos referentes exteriores a ela.

A seleção e adequação de um item lexical depende da atividade interativa regulada por regras gramaticais específicas e por exigências advindas de condições sociais de uso. Vejamos dois exemplos extraídos de Pauliukonis (2005: 107):

I- Entrou no vestuário para trocar de roupa;

II- As tropas do exército estavam hospedadas no Rio de Janeiro.

As inadequações presentes nesses exemplos decorrem da má escolha dos termos devido à semelhança de forma entre as palavras e por desconhecimento da forma específica da palavra. No exemplo I, o adequado é *vestiário* e em II, em vez de *hospedadas*, o mais adequado seria *aquarteladas*.

Pauliukonis (2005) afirma que, devido às condições sociais de uso e à atividade interativa, a busca pela melhor opção lexical tem em vista a finalidade interativa do texto, pois há sempre um dialogismo subjacente ao uso lingüístico. Como o processo de comunicação é realizado por duas ou mais pessoas em colaboração na busca dos mesmos fins e isso é válido tanto para o oral, quanto para o escrito, há momentos em que se usa um vocábulo de sentido mais geral, e há outros momentos em que se usa um vocábulo mais específico para a designação dos referentes.

b) Adequação lexical ao contexto comunicativo:

O segundo fator está relacionado com o caráter polissêmico das palavras, ou seja, a adequação lexical ao contexto comunicativo, visto que um mesmo item lexical pode adquirir propriedades positivas ou negativas, de acordo com o contexto em que ele está inserido. Em princípio, todo item lexical é polissêmico, ou seja, ao lado do seu sentido denotativo, pode circular várias outras possibilidades de sentido conotativo. Nesse caso, a ambigüidade de um item lexical é determinada pelo seu contexto de uso.

c) Adequação lexical ao emissor e à situação interativa:

A adequação lexical ao emissor e à situação interativa é o terceiro fator que Pauliukonis (2005) ilustra como responsável pela adequação lexical. Para esta autora,

A linguagem deve refletir a situação social retratada lingüisticamente e propiciar também a criação de uma imagem positiva da pessoa que a usa e a atenção com que ela trata o interlocutor (PAULIUKONIS, 2005: 111).

Cada emissor pode variar sua expressão segundo uma série de fatores. Pode usar um vocabulário técnico em uma situação específica; em outra pode fazer uso de gírias, de palavras de sentido geral ou pejorativa. Neste caso, a escolha de um item lexical não depende somente do contexto em que se encontra o sujeito, mas de sua intenção comunicativa e da imagem que se tem dos interlocutores envolvidos.

d) Adequação lexical ao registro lingüístico escolhido:

Um outro critério apropriado a um uso mais produtivo do vocabulário, segundo Pauliukonis (2005), é a adequação ao registro lingüístico escolhido. Neste fator, a autora destaca que são as variadas situações sociais que levam o usuário a escolher um nível de linguagem. Em certas ocasiões, vocábulos considerados formais traduzem melhor uma relação social culta. Da mesma forma como há expressões próprias para a linguagem formal, há outras apropriadas para registros lingüísticos mais coloquiais, informais, etc.

e) Adequação lexical ao gênero textual:

Para Pauliukonis (2005), uma das exigências para se ter um bom texto é sua adequação a uma tipologia e gênero textual reconhecido por sua finalidade social. Assim, a escolha lexical deve se adequar ao gênero textual escolhido, em virtude das três características que o compõem (conteúdo temático, estilo e composição) e da sua finalidade social.

f) Adequação lexical ao código escrito vigente:

A adequação lexical ao código escrito vigente pressupõe o atendimento à ortografia usual padrão. Segundo Pauliukonis (2005: 120),

as palavras que têm pronúncia e grafia semelhantes – as parônimas – são a fonte mais comum de erro nesta área. A grafia das formas lingüísticas está fundamentada em razões históricas, etimológicas, ou, às vezes, em convenções arbitrárias pautadas numa tradição: a ortografia oficial que está pautada no Vocabulário Ortográfico Oficial (VOLP).

A seguir exemplos de algumas dúvidas sobre grafia mais freqüentes em Português, extraídos de Pauliukonis (2005: 120):

Mantegueira ou manteigueira; chipanzé ou chimpanzé; desinteria ou disenteria; ignorância ou ingnorância; bêbado ou bêbedo; rúbrica ou rubrica; intenrim ou íterim; bandeja ou bandeija; discussão ou discursão; enfarte ou enfarto; privilégio ou previlégio;

Conforme a autora, o ensino de língua materna precisa considerar a importância da aquisição e melhoria do vocabulário do aluno, não só do vocabulário passivo obtido através das leituras de diversos textos de variados gêneros, mas, também, de um vocabulário ativo, empregado nas produções de textos, acompanhado de um conhecimento reflexivo sobre o emprego da linguagem nas diversas situações sociais. Assim, tais práticas rompem com as tradicionais análises morfosintáticas, desvinculadas do contexto e da função comunicativa.

Dentre os fatores responsáveis por uma seleção lexical adequada, ilustrados por Pauliukonis (2005), nos interessa apenas dois: A adequação lexical ao gênero textual; e A adequação lexical ao registro lingüístico escolhido.

## **2.1- A adequação lexical ao gênero**

Em se tratando da relação estabelecida entre o léxico e os gêneros, conforme Bakhtin (2000: 310),

ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inculca nessa palavra a expressividade do todo.

Em outras palavras, para Bakhtin (2000), a escolha de um determinado item lexical depende da sua significação que, por si só, não é expressiva, mas pode ou não corresponder ao objetivo expressivo que o sujeito enunciadador pretende atingir em relação com as outras palavras do enunciado, isto é, em relação com o “todo” de nosso enunciado.

O que provoca tal expressividade, como cita Bakhtin (2000), é a relação do significado neutro de uma palavra com uma realidade efetiva nas condições reais de uma comunicação verbal. O juízo de valor e a emoção são coisas alheias à palavra dentro funcionando dentro da língua, já que a sua significação é extra-emocional. O que provoca tal efeito de sentido é o próprio enunciado.

Bakhtin (2000) afirma que, quando escolhemos uma palavra, nem sempre a tiramos do sistema da língua ou da neutralidade lexicográfica, e sim de outros enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo. Em outras palavras, segundo este teórico, a seleção lexical se dá segundo as especificidades de um gênero. Nas palavras do autor,

o gênero do discurso não é uma forma de língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta [...] essa expressividade típica do gênero, claro, não pertence à palavra como unidade da língua e não entra na composição de sua significação, mas apenas reflete a relação que a palavra e sua significação mantêm com o gênero, isto é, com os enunciados típicos.

A expressividade do gênero na palavra é de ordem impessoal, da mesma forma que os gêneros do discurso. As palavras da língua não são de ninguém, porém, só as ouvimos em forma de enunciados individuais. A sua utilização na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Dessa forma, a palavra existe para o locutor sob três aspectos:

- Como palavra neutra da língua que não pertence a ninguém;
- Como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios;
- Como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2000: 313)

Podemos dizer, então, que, a época, o meio social, o micromundo, enfim, cada uma das esferas da atividade humana se expressa e se preserva sob o invólucro das palavras, dos enunciados, das locuções, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, conforme Bakhtin (2000), em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, e pelo emprego consciente e decalcado.

A expressividade da palavra, enfatizamos, não é propriedade da própria palavra, mas ela é definida ora na expressividade padrão de um gênero, ora na expressividade individual do outro que converte a palavra num representante do enunciado do outro em seu todo.

O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto de sentido e pela expressividade, isto é, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado.

Para Marcuschi (2004), a relação do léxico e os gêneros ainda não foi bem analisada nas pesquisas em Linguística Aplicada. De acordo com este autor, um mesmo item lexical terá funcionamento diverso em função do propósito ligado ao gênero textual, uma vez que há gênero em que um item lexical pode comportar um sentido ambíguo, como é caso das piadas, por exemplo; há outros gêneros, como a receita culinária, em que um item lexical raramente é tomado em seu sentido metafórico; há ainda gêneros como as cartas pessoais e e-mails, que comportam quase todos os tipos de funcionamento e tudo dependerá do tópico em andamento.

Visto que os gêneros textuais refletem práticas discursivas variadas e que cada usuário imprime um modo próprio a seu estilo de comunicar-se, as características de realização de um determinado ato de comunicação enquadram-se numa classe, conforme o objetivo e as diferentes relações sociais que motivaram a comunicação dos interlocutores neste ato. Assim, na produção textual, cumpre considerar esses fatores já que as escolhas lexicais devem estar de acordo com as circunstâncias temporais, os diferentes propósitos, a variedade de destinatários, o suporte e os modos de organização do discurso, etc., que distinguem-se nos diversos gêneros.

## **2.2- A adequação lexical ao registro lingüístico escolhido**

No Brasil, vários pesquisadores do uso da língua portuguesa (KLEIMAN, 2003; SIGNORINI, 2003; ROJO, 2003) vêm se dedicando, há mais de três décadas, a trabalhos e a elaborações teóricas com o intuito de retratar a realidade lingüística brasileira, principalmente no que diz respeito à modalidade oral da língua. São inúmeras as pesquisas, dissertações, teses de doutorado, comunicações, artigos publicados em periódicos especializados, etc., propondo descrever o uso lingüístico de usuários da língua portuguesa nas mais variadas situações de comunicação, com o princípio de traçar o comportamento da comunidade lingüística brasileira.

No entanto, os estudos sobre a variação lingüística, conforme Angelim e Silva (2005), ainda não alcançaram a divulgação necessária para torná-los um instrumento pedagógico suficiente para inferir nas práticas de ensino de português. E os motivos são variados. Basta citar dois pontos de conflito no ensino-aprendizagem do português que ainda prevalecem em algumas escolas brasileiras:

a) A dicotomia Oralidade x Escrita:

Ao mesmo tempo em que se peca por se pretender ser a escrita um registro regular, natural e inequívoco da fala, peca-se por se priorizar a primeira em detrimento da segunda. Escrita e oralidade têm suas peculiaridades que as tornam únicas em suas diferentes modalidades. Por outro lado, fica difícil isolar a primeira num trabalho dissociado da fala, isto é, da oralidade. Assim, para que se promova um ensino eficaz da língua materna, faz-se necessário demolir a barreira que separa essas duas práticas indissociáveis da língua nas sociedades letradas.

b) O ensino da língua culta x o ensino da variedade lingüística:

A prática de pretender favorecer ao aluno o domínio da língua culta sem respeitar a variedade lingüística que este traz e dela partindo, ao invés de aproximar o aluno do nível culto com segurança, pode ter como consequência negativa dois resultados: ou o aluno fica bloqueado em sua expressividade, oral e escrita, dentro e fora da escola, ou, tateando, é possível que adquira alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito superficial, posto que este trabalho está estritamente entrelaçado com os outros pontos aqui mapeados. A dificuldade do ensino-aprendizagem de português, em se pretender levar o aluno a incorporar uma outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia, recai sobre as metodologias adotadas. A conclusão mais imediata a que se pode chegar é a de que a escola não tem conseguido propiciar ao aluno situações e atividades tanto orais quanto escritas, que favoreçam sua familiaridade com a variedade culta-padrão.

Estes dois pontos são reflexos das práticas de uso da escrita na escola que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade: o modelo autônomo de letramento.

Conforme Kleiman (2003: 22),

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Neste modelo de letramento, imperam algumas concepções valorizadas da escrita que se cristalizam e que se apresentam como “verdades inabaláveis”. Vejamos algumas delas:

- A escrita caracteriza-se como um artefato em contraposição à naturalidade da fala;
- A escrita caracteriza-se como uma transposição da língua oral;
- A escrita caracteriza-se como transparente, acessível por si mesma ao reconhecimento, sem interpretação mediadora;
- A escrita caracteriza-se como uma forma simplificada e arbitrária de desenho, evoluída do ideograma ao alfabeto.

Estas concepções sobre o objeto “escrita”, segundo Rojo (2003), correspondem a crenças e mitos que são igualmente valorizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. As práticas escolares que seguem esse modelo autônomo de letramento consideram a aquisição da escrita como um processo neutro. Segundo Kleiman (2003), estas práticas promovem atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio, justamente o tipo de texto que mais se diferencia e se distancia da oralidade.

Conforme Travaglia (2000), para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos e uma dessa pluralidade diz respeito às variedades lingüísticas. Todos sabemos que estas variedades se realizam a partir das variadas situações de uso da língua e que, como usuários, devemos fazer uso das variações lingüísticas de forma adequada à cada situação comunicativa. Para Travaglia (2000: 41),

Se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino / aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

À respeito das variedades lingüísticas, os PCN reconhecem que o aluno já domina pelo menos uma dessas variedades, e quando chega à escola, ele é capaz de perceber que a língua varia de acordo com cada situação comunicativa. Assim, o aluno sabe, por exemplo, que a escolha de determinadas palavras deve estar adequada às circunstâncias específicas. Em uma conversa informal estabelecida

entre dois amigos, por exemplo, não caberia o emprego de vocábulos típicos da linguagem formal, como os vocábulos empregados em uma declaração de um Ministro da Fazenda recém-empossado. E vice-versa. Em certas ocasiões, vocábulos considerados formais traduzem melhor uma relação social culta, em outras, não, pois uma situação informal exige uma linguagem informal. Assim, da forma como existem vocábulos típicos da linguagem formal, existem outras apropriadas para registros informais, como é o caso das gírias, por exemplo.

Como afirma Pauliukonis (2005), em termos de adequação lexical ao registro lingüístico, pode-se dizer que são as variadas situações de comunicação que levam um usuário à escolher um vocábulo de acordo com o nível de linguagem.

### **2.3- O léxico e sua importância nos processos de textualização**

Um dos aspectos importantes a serem realçados aqui, no tocante à importância do léxico para o processo de textualização, diz respeito ao léxico não funcionar na perspectiva dita “literal”. Esta afirmação está intrinsecamente ligada à concepção de língua como “produção simbólica e um processamento cognitivo que opera com uma ação comunicativa entendida como um conjunto de práticas sócio-interativas” (MARCUSCHI, 2004: 02). Dessa forma, a língua não é vista como um simples sistema formal e determinado pela ordem sintática, como afirmam os estruturalistas gerativistas, pois a língua é opaca e indeterminada em todos os níveis de funcionamento, e é no jogo interativo que sua determinação é estabelecida.

Segundo Marcuschi (2004: 01),

o problema central do funcionamento textual do léxico diz respeito ao acesso lexical sob o ponto de vista da produção de sentido. Não se trata da escolha do léxico como tal e sim do funcionamento do léxico nos textos que recebemos.

Um outro aspecto importante é que o léxico é estratégico não só para a produção de sentido, mas para o próprio processo de textualização, visto que tem relação direta com os gêneros, as estratégias de seleção e organização tópica do texto.

Um caso que nos chama a atenção é o funcionamento dos substantivos de sentido genérico (hiperônimos) no processo de referenciação na produção discursiva do texto escrito (no caso desta pesquisa, a produção discursiva das redações dos alunos), através da rotulação do discurso.

### 2.3.1- Os substantivos hiperônimos e a rotulação do discurso:

Substantivos hiperônimos são todos os substantivos que possuem valor semântico genérico e um alto potencial anafórico. Os vocábulos *coisa*, *questão*, *afirmação*, *problema*, *risco*, *catástrofe*, *opinião*, *conhecimento* são alguns exemplos de substantivos hiperônimos.

De acordo com Francis (2003), os substantivos hiperônimos têm muito em comum com os nomes gerais estudados por Halliday e Hasan (1976 apud FRANCIS, 2003). Para estes dois teóricos, que levaram em consideração o papel desempenhado pelos nomes gerais no discurso, tais nomes exercem função coesiva referindo e nomeando uma extensão do discurso dada em sua oração, tornando-se o argumento de informações posteriores.

Outro teórico que contribuiu para os estudos da caracterização dos hiperônimos, segundo Conte (2003), foi Monica Krenn (1985 apud CONTE, 2003), com a discussão da referência estendida das formas *this*, *that* e *it* e, de modo mais interessante, observou o funcionamento dos sintagmas nominais anafóricos com núcleos lexicais em inglês, como *thing*, *matter*, *point*, *question*, etc., comprovando que esses nomes gerais em textos são capazes de exercer função semelhante à referência estendida de demonstrativos neutros.

Os critérios de reconhecimento de substantivos hiperônimos como núcleos de grupos nominais adotados por Francis (2003) são bastante simples “qualquer nome pode ser o nome nuclear de um rótulo desde que seja inespecífico e requeira realização lexical sem seu contexto imediato, anterior e posterior” (p. 201). A respeito dessa inespecificação dos rótulos, Francis (2003: 202) afirma que

sua especificação é uma escolha única a partir de uma infinidade de lexicalizações possíveis, e é encontrada em orações com as quais entra em relação de substituição. Este é o conceito mais útil para especificar os rótulos como uma classe, embora como uma classe aberta.

Devido às suas características principais – alto potencial anafórico e valor semântico inespecífico – os substantivos hiperônimos desempenham um papel de grande importância para a organização textual.

Para Conte (2003), os hiperônimos são fundamentais para a ocorrência de um fenômeno textual denominado “encapsulamento anafórico”. Este fenômeno consiste em uma construção de uma anáfora lexicalmente baseada, com um nome geral como

núcleo lexical. Segundo esta autora, o encapsulamento anafórico pode ser definido como

um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção do texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença) (CONTE, 2003: 178)

Conte (2003) explica ainda que o encapsulamento anafórico é muito diferente dos exemplos – padrão de anáfora considerando-se dois pontos: 1- os referentes dos sintagmas nominais anafóricos não são indivíduos, mas entidades de uma ordem superior como estados de coisa, eventos, situações, processos ou fatos, proposições, atos de enunciação, etc.; 2- o seu antecedente não é claramente delimitado no texto, mas deve ser reconstruído pelo ouvinte / leitor.

Seguem dois exemplos extraídos de Conte (2003: 181), com a finalidade de ilustrar o funcionamento dos hiperônimos *catástrofe* e *risco* como nomes encapsuladores de sentido:

É de ontem a notícia de que um superpetroleiro afundou ao largo da costa báltica derramando a carga inteira no mar.  
Hoje se pergunta: *esta enésima catástrofe ecológica* poderia ser evitada?

Mas aqueles que sonharam reformar programas eram, na verdade, ingênuos – e, agora, eles temem que a corrupção associada com os programas de reforma da Rússia leve a um retrocesso político em favor de nacionalistas ou comunistas que alegam ter as mãos limpas.  
O *risco* existe em qualquer lugar, também. Na Venezuela, o governo de Carlos Andrés Pérez introduziu um pacote de reforma econômica neoliberal em 1989, cortando subsídios e tentando trazer alguma sanidade às finanças públicas.

Observe que no primeiro exemplo, o autor do texto empregou o léxico *catástrofe* para se referir a uma extensão do discurso que o precede (um superpetroleiro afundou ao largo da costa báltica derramando a carga inteira no mar). Já no segundo exemplo, o autor do texto encapsula o sentido expresso no parágrafo anterior, e interpreta como um *risco* que existe em qualquer lugar.

Conforme Conte (2003), o encapsulamento anafórico é claramente dependente do cotexto, entretanto, o que acontece neste fenômeno é mais do que a apresentação de uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto.

Mesmo veiculando uma informação velha, os encapsulamentos anafóricos podem ser considerados novos por dois motivos:

Em primeiro lugar, o próprio item lexical (o núcleo do sintagma nominal) é geralmente novo na medida em que não ocorreu no texto precedente. Em segundo lugar, e mais importante ainda, estamos lidando não apenas com a categorização de informação cotextual dada, mas também com hipóstase. O que já está presente no modelo discursivo é “objetificado”, ou, em outras palavras, torna-se um referente. Na base da informação velha, um novo referente discursivo é criado, e se torna o argumento de predicacões futuras. Assim, o encapsulamento anafórico se torna um procedimento muito interessante de introdução de referentes no texto. Esses referentes são criados na dinâmica do texto (CONTE, 2003: 183)

Apothéloz e Chanet (2003) realizaram um estudo semelhante com o realizado por Conte (2003), ao observar o funcionamento dos substantivos predicadores em uma operação discursiva que elas denominam de Nomeação.

Esta operação consiste em referir-se, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou estado que foi anteriormente expresso por uma proposição. Conforme as autoras,

em contraste com as operações de correferência no sentido usual do termo, a principal particularidade das nomeações reside no fato de elas darem um estatuto de referente, ou de objeto de discurso, a um conjunto de informações (as informações-suporte) que antes não tinham esse estatuto discursivo. Na medida em que se trata das “mesmas” informações, as nomeações se parecem com a correferência; mas elas diferem no fato de que seu objeto não foi previamente estabelecido nem individuado por meio de uma expressão referencial (APOTHÉLOZ e CHANET, 2003: 134).

A partir destas distinções entre o processo de nomeação e as operações de correferência, Apothélos e Chanet (2003) chamam a atenção para três observações em relação aos instrumentos lingüísticos da nomeação:

a) Em primeiro lugar, as nomeações não fazem uso, necessariamente, de uma expressão lexical:

Neste caso, Apothéloz e Chanet (2003) explicam que um pronome demonstrativo pode executar a mesma operação desempenhada pelos nomes gerais, como ilustrado no exemplo que segue, extraído de Apothéloz e Chanet (2003: 134):

Salvo cataclisma (natural ou provocado), o homem terminará inevitavelmente por controlar sua própria evolução. Não nos enganemos: se ele adquirir esta capacidade, fará uso dela obrigatoriamente. Para o melhor e para o pior. *Isto*, provavelmente, ainda está muito longe, mas é necessário refletir desde já.

b) Em segundo lugar, há casos em que a expressão nomeadora está implícita:

Nos casos em que a expressão nomeadora está implícita, a nomeação é o sujeito zero da proposição participial. Vejamos o exemplo abaixo:

Mais de duzentos e quarenta e nove cubanos foram interceptados pelos guardas costeiros americanos na costa da Flórida, levando a mais de 12 mil o número de refugiados presos (APOTHÉLOZ e CHANET, 2003: 136).

No exemplo acima, Apothéloz e Chanet (2003) explicam que o sentido da proposição participial induz a extrapolar um sujeito gramatical que pode ser explicitado pela expressão *a interceptação destes 1249 refugiados*.

c) A terceira observação diz que, quando a expressão é lexical e comporta um substantivo predicador, ela não é necessariamente um derivado morfológico do verbo empregado na proposição de que forneceu as informações-suporte. Observe o exemplo abaixo:

A mina de carvão de Tavershall incendiava há anos; (...) E, quando o vento soprava de lá, o que acontecia com freqüência, a casa ficava cheia do fedor que exalava dessa combustão sulfurosa dos excrementos da terra (APOTHÉLOZ e CHANET, 2003: 137).

No fragmento ilustrado acima, o autor do texto empregou o substantivo *combustão*, ao invés de *incêndio*, para se referir ao processo relacionado de *incendiar*.

Diferente de Conte (2003), que denominou o funcionamento dos hiperônimos de *encapsulamento anafórico*, e de Apothéloz e Chanet (2003), que empregaram o termo *nomeação* para se referir ao mesmo funcionamento; Francis (2003) preferiu utilizar a denominação *Rotulação do discurso* para se referir à capacidade dos hiperônimos de sumarizar, reformular e condensar informações.

A principal característica do processo de rotulação é que ele exige realização lexical em seu cotexto e, de acordo com Francis (2003), há dois tipos de rótulos: os chamados de rótulos prospectivos e rótulos retrospectivos. Assim, os rótulos podem

desempenhar função tanto cataforicamente, quanto anaforicamente. Dessa forma, teremos rótulos prospectivos quando o rótulo preceder sua lexicalização; e quando seguir sua lexicalização, teremos rótulos retrospectivos. Seguem abaixo dois exemplos de rotulação do discurso. O primeiro ilustra um caso de rotulação prospectiva, e o segundo um caso de rotulação retrospectiva:

Eu sei que aproximadamente 12 por cento da população é canhota. Por que, então, deve existir uma predominância tão grande de jogadores de golfe destros que, eu me informei, se estende também aos tacos? Em resposta a esta indagação, um colega meu, jogador de golfe, apresentou *duas razões*.

A primeira foi que os iniciantes normalmente começam com tacos que foram herdados de outras pessoas, que são, em geral, destros. A segunda foi que, por motivos técnicos, pessoas canhotas tornam-se bons jogadores de golfe com a mão direita (FRANCIS, 2003: 192).

O sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. Isto significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes.

A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar *este problema* através da “humanização” dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por... (FRANCIS, 2003: 195).

No exemplo que ilustra a rotulação prospectiva, Francis (2003) explica que a expressão *duas razões* permite ao leitor direcionar sua leitura para uma informação que está sendo predita, a qual é uma explicação para a preponderância de jogadores de golfe destros. Já no exemplo seguinte, o rótulo retrospectivo *este problema* é precedido por sua lexicalização, direcionando a leitura para interpretar a rejeição aos anticorpos do rato como um *problema*.

Francis (2003: 194) explica que “as funções preditiva e organizadora dos rótulos prospectivos podem ser vistas em termos das três metafunções hallidayanas: ideacional, interpessoal e textual”. Dessa forma, um determinado item lexical tem um significado ideacional quando atribui um status particular para o argumento em andamento; o seu significado interpessoal está na escolha de um item lexical como nome núcleo em co-ocorrência com outros itens lexicais que cooperam para a avaliação da enunciação, como, por exemplo, um adjetivo modificador; já o seu significado textual se explica pelo fato de ser parte do foco da informação nova, localizado no rema da oração.

Enquanto que os rótulos prospectivos predizem uma informação ao leitor, os rótulos retrospectivos funcionam como encapsuladores de sentido de um discurso. Afirma Francis (2003: 195) que,

o critério maior para identificar um grupo nominal anaforicamente coesivo como um rótulo retrospectivo é que não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refira: não é uma repetição ou um sinônimo de nenhum elemento precedente. Em vez disso, ele é apresentado como equivalente à oração ou orações que ele substitui, embora nomeando-as pela primeira vez.

O rótulo retrospectivo indica ao leitor como ele deve interpretar tal extensão do discurso. Francis (2003) afirma que os rótulos retrospectivos têm uma importante função organizadora do texto, visto que eles assinalam a presença de avaliação do sujeito, em face da sua intencionalidade, dando valor argumentativo ao texto, produzindo referentes discursivos encapsulando a face anterior do texto em uma única nomeação e/ou rotulação. Afirma ainda que os rótulos retrospectivos servem para mudar e ligar tópicos, pois, “introduzem mudanças de tópico, ou uma alteração dentro de um tópico, mesmo preservando a continuidade colocando uma informação nova dentro de um esquema dado” (p. 198).

O rótulo retrospectivo desempenha seu papel organizador no texto, mediante um movimento para trás, encapsulando e reintroduzindo uma informação dada no parágrafo anterior; e para frente, introduzindo a avaliação.

De acordo com Francis (2003), há casos em que a rotulação retrospectiva faz referência difusa, ou seja, não se “refere a uma extensão de discurso claramente delimitada ou identificável” (p. 200), porém, mesmo servindo para direcionar o olhar do leitor para o que veio antes, a extensão precisa do discurso pode não importar, o que importa é a mudança de direção assinalada pelo rótulo para o desenvolvimento do discurso.

No tocante ao funcionamento dos substantivos genéricos na rotulação do discurso, Gil Francis (2003) formulou uma lista aberta de nomes gerais que têm um alto potencial anafórico. Na verdade, de acordo com esta autora, tais nomes gerais funcionam como uma proforma, ou seja, “um nome nuclear é sempre apresentado como uma informação dada em sua oração, em relação à qual a nova mensagem – o foco informacional – é formulada” (p. 196).

Dentre essa lista, Francis (2003) destaca quatro grupos de nomes:

a) Nomes ilocucionários: são nominalizações de processos verbais. Têm tipicamente verbos ilocucionários cognatos. São nomes dessa natureza: *acusação*, *admissão*, *conclusão*, *crítica*, *opinião*, *indicação*, entre outros;

b) Nomes de atividades linguageiras: nomes que se referem a alguns tipos de atividade linguageira. São similares aos nomes ilocucionários, porém, não tem verbos ilocucionários cognatos. Alguns nomes desse grupo são: *consideração, descrição, critério, definição, fórmula*, entre outros;

c) Nomes de processo mental: nomes que se referem a estados e processos cognitivos. Alguns desses nomes podem referir tanto ao resultado quanto ao processo. Nomes desse tipo são: *análise, conhecimento, opinião, leitura, idéia, teoria*, entre outros;

d) Nomes de textos: se referem à estrutura textual formal do discurso. Rotulam extensões do discurso precedente, cujos limites precisos eles definem. Exemplos desses nomes são: *sentença, palavras, página, passagem, seção, citação*, entre outros.

### **2.3.2- Fatores que favorecem a escolha de um hiperônimo**

Apothéloz e Chanet (2003) destacam três fatores que favorecem a escolha de um nome nuclear.

O primeiro deles é a de evitar a repetição de um morfema. De acordo com estes autores, a escolha de um hiperônimo é uma das soluções empregados para evitar a repetição. Há repetição de morfema quando o nome nuclear é derivado da mesma base lexical do verbo da proposição anaforizada. Dessa forma, a presença de um nome nuclear geral pode evitar a repetição. Visto que os nomes nucleares são inespecíficos, podemos empregar um outro nome nuclear com o mesmo valor referencial, a fim de evitar a repetição.

O segundo fator está relacionado à nomeação de um processo dificilmente categorizável, ou seja, quando há dificuldade de se categorizar um processo que apresenta uma certa complexidade através de um lexema nominal. Apothéloz e Chanet (2003) afirmam que, neste caso, a nomeação pode ser operada através do emprego de um nome semanticamente nulo, como a expressão *coisa*, por exemplo, e destacam que “esta solução tem como efeito pôr acento nas predicções executadas sobre o nome, ou seja, nas propriedades atribuídas ao referente, mais que na sua própria categorização” (p. 163).

O último fator que favorece a escolha de um nome nuclear geral é a nomeação de vários processos em que se procura reagrupar sob um único lexema vários processos ou uma coordenação de proposições. Esse reagrupamento é possível quando o cotexto anterior já comporta substantivos predicadores.

Com base nos expostos acima, se observarmos o funcionamento dos substantivos gerais nos textos escritos, percebemos que a escolha de um substantivo para rotular (encapsular, conforme Conte, 2003; ou nomear, segundo Apothélos e Chanet, 2003) uma extensão do discurso não é feita de forma neutra e sua seleção, então, não é independente do contexto imediato e muito menos do cotexto, mas é um elemento numa configuração de escolhas lexicais e sintáticas compatíveis.

Um aspecto importante é que a coesão dos rótulos é uma função do grupo nominal inteiro, não apenas do nome nuclear, isto é, não são apenas os rótulos que encapsulam sentidos, mas sua combinação com outros itens lexicais, co-ocorrendo para o direcionamento do argumento e para a organização textual, instruindo o leitor a interpretar uma extensão de um discurso de um modo particular, garantindo certos efeitos de sentido.

O problema central do funcionamento textual do léxico não é sua escolha como tal, mas sim o seu funcionamento, já que a seleção de um determinado item lexical é determinada por motivações e exigências sócio-cognitivas e pelos efeitos de sentido pretendidos.

Um outro aspecto importante a ser enfatizado aqui é de que o léxico não tem uma determinação interna definitiva, ou seja, o léxico não é determinado e muito menos não encapsula sentidos fixos. A indeterminação de sentido de um léxico permite escolhas sempre sugestivas, bem como marca a manifestação de autoria, estilo, ponto de vistas e tendências ideológicas (MARCURSCHI, 2004).

### **3- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O presente estudo foi de base predominantemente descritivo-analítico, com abordagem qualitativa, já que buscamos, através das interpretações realizadas no *corpus* de análise, descrever, compreender e analisar os motivos pelos quais os

fenômenos que pretendemos investigar acontecem, como tais fenômenos estão organizados, e quais os significados que esses fenômenos possam representar na pesquisa.

## **1- Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba.

A escolha pela escola estadual deve-se ao fato de conhecermos a realidade em que essa instituição se encontra atualmente, mediante diversos fatores sociais, estruturais e políticos que não vale ressaltar aqui, mas que interferem de forma direta no ensino e desenvolvimento de competências dos alunos, como também na própria relação professor-aluno.

Já a escolha pelo Ensino Médio é justificada pelo direcionamento e envolvimento em que se encontra o Ensino Médio com a seleção de vestibular, ou, para sermos mais específicos, a prova de redação, que, de certa forma, influencia os professores a trabalharem com maior “dedicação” a produção textual, embora saibamos que o Ensino Médio, de acordo com a LDB, é destinado para a conclusão da educação básica dos jovens e, a partir dessa conclusão, podem ingressar num mercado de trabalho, em cursos técnicos e submeter à seleção de vestibular.

## **2- Coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, durante o último semestre letivo, nos meses de setembro a novembro de 2005.

Para a coleta de dados, visto a abordagem e as peculiaridades de uma pesquisa descritivo-analítico, fizemos uso de alguns instrumentos de várias naturezas, tais como os instrumentos relacionados abaixo:

a) Entrevista oral aplicada com o professor contendo perguntas abertas não-estruturadas a respeito da prática adotada no ensino da língua materna e da produção textual.

Esta entrevista foi aplicada no fim de cada observação de aula, com o intuito de esclarecer determinados fatos que ocorreram nas aulas observadas e que necessitaram de maiores explicações, como, por exemplo, o motivo da não utilização do livro didático que, segundo as palavras do professor,

na maioria das vezes os livros didáticos não são suficientes para o ensino da produção de texto. Pelo menos é o que eu sinto com o livro utilizado aqui por nós. Ele é desatualizado. Então eu prefiro preparar o meu material porque aí eu faço uma pesquisa de outros textos, outros livros mais atualizados, tiro cópia e trago para os meus alunos. Fica mais fácil de ensinar.

b) Questionário para a Entrevista escrita (ver apêndice A), contendo 15 perguntas semi-estruturadas a respeito da prática de ensino da produção de texto adotado na sala de aula, objetivos dos exercícios empregados em sala de aula, material utilizado, concepção de texto e linguagem, critérios de avaliação, procedimentos e estratégias de ensino para a produção textual, entre outras.

Os dados desse questionário, junto com as observações e os registros em áudio, ajudaram para reforçar a descrição das aulas, visto que nos foi permitido a revisão dos dados, evitando pré-julgamentos acerca destes.

Este questionário foi aplicado somente com o professor, no fim de todas as observações das aulas.

c) Registro das aulas através de gravações e as transcrições dessas aulas.

Cada aula observada, um total de 5 aulas, foi registrada através de gravações e, posteriormente, foram feitas as transcrições de 3 dessas aulas que correspondem as aulas em que foram dadas as orientações para a produção de texto.

d) Coleta do material didático empregado nas aulas e das redações escolares produzidas pelos alunos;

O material didático utilizado pelo professor para o ensino da produção escrita (ver itens 3.3.1 e 3.4.2) e as redações escolares produzidas pelos alunos constituem o *corpus* utilizado nesta pesquisa.

e) Anotações por escrito de alguns aspectos das aulas.

Durante as observações das aulas, foram realizadas algumas anotações pessoais a respeito de alguns aspectos das aulas, tais como: quantas e quais atividades foram realizadas em sala de aula, quais foram os procedimentos empregados no ensino da produção de texto, qual a concepção de língua adotada, qual o tempo destinado para cada atividade, qual o critério de avaliação adotado pelo professor, a participação dos alunos nas aulas, etc.

Essas anotações pessoais foram de grande importância, visto que foi possível cruzar as informações obtidas com os registros em áudio das aulas, com o questionário escrito e com a entrevista oral realizada com o professor.

### **3- Sujeitos envolvidos e *Corpus* utilizado**

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram: um professor de Língua Portuguesa ou de Redação e, conseqüentemente, seus alunos.

O referido professor possui título de especialista no ensino de Literatura Portuguesa e Brasileira, e já possui 30 anos de experiência em sala de aula como professor tanto de língua materna, como de literatura brasileira e portuguesa e de redação.

A sala de aula observada era constituída de 34 alunos, todos residentes da zona urbana.

Em relação à amostra, utilizamos um *corpus* constituído de, aproximadamente, 77 redações escolares dos mais variados gêneros e tipos. Além das referidas redações, foram utilizados na análise os registros das aulas através de gravações e duas entrevistas, sendo uma oral e uma escrita, com perguntas semi-abertas, aplicadas com o professor, sobre a prática pedagógica adotada para o ensino da Língua Portuguesa, ou, mais especificamente, o ensino da produção textual.

O material didático empregado nas aulas também constitui o *corpus* de análise. Faz parte desse material didático duas apostilas (ver anexo A) elaboradas pelo professor e que foram utilizados para a leitura e discussão em sala de aula.

#### **1- Descrição das apostilas**

As apostilas elaboradas pelo professor serviram como material para o estudo do conteúdo e abordavam conceitos teóricos relacionados com a teoria sobre redação, tais como os destacados abaixo:

##### **1- Níveis de Linguagem:**

Em português temos vários níveis de linguagem, várias formas de dizer a mesma mensagem, uma vez que não falamos do mesmo jeito;

Se você conversa com um amigo, um colega, usa uma linguagem. Se esse mesmo assunto for falado com uma autoridade, seu jeito de se comunicar será diferente;

Vamos considerar apenas, no momento, dois níveis de linguagens, dentre outros: o informal ou coloquial e o formal ou culto;

## 2- Fala x Escrita:

A língua escrita só surgiu depois da falada e constitui uma tendência de reproduzi-la;

Em vista das diferenças de recursos entre a língua oral e escrita, não devemos pensar em escrever como se fala, pois trata-se de dois tipos de comunicação bem distintos;

Devemos, assim, tomar consciência de que a língua escrita tem suas dificuldades próprias, exigindo treino constante, concentração e o domínio de um vocabulário relativamente extenso;

Um texto escrito sempre pode ser melhorado e não deve tomar como modelo a língua oral;

## 3- Qualidades de um texto:

São qualidades da redação que você deve cultivar: a concisão, a correção, a clareza, a elegância, a coesão;

## 4- Defeitos de um texto:

Ao escrever, devemos evitar defeitos que podem prejudicar a compreensão do nosso texto. Vejamos alguns problemas ou defeitos que podem empobrecer o texto: ambiguidade ou anfibologia, obscuridade, pleonasma ou redundância, cacofonia, eco e barbarismo;

Para cada conceito discutido, são apresentados nas apostilas trechos de redações que servem de exemplo para o aluno, como podemos observar no trecho abaixo:

Cacofonia é a produção de som desagradável pela união das sílabas finais de uma palavra com as iniciais de outra, como nos exemplos: nunca gaste dinheiro com bobagens. Uma herdeira confisca gado em Mato Grosso. Estas idéias, como as concebo, são irrealizáveis. Agora, com muito espírito cívico, vamos cantar nosso hino. Mande-me já o cachorro. Eu vou amar ela por toda minha vida.

Além dos conceitos e dos trechos de redações, as apostilas apresentam também, propostas para a produção de texto, como as citadas abaixo:

Leia o poema A CARTA, de Carlos Drummond de Andrade e tente refazê-la em forma de carta comum, usando palavras suas. Aproveite apenas as idéias dele.

O texto de Mário Quintana apresenta uma visão romântica das pequenas cidades em que predominam a tranquilidade, o sossego e a segurança. Em contrapartida, o texto abaixo revela um novo retrato dessas cidades em que a violência já se incorporou ao seu cotidiano.

Segundo o professor, todo o material foi elaborado a partir de pesquisas em outros livros didáticos por julgar que o livro adotado pela escola não supre a necessidade para o ensino da produção de texto. Tanto os conceitos, como também os exemplos utilizados como ilustração foram extraídos dos livros didáticos pesquisados. Porém, não há nenhuma referência ou evidência das fontes de pesquisa que serviram para a elaboração do material didático.

Além da ausência de uma indicação ou referenciação das fontes de pesquisa utilizadas para a elaboração do material didático, vale salientar também um outro aspecto importante: a concepção de língua subjacente nos conceitos teóricos expostos.

Examinando os conceitos teóricos citados acima evidencia-se o predomínio da concepção de língua como homogênea, transparente, morta, ou seja, a língua não é fruto da interação entre os interlocutores, e sim, limitada a um mero instrumento de comunicação.

Essa idéia de língua como mero instrumento de comunicação está explícito em todo o material didático, basta verificarmos os conceitos de Fala x Escrita e a concepção de texto.

No material didático empregado pelo professor, a Fala e a Escrita são vistas dentro de uma visão dicotômica que as concebe como duas modalidades da língua completamente distintas. De acordo com essa visão dicotômica, a *fala* é mais espontânea, não-planejada, e se dá na relação interpessoal. Já a *escrita* é superior a *fala* por ser entendida como fixável no espaço, flexível em relação ao objeto que apreende e invariante no tempo.

Nessa perspectiva, a *fala* e a *escrita* não são vistas como práticas sociais intimamente relacionadas, em que o indivíduo (neste caso, o aluno) está sujeito a “flutuações” já que ele trabalha com o modo heterogêneo da constituição da escrita, circulando tanto no campo oral, quanto no escrito, evidenciando em suas produções discursivas marcas de ambos os campos.

É nesse contexto que os estudos do Letramento discutem as relações entre fala x escrita, visto que eles postulam a constituição heterogênea da escrita como o encontro entre as práticas sociais do oral / falado e do letrado / escrito, considerando a dialogia entre o já falado / escrito e o ouvido / lido. Assim, podemos dizer que, com a visão heterogênea da constituição da escrita, sustentada pela dialogia na utilização da linguagem em geral, o equívoco da dicotomia fala x escrita é desfeita, visto que mostra que uma é constitutiva da outra. Tal dicotomia só é mantida porque ainda prevalece no ensino-aprendizagem da escrita, a abordagem das práticas escritas não como um uso da linguagem, mas como um uso do sistema linguístico “puro”, como se a escrita precedesse a prática oral.

Em relação ao conceito de texto presente no material didático elaborado pelo professor, percebemos que o texto é tratado como um corpo amorfo, um produto fechado em si mesmo, e sem significado pragmático algum.

Essa visão de texto é fruto de uma abordagem prescritivista que não leva em consideração as condições de produção e de circulação do discurso; e as funções pragmáticas de um texto, visto que este serve como instrumento de ensino de estruturas e regras gramaticais.

Nessa perspectiva prescritivista, o processo dialógico da linguagem e a interação entre os interlocutores não são estimulados. Apenas o que interessa é a apropriação dos moldes básicos dos textos: narração, dissertação e descrição – e o ensino da escrita é pautado em um esquema textual abstrato.

#### **4- Descrição das aulas**

Foram observadas cinco aulas destinadas para o ensino da redação, realizadas durante os meses de setembro à novembro de 2005. Cada aula tinha a duração de 50 minutos e eram realizadas apenas uma vez na semana.

As aulas foram ministradas no fim do ano porque, segundo o professor, foi dada a ênfase aos conteúdos relacionados ao ensino da gramática e da literatura, pois, essa era a orientação da coordenação da escola. Isso explica o fato de terem sido destinados poucas aulas para o ensino da produção escrita, visto que, em três meses, foram realizadas apenas cinco aulas.

Dessas cinco aulas, descrevemos somente três delas, devido o fato de estas serem as aulas ministradas antes da escrita da redação.

##### **3.4.1- Tipo de aula ministrada antes da escrita da redação**

Nas aulas ministradas antes da escrita da redação, foram realizadas as leituras das apostilas que serviram de base para o estudo do conteúdo.

Durante a leitura das apostilas, eram realizadas intervenções do professor para dar maiores explicações a respeito dos conceitos teóricos sobre a escrita de redação. A partir das intervenções, eram travadas discussões junto com os alunos e, estes, aproveitavam o momento para trocar informações, experiências e dúvidas.

Todas as explicações e orientações dadas pelo professor, como também as dúvidas dos alunos, estavam apoiadas na leitura do material didático utilizado em sala de aula. Dessa maneira, o professor controlava a leitura dos alunos e chamava a atenção para alguns aspectos da língua que ele julgou serem essenciais, como podemos observar nos trechos abaixo:

Em todo o processo de comunicação, há um emissor, que é o *eu*, que é aquele que fala, e o receptor, que é o *tu*, aquele que escuta, que recebe a mensagem. Então, você que está escrevendo ou falando, é o emissor. E eu devo ter cuidado com quem eu falo porque não escrevemos ou falamos da mesma maneira para todos. Escrevemos de uma forma para uma criança, de outra maneira para um médico, para um amigo, e assim vai;

A tendência das pessoas de escrever como se fala é devido a língua escrita ter surgido depois da fala. Por isso, para fazer uma boa redação devemos fugir do coloquial;

O conhecimento da norma culta é um dos meios de valorização social;

Percebe-se nas explicações acima citadas, a preocupação do professor com a norma culta da língua, e o mesmo podemos observar nas respostas dadas na entrevista escrita sobre o porquê ensinar redação na escola e qual a finalidade de tal atividade, em que o professor afirma:

Escrever e falar corretamente é uma exigência cidadã. A expressão escrita denota o nível de cultura e o social do indivíduo. O cidadão precisa saber ler, pensar e escrever.

Desenvolver, de modo satisfatório, a comunicação escrita nas variadas situações sócio-cultural-econômicas

Após a conclusão da leitura das apostilas e das discussões a respeito dos conteúdos teóricos sobre redação, foram realizadas as leituras de três textos que serviram como modelo para a produção da redação.

### **3.4.2- Textos utilizados para a leitura em sala de aula**

De acordo com a resposta do professor na entrevista escrita, o critério utilizado para a seleção dos temas trabalhados nas aulas destinadas ao ensino de redação foi: os temas serem atuais, os quais devem ser de domínio geral.

Na primeira aula, o texto que serviu de modelo para a produção da redação foi o poema “A Carta”, de Carlos Drummond de Andrade (ver Anexo A). A leitura desse texto foi realizada em voz alta pelo professor, e os alunos acompanhavam a leitura silenciosamente.

Os outros textos lidos foram dois artigos jornalísticos (ver Anexo A): um abordando o aumento da violência nas grandes e pequenas cidades; e o outro sobre a qualidade de vida nos grandes centros urbanos.

A partir da leitura de cada texto, o professor sempre realizava alguns comentários a respeito do texto lido, tais como: nível da linguagem empregada, a forma como o texto está estruturado, emprego dos léxicos, concordância, coesão e coerência, o posicionamento do autor do texto, o nível da argumentação, etc. – para, então, serem realizadas as produções das redações.

A primeira proposta a ser sugerida para a produção da redação solicitava que, a partir da leitura do poema “A Carta”, de Carlos Drummond, os alunos reescrevessem o texto em forma de carta comum, usando suas próprias palavras. A segunda proposta foi baseada na leitura dos outros dois textos em que cada aluno escolhia um dos temas apresentados e discutidos: qualidade de vida nos grandes centros urbanos; e violência nas pequenas cidades – para a produção de um texto dissertativo.

### **3.4.3- Orientações para as produções das redações**

As orientações dadas pelo professor para as produções da redação escolar de seus alunos, tinham como modelo as orientações gerais das provas de vestibular da Universidade Federal da Paraíba, do ano de 2005:

Escolha apenas um dos temas apresentados e desenvolva-o de acordo com a orientação dada;

Mantenha fidelidade ao tema escolhido, pois a fuga ao tema implica a anulação de seu texto;

Selecione, organize e relacione opiniões e argumentos para dar sustentação ao seu texto;

Utilize as informações fornecidas pelos textos apresentados para cada tema;

Siga a norma culta da língua escrita;

Conforme afirma o professor na entrevista escrita, nas orientações dadas para a produção textual, foram enfatizados alguns aspectos (linguísticos, estruturais, comunicativos e interacionais) do texto, como: adequação do texto à proposta; organização dos períodos; linguagem simples, natural e agradável; primar pela correção de acordo com a norma culta; e originalidade. Os critérios adotados pelo professor na avaliação das redações foram: verificar se o texto está ou não ambíguo, obscuro, prolixo; avaliar a pontuação, o vocabulário, a concordância verbal e nominal, a ortografia. Tanto as orientações para a produção das redações, como também os critérios de avaliação definidos refletem a sua preocupação pelo que é formal nos textos.

Com a descrição das aulas, percebemos que a metodologia empregada pelo professor para o ensino da produção escrita está pautada em paradigmas tradicionais de ensino, visto a sua preocupação com os aspectos formais e estruturais das redações escolares produzidas por seus alunos.

Um outro aspecto importante a ser ressaltado aqui, em relação às orientações do professor, é que, não houve nenhuma orientação voltada diretamente para o léxico, ou que tipo de léxico é mais adequado ou não para a produção do texto solicitado. Porém, através dos conceitos de coesão, coerência, concordância e repetição, por exemplo, como também a concepção de língua adotado pelo professor, podemos subentender que todas as orientações voltadas para o léxico estão implícitas em tais conceitos.

Esta prática de ensino aplicada pelo professor se distancia daquela prática proposta pelos acadêmicos centrada no trabalho com os gêneros textuais e que sugere desenvolver com os alunos atividades que garantam a efetiva apropriação dos variados aspectos da língua, envolvendo-os em diversas situações autênticas de

comunicação. Como os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas, determinadas por propriedades sócio-comunicativas, pode-se dizer que a abordagem adequada do texto em sala de aula leva o aluno a uma reflexão sobre a produção de sentidos na interação social.

#### **4- ANÁLISE DOS DADOS**

Apresentaremos neste capítulo as descrições, interpretações e análises dos principais problemas de adequação lexical encontrados nas redações escolares coletadas, relacionando-os às condições oferecidas para sua produção em sala de aula.

Como descrito no capítulo metodológico, foram coletadas, aproximadamente, 77 redações escolares. Dentre elas, um total de 65 redações estão enquadradas na tipologia textual dissertação, enquanto que as 12 restantes enquadram-se na estrutura tipológica narração.

Todos os exemplos utilizados nesse capítulo como ilustração dos problemas de adequação lexical, foram extraídos das 77 redações.

Por uma questão de organização e sistematização, as análises e discussões aqui apresentadas estão divididas de acordo com as seguintes categorias de análise: a) Adequação lexical ao código e ao registro lingüístico vigentes; e b) Escolha e funcionamento dos hiperônimos no processo de rotulação do discurso.

Antes de partirmos para as interpretações e análises dos dados, faremos alguns comentários a respeito das redações escolares coletadas com o intuito de descrever os principais problemas encontrados em relação à seleção e adequação lexical de tais textos.

##### **4.1- Descrição dos Principais Problemas nas Redações Escolares**

Após uma leitura atenciosa de cada uma das redações escolares que compõem o *corpus* da pesquisa, com a finalidade de observar algumas questões pertinentes à seleção lexical nos seus aspectos de adequação ao registro lingüístico, ao gênero textual produzido e ao código escrito vigente, detectamos alguns problemas por parte dos redatores. O nosso interesse, inicialmente, era concentrar a

investigação, sobretudo, na escolha de substantivos de sentido genérico empregados nos processos de textualização. Procurávamos, por exemplo, situações em que substantivos como *coisa* são empregados para nomear uma extensão, ou parte de uma extensão do texto. A leitura dos textos, entretanto, nos revelou, além de casos dessa natureza, outros problemas de adequação lexical, tais como: problemas de ortografia, emprego de verbos polissêmicos que podem ser substituídos por outros de semântica mais restrita e empregos de palavras típicas da linguagem coloquial em textos escritos em registro formal.

O quadro abaixo ilustra alguns dos principais problemas encontrados nas redações dos alunos em relação à seleção e emprego lexical, que variam desde os problemas de ortografia até os problemas de natureza semântico-discursiva:

PROBLEMAS	EXEMPLOS
ORTOGRAFIA	“A vida em sociedade traz muintos benefícios...” “...para consseguir o seu sustento...”
ACENTUAÇÃO	“...uma verdadeira utópia...”
REGISTRO LINGUÍSTICO	“...esse é o caso dos vagabundos ladrões, mendigos...”
SEMÂNTICA	“a superlotação, áreas invadidas, saúde e educação estão precários. Todo esse processo não contribui para uma vida de qualidade”.

Os problemas de ortografia estão relacionados com a desobediência ao código escrito vigente, ou seja, à ortografia usual padrão, que envolve tanto o uso convencional ortográfico quanto outras convenções tipográficas. Este é um dos problemas mais freqüentes nas redações dos alunos, presente em 33,3% dos textos. A seguir apresentaremos um fragmento de uma redação escolar que ilustra uma das ocorrências de inadequação lexical em relação ao código escrito vigente:

#### EXEMPLO I

A vida em sociedade traz *muintos* benefícios ao homem, como a oportunidade de trabalhar para *consseguir* o seu sustento, e assim também dando-o condições de sustentar uma família, também dá ao homem a oportunidade de estudar, algo que não poderia fazer se não estivece em sociedade.

Em I, o autor do texto tem a garantia de que sua mensagem será compreendida. Contudo, apresenta inadequação lexical devido à maneira como os itens lexicais *muintos* e *consseguir* estão escritos, já que desobedece a ortografia usual padrão dos vocábulos *muito* e *conseguir*. Da mesma forma, ocorre inadequação

lexical em relação à ortografia usual padrão no vocábulo *estivece*. O correto seria *estivesse*.

Os problemas de acentuação compreendem 29,3% das redações escolares produzidas pelos alunos. Observe os exemplos abaixo:

### EXEMPLO II

Comumente os problemas nos centros urbanos estão aumentando e há uma desorganização *sócial* violenta.

Onde os ricos omitem suas riquezas, escondendo-se para fugir dos pobres cobiçadores. Enquanto os pobres ou a população de baixa e também nenhuma renda, busca melhores condições de vida [...] com a união e colocando de lado as *diferenças sóciais* podesse fazer estes problemas hoje enfrentados em todo mundo em algo extinto, uma verdadeira *utópia*.

Os itens lexicais destacados no exemplo II ilustram inadequações que não decorrem da escolha e uso de um léxico, e sim da dificuldade do aluno de empregar as regras de acentuação. As formas adequadas das palavras em destaque, de acordo com a regra gramatical de acentuação, são: social, diferenças sociais e utopia, respectivamente.

Vejamos agora os exemplos III e IV abaixo:

### EXEMPLO III

O Brasil é o país do contraste e os próprios governantes sabem disso, porisso salvem-se quem puder.

Os ladrões estão se espelhando no próprio governo, ou seja se eles podem, por que eu não posso.

Esse é o nosso Brasil.

### EXEMPLO IV

Por outro lado, nem todas as pessoas que convivem em sociedade se dedicam a estudar ou trabalhar, pois preferem se manter as margens dela. Esse é o caso dos vagabundos ladrões, mendigos e outros.

Os exemplos III e IV ilustram os problemas de adequação lexical ao registro lingüístico (correspondente a 65% das redações escolares), visto que nos dois casos há a presença de vocábulos (*vagabundos ladrões*, por exemplo) e estruturas sintáticas, como as presentes no exemplo III (as orações *salvem-se quem puder*, *se eles podem, por que eu não posso*; e *Esse é o nosso Brasil*) típicas da linguagem informal. A presença dessas palavras e estruturas sintáticas está inadequada devido à

orientação para a produção textual de adequarem a escrita ao registro lingüístico formal, à linguagem padrão culta.

No tocante aos problemas de natureza semântica, destacamos a escolha de um hiperônimo para encapsular uma proposição precedente no discurso. Problemas dessa natureza estão presentes em mais de 40 % das redações escolares que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Os exemplos V e VI demonstram dois casos de problemas dessa natureza:

#### **EXEMPLO V**

Em todos os mecanismos que sustentam o desenvolvimento tem falhas graves, afetando todas as fchetárias.  
A superlotação, áreas invadidas, saúde e educação estão precários.  
*Todo esse processo* não contribui para uma vida de qualidade.

#### **EXEMPLO VI**

Eu já comecei a fazer minha parte, meus empregados agora tem direito a planos de saúde, salário por contrato, inúmeros benefícios, assim posso tornar um pouco mais justa a vida que cada ser necessita.  
Tentaram calar-me oferecendo dinheiro, concerteza *esse fator* não me fez desistir do meu sonho porque ele não tem preço, quero viver numa nova sociedade baseada em felicidade, e ao longo dos anos ao retomar minha rotina ver uma outra paisagem, de qualidade espero.

Em V e VI, as expressões em destaque são sintagmas nominais empregados para categorizar uma determinada informação. No caso do exemplo V, a expressão *todo esse processo* categoriza toda uma oração do texto: *A superlotação, áreas invadidas, saúde e educação estão precários*. Já em VI, o que ocorre é a categorização de *Tentaram calar-me oferecendo dinheiro* através do sintagma nominal *esse fator*. Conte (2003) denomina esse recurso coesivo de encapsulamento anafórico, que consiste em condensar uma extensão do discurso ou uma parcela dessa extensão através de um sintagma nominal que funciona como paráfrase resumidora dessa extensão.

Nos exemplos acima, a inadequação lexical se dá, justamente, na escolha dos hiperônimos *processo* e *fator* como encapsuladores de sentido das proposições recuperadas, visto o *status* semântico de tais proposições.

Além dos problemas de natureza microestrutural, como os descritos anteriormente, as redações escolares produzidas pelos alunos apresentam, também, problemas de natureza macroestrutural, tais como: aspectos de coesão e coerência,

incompletude de informação, problemas de topicalização, etc. Vejamos os exemplos seguintes:

### EXEMPLO VII

Muitos homens de bem como o seu José Eliaquim, caminham todos os dias por ruas de forte tráfego, sem saber, quando será assaltado de novo naquele beco sem iluminação, ou quando poderá ser atingido por um motorista bêbado pela quinta vez no ano [...] como bem sabem todos os Joséis e Eliaquins que tanto vagam pelo mundo em busca de respostas para a grande violência que os mata pouco a pouco.

Neste exemplo, podemos destacar vários problemas de coesão e coerência que dificultam a leitura e compreensão do texto. Primeiro, a falta de concordância verbal gera inespecificidade do sujeito. Não sabemos se os verbos empregados estão concordando com *muitos homens de bem* ou com *seu José Eliaquim*. Segundo, na frase *quando será assaltado de novo naquele beco sem iluminação*, o emprego do dêitico *naquele* está inadequado devido a um problema de retomada. A expressão *beco sem iluminação* não foi mencionado em nenhum momento do texto, assim, não pode ser retomado pelo dêitico utilizado. Terceiro, o autor do texto ora refere-se a *José Eliaquim* como sendo uma única pessoa, ora refere-se como sendo duas pessoas diferentes, como está expresso em *todos os Joséis e Eliaquins*.

O exemplo VIII abaixo ilustra um problema na escrita do texto decorrente da incompletude de informação:

### EXEMPLO VIII

Por uma sociedade feliz, o homem tem o dever de conviver em harmonia com seu semelhante, criar oportunidade para que o outro tenha chance de se mostrar sem medo de ser reprimido. No relacionamento entre as pessoas, o nosso comportamento diante dos outros. É o espaço da moral, da política, da justiça em todos os níveis. Em que cada pessoa se relaciona com a comunidade em que vive. Nas ações da vida em sociedade verifica-se uma diferença fundamental.

Observe que a qualidade discursiva do texto é prejudicada pela falta de continuidade das informações de seus argumentos. Além disso, o autor do texto apresenta vários tópicos sem concluí-los, e a mudança de tópicos que ocorrem no texto é confusa, visto os problemas de pontuação e ausência de conectivos.

O gráfico abaixo nos ajuda a melhor visualizar com que frequência os problemas de inadequação lexical nas redações escolares coletadas ocorreram em função dos quatro aspectos aqui destacados.

### **Gráfico 1**

Para Bonini (2002), a principal causa da ocorrência desses problemas está relacionada com a escolha da metodologia adotada no processo ensino-aprendizagem da escrita. Segundo este autor, não é que os alunos não saibam escrever e nem dominem a escrita, o problema está na metodologia empregada pelo professor. As orientações dadas no ensino da escrita pautadas em concepções normativistas de língua em nada contribuem para o desenvolvimento das competências lingüísticas, cognitivas e interacionais do aluno, visto que tais orientações não visam estimular o processo dialógico da linguagem e a interação, e sim o treino de estruturas textuais isoladas.

Em conseqüência disto, as atividades relacionadas ao desenvolvimento de competências dos alunos na expressão escrita tornam-se enfadonhas e improdutivas, sobretudo em decorrência da artificialidade das propostas de trabalho apresentadas, como, por exemplo, redija sobre um dia na fazenda, um passeio na praia, minhas férias, etc., ou seja, temas que quase sempre não têm relação nenhuma com a realidade do usuário, ou temas que abordam assuntos que os alunos desconhecem, portanto não são estimulantes.

Pécora (1992) atribui a origem desses problemas de redação ao divórcio existente entre a interlocução e as condições de produção da escrita. Conforme este autor, esse divórcio gera uma falsificação das condições de produção da linguagem e a inexistência de parâmetros que possibilitam a produção textual em sala de aula tornar-se uma atividade significativa para os alunos.

Com o advento das pesquisas em Lingüística Textual, Análise de Discurso, Gêneros e Tipos Textuais, etc., as práticas escolares começaram a sofrer algumas modificações, visto que estas teorias enfatizam considerar as condições de produção e circulação dos textos orais e escritos. Contudo, há muito por fazer, considerando-se os resultados apuráveis em diversas pesquisas, como as de Pécora (1992) e Costa Val (1993), que analisaram as redações produzidas em exames de referência como os Vestibulares.

Para Leal (2003), para compreender um texto produzido na sala de aula por um aluno, é necessário entender que um produtor de texto escrito é um sujeito que interage verbalmente, produzindo discurso em uma determinada situação comunicativa, a partir de um lugar social e histórico determinado, agindo com e sobre a linguagem. Dessa forma, pode-se dizer que as redações escolares produzidas pelos alunos refletem a maneira como esses sujeitos interagem no processo constitutivo da linguagem, isto é, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, parece óbvio afirmar que as práticas escolares equivocadas se refletem nas dificuldades do aluno quanto ao uso da língua empregado nas redações escolares. A competência para selecionar um determinado item lexical de acordo com a variedade lingüística mais apropriada para a produção de um texto em conformidade com sua temática e destinação deveria ser objeto de imediata atenção durante as aulas de língua materna. No entanto, ainda impera em algumas escolas a práticas de ensino que visam a neurose da “decoreba” das normas gramaticais apartadas de suas relações com a eficiência comunicacional, alimentado por um modelo improdutivo de ensino.

Com base nesses pressupostos, partiremos para a análise mais aprofundada de dois problemas de adequação lexical encontrados nas redações escolares, buscando explicar que tais problemas são reflexos das orientações adotadas pelo professor para o ensino da produção de textos.

O primeiro problema a ser analisado diz respeito à escolha e funcionamento dos hiperônimos no processo de rotulação do discurso. O segundo diz respeito à inadequação lexical ao registro lingüístico exigido.

#### **4.2- Escolha e funcionamento dos hiperônimos no processo de rotulação do discurso**

No capítulo 2 que tratou a respeito do ensino do léxico e sua adequação ao contexto, explicitamos que a seleção lexical deve está de acordo com alguns critérios, tendo em vista a construção do objeto referente indicado, a identidade do emissor e do receptor, a situação espacial e temporal de comunicação, o tipo e gênero de texto escolhido, o registro e o ponto de vista do enunciador, além da adequação às regras do código escrito (PAULIUKONIS, 2005).

A adequação do léxico a estes critérios é importante para a produção do texto, levando em consideração que

Um dos problemas mais comprometedores de um texto é a inadequação lexical, que decorre da não observância de vários fatores que se ligam a problemas de contexto e a fatores de ordem situacional. Nesse caso, envolvem as complexas relações sociais, previstas no “contrato comunicativo”, que vigora entre os interlocutores, para cada situação interativa (PAULIUKONIS, 2005: 121).

Como sabemos, enquanto produtores e intérpretes de textos (FAIRCLOUGH, 2001), entramos em contato com uma rede de palavras e seus múltiplos significados. Desta forma, a escolha lexical é sempre uma seleção entre outras palavras virtualmente possíveis e depende, pois, dos fatores presentes no ato de comunicação, como destaca Fairclough (2001: 230), reiterando que

As escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos e culturas mais amplos.

Fica fácil perceber, então, que uma unidade lexical em co-ocorrência com outras no texto veicula uma informação cultural de uma determinada comunidade, além de que essas unidades fundamentam a coerência semântica do texto (BEZERRA, 2000), desempenhando um papel importante para os mecanismos de processamento textual, como é o caso dos hiperônimos, por exemplo, que, enquanto encapsuladores de sentido, tornam-se um procedimento bastante interessante de introdução de referentes no texto.

A respeito dos hiperônimos, sabemos que se trata daqueles substantivos dotados de valor semântico genérico e de alta capacidade anafórica, como foi descrito

por Conte (2003). Seguem dois exemplos ilustrando a ocorrência de substantivos hiperônimos nas redações escolares do nosso corpus de análise:

### EXEMPLO IX

O passar do tempo levou consigo diversas *coisas*, e uma delas é a tranqüilidade de poder desfrutar em seu próprio lar o aconchego caloroso da família.

A população das pequenas cidades sofrem as conseqüências de uma humanidade cruel e absurda, pois a tempos não existe a tranqüilidade de outrora. Todos sem exceção de nenhum vivem em um constante pânico nervoso e emocional, como em uma cidade grande e urbanizada.

### EXEMPLO X

Os problemas urbanos atuais é bastante grave pela falta de infra-estruturas que deixa a desejar nossos governantes. Temos que nos mobiliza para que está *questão* seja sanada, a única *maneira* da população agir é nas urnas, com o voto isso sim, dando uma direção melhor para o país retomar o desenvolvimento interno e externo para que os trabalhadores consigam os seus emprego tão sonhados e assim tornando os cidadãos.

Destacamos nos exemplos acima três expressões: em IX, a expressão *diversas coisas*; e em X temos as expressões *está questão* e *a única maneira*. O que as expressões destacadas têm em comum é a presença de substantivos com valor semântico genérico, isto é, os hiperônimos *coisas*, *questão* e *maneira*.

Observe que cada hiperônimo empregado nestas expressões refere-se a uma extensão do discurso que está claramente identificável no texto. No exemplo IX, o enunciado *a tranqüilidade de poder desfrutar em seu próprio lar o aconchego caloroso da família* é categorizado pelo hiperônimo *coisas*. Os hiperônimos *questão* e *maneira* presentes no exemplo X desempenham o mesmo papel do hiperônimo *coisas*. Em X, o enunciado *os problemas urbanos atuais é bastante grave, pela falta de infra-estrutura que deixa a desejar nossos governantes* é categorizado como *questão*; enquanto que o hiperônimo *maneira* categoriza toda a oração *é nas urnas, com o voto isso sim, dando uma direção melhor para o país retomar o desenvolvimento interno e externo para que os trabalhadores consigam os seus emprego tão sonhados e assim tornando os cidadãos*.

Os critérios que adotamos para reconhecer um substantivo como hiperônimo foram os mesmos critérios adotados por Francis (2003). Vale dizer: ter valor semântico inespecífico; possuir alto potencial anafórico; e ser dependente do contexto

para que a sua lexicalização seja possível. Veremos como esses critérios se aplicam para reconhecer um substantivo hiperônimo no exemplo abaixo:

### EXEMPLO XI

Atualmente a população mundial vive um *problema* crucial, a pobreza absoluta que atinge quase 25% desta população. A política pública habitacional não atinge a classe menos favorecida; formentando e formando favelas, onde as condições, saúde, educação, segurança não existem.

Em XI, o substantivo *problema* se adequou perfeitamente a todos os critérios de reconhecimento de um hiperônimo. Primeiro, observe que se tomarmos a palavra *problema* isolada de seu contexto de uso, ela pode apresentar vários significados, quanto diversos forem os contextos em que ela se realize. Portanto, é dotada de valor semântico inespecífico. Segundo, observando a palavra inserida em seu contexto de uso, fica fácil perceber que a sua especificação de sentido é determinada nas orações com as quais entra em relação de substituição. No caso do exemplo XI, o autor do texto escolheu o hiperônimo *problema* para referir-se à oração *a pobreza absoluta que atinge quase 25% desta população* que o precede. Dessa forma, a realização lexical da palavra em destaque dependeu desta oração precedente, isto é, dependeu de uma informação dada no contexto do texto. O terceiro critério diz respeito à relação de substituição que se estabelece entre um hiperônimo e uma oração (ou orações) que o precede. Esta relação só é possível de ser realizada devido ao fato de os hiperônimos serem dotados de um grande potencial anafórico. Estas são as razões de os hiperônimos serem usados para sumarizar, para reformular, para condensar informação (CONTE, 2003).

Devido ao seu valor semântico genérico, os hiperônimos são bastante empregados para dar suporte a vocabulários com valor semântico mais específico, através de uma negociação de veiculação de conceitos mais específicos para definir termos relacionados a áreas particulares de referência. Conforme Francis (2003), a escolha de um hiperônimo não é uma seleção independente a partir de um paradigma de palavras que desempenham a mesma função. A escolha destes itens é totalmente dependente do contexto de uso. Observe o exemplo abaixo:

### EXEMPLO XII

Apesar de tudo, da crise e da decepção, da corrupção e das trapalhadas dos governos, das brigalhadas nas CPIs, das baixarias dos políticos e da violência do dia a dia...”é possível ser feliz”.

Tirando estás *situações* desagradáveis que está nas manchetes de jornais e televisados. A população não mas suporta tanta impunidade e desordem nacional, que deixa nosso país na lama. Então devemos nos mobilizar para que está *crise* sirva de lição para o povo pensar melhor antes de vota nessas pessoas que estão nos envergonhando e destruindo o futuro de nossa gente.

Em XII, destacamos a ocorrência de dois hiperônimos: situações e crise. No primeiro, o autor comenta sobre alguns aspectos político-sociais em que se encontra o país, depois eles são generalizados e interpretados como *situações*. No segundo, o autor emprega o hiperônimo *crise* para encapsular a informação dada na oração *A população não mas suporta tanta impunidade e desordem nacional que deixa nosso país na lama*. As escolhas destes hiperônimos resultam não apenas do modo como o autor interpretou aquelas informações, mas dependeu da informação dada no contexto do texto. Se o autor tivesse escolhido outros hiperônimos, como *acontecimentos* ou *fatos*, por exemplo, para referir-se à *Apesar de tudo, da crise e da decepção, da corrupção e das trapalhadas dos governos, das brigalhadas nas CPIs, das baixarias dos políticos e da violência do dia a dia* em vez de *situações*, isto teria resultado uma interpretação diferente.

Após a realização da leitura de todas as redações escolares coletadas do nosso corpus de análise, detectamos a ocorrência de 103 hiperônimos. Alguns destes hiperônimos encontrados nas redações escolares se enquadram na lista de nomes com função metalingüística, formulada por Francis (2003). De acordo com este autor, é impossível tentar qualquer listagem de nomes com categorias mais gerais, entretanto, afirma o autor

É possível isolar um conjunto de nomes que tenham um traço importante em comum – eles são metalingüísticos no sentido de que rotulam uma extensão discursiva como sendo um tipo particular de linguagem. São usados pelo escritor para forjar relacionamentos localizados inteiramente dentro do próprio discurso; eles instruem o leitor a interpretar o status lingüístico de uma proposição de um modo particular (FRANCIS, 2003: 202).

Esses nomes metalingüísticos distribuem-se dentro dos seguintes grupos: nomes ilocucionários, nomes de atividades languageiras, nomes de processo mental e nomes de texto. O quadro abaixo ilustra o número de ocorrências nas redações escolares, de substantivos hiperônimos metalingüísticos e de substantivos hiperônimos de categoria mais geral.

NOMES	Nº DE OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA (%)
Ilocucionários	3	2,9
Atividade Linguageira	5	4,8
Processo Mental	4	3,8
Textos	0	0
Categorias mais geral	91	88,5
<b>TOTAL</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Os nomes ilocucionários estão presentes em 2,9% dos textos, o que corresponde a apenas 3 ocorrências de hiperônimos dessa natureza. Segundo Francis (2003), os nomes ilocucionários referem-se àqueles hiperônimos empregados para rotular processos verbais ou atos de comunicação. Os hiperônimos desta natureza encontrados no nosso corpus são: *preocupação*, *afirmação* e *comentário*. O exemplo que segue abaixo ilustra o uso de *afirmação* como nome ilocucionário:

### EXEMPLO XIII

Quando paro e penso no tanto que deixamos de dizer e fazer juntas. Não me perdôo; gostaria de ter aprendido mais com você e ter parado para lhe escutar. Mas é tarde, os anos passaram. Sua lembrança some e eu começo a descobrir o que é viver. Assim entendo o porquê, você era tão distante, simples e triste.

Um dia falei que não seríamos iguais. Porém os espelhos me mostram que esta *afirmação* está errada. Olha mãe quando nós encontrarmos, seremos melhores amigas. Sinceramente, perdão.

Os nomes de atividades linguageiras são os hiperônimos que se referem a alguns tipos de atividades linguageiras ou aos resultados de padrões discursivos e de operações estilísticas postos em prática nos dados da língua. Detectamos a utilização de 5 hiperônimos deste tipo nas redações escolares . São eles: *detalhe*, *fato*, *elemento*, *descrição* e *ponto*.

Vejamos o exemplo abaixo:

### EXEMPLO XIV

Uma das causas da violência nas cidades pequenas terem aumentado excessivamente, estão relacionados a falta de educação doméstica e ao desemprego. Levando em consideração também que os meios de comunicação atualmente tem sido um dos maiores incentivos. Já que ao noticiar o assalto, detalha todo o processo arquitetado pelo assaltante e mostra passo a passo como foi feito.

Se este *detalhamento* não fosse mostrado acredito que retardaria um pouco este avanço.

Em XIV, o aluno argumenta sobre o aumento da violência nas *idades pequenas*, atribuindo a culpa tanto à falta de educação e ao aumento do desemprego, como também aos meios de comunicação. Explica ele que, *ao noticiar um assalto*, os meios de comunicação *detalha todo o processo arquitetado pelo assaltante*. Observe que o aluno do texto empregou o item lexical *detalhamento* para referir-se a esta atividade linguageira praticada pelos meios de comunicação.

O exemplo XV ilustra outra ocorrência de hiperônimo categorizando um resultado de padrões discursivos:

#### **EXEMPLO XV**

Isto é uma questão sócio econômica que leva os indivíduos a cometerem atos ilícitos, desmontando toda uma família que é dependente e sofre com este momento, em relações as CPI que estão sendo apurados, não temos muito que esperar; muitas discussões e pouca ação, diante daquela casa que virou um palco de espetáculo, para promoções deles, uns querendo se sair melhor do que o outro, e não acontecendo nada, e sim a falta de decoro parlamentar daquele recinto, que vêm perdendo o respeito diante da massa. Então concluindo este *raciocínio*, precisamos cobrar mais das autoridades, para que faça valer a constituição.

No caso do exemplo acima, o autor do texto escolheu empregar o hiperônimo *raciocínio* para referir-se não apenas a uma proposição, mas à construção da idéia central expressa no texto: *o povo brasileiro fica calado com tanta roubalheira dos políticos parlamentares* – expressa no início do texto.

Em relação aos nomes de processo mental, Francis (2003) afirma que estes são nomes que se referem à estados e processos cognitivos e a seus resultados. Incluem-se nesse caso, as nominalizações de verbos de processo mental. Encontramos 4 ocorrências de nomes de processo mental, tais como: *opinião*, *posição*, *preocupação* e *idéia*, etc. O próximo exemplo demonstra o uso de *preocupação* como nome nuclear de processo mental em um rótulo:

#### **EXEMPLO XVI**

Na maioria das vezes podemos observar que no âmbito mundial essas grandes populações e grandes pólos territoriais são cada vez mais desestruturadas por falta de grande desigualdade social. Podemos então observar que apesar do avanço econômico e o crescimento desordenado da população é uma *preocupação* para o governo seja ele democrático ou monárquico.

Os nomes de textos, conforme Francis (2003), são aqueles nomes empregados para se referir à estrutura textual formal do discurso. Eles simplesmente rotulam extensões do discurso precedente, mas não há nenhuma interpretação envolvida. Não encontramos nenhuma ocorrência de hiperônimos deste tipo nas redações escolares.

A escolha de um hiperônimo é estratégica para a construção do texto, ora para garantir certos efeitos de sentido, ora para auxiliar a organização tópica do texto, ora para contribuir para os componentes de coesão e coerência textual. Eis alguns fatores que favorecem a escolha de um hiperônimo:

#### 4.2.1- Fatores que favorecem a escolha de um hiperônimo

Apothéloz e Chanet (2003) destacaram três fatores que favorecem a escolha de hiperônimos. São eles: evitar a repetição de um morfema, nomear um processo dificilmente categorizável e nomear vários processos. Observe o quadro abaixo:

FATORES	Nº DE OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA (%)
Evitar a repetição	52	50,48
Nomear processos difíceis	18	17,47
Nomear vários processos	33	32,05
<b>TOTAL</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Evitar a repetição à curta distância de uma mesma palavra é um dos fatores mais comuns que favorecem a escolha de um hiperônimo, e isto se comprova no nosso corpus de análise. Das 103 ocorrências de substantivos hiperônimos nas redações escolares, 50,48% delas (o correspondente a 52 ocorrências) decorreram da finalidade de evitar a repetição de palavras. Vejamos o exemplo abaixo:

#### EXEMPLO XVII

*A corrupção* em nosso país não é um fato inédito. Pois já temos notícia que *isto* acontece desde o surgimento da humanidade. E continua acontecendo em vários lugares do mundo, seja de países desenvolvidos ou de 3º mundo como é o nosso caso.

E lamentável é que esta *prática* se repita constantemente em nosso atrasado país que já atravessa por uma crise econômica interminável,

assim como também grandes dificuldades na saúde, educação que podemos afirmar categoricamente. É uma lástima assim como toda nossa área social.

Este *deplorável fato* cometido na maioria das vezes por quem está no ápice do poder é responsável por todo este cáus que se encontra o Brasil e que desencadeia uma enorme revolta na população.

No exemplo XVII, observe que o autor do texto referiu-se à palavra *corrupção* em vários momentos do texto. Para evitar a repetição deste item lexical, o autor recorreu à seleção de vários outros termos lingüísticos, tais como os hiperônimos *prática, fato inédito e deplorável fato*; e o demonstrativo *isto*. Vale observar também, a retomada do vocábulo *país* da oração *A corrupção em nosso país não é um fato inédito*, através de outros substantivos – 3º mundo, atrasado país e Brasil – selecionados com o intuito de evitar a repetição de palavras no corpo do texto.

Para Pauliukonis (2005: 121),

Um das recomendações dos PCN para ampliação do repertório do aluno é a prática do emprego adequado da sinonímia (palavras da mesma família semântica) e da hiperonímia (de sentido geral) que evitará a repetição viciosa de vocábulos.

Esta recomendação presente nos PCN é reflexo das contribuições dos estudos da Lingüística de Texto e se encontra presente, também, nos materiais didáticos que abordam a Teoria sobre a Redação, inclusive o material didático elaborado pelo professor observado, e nas orientações dadas por ele, como podemos notar no fragmento abaixo da transcrição das aulas gravadas:

Cuidado, quando forem escrever o texto de vocês, tomem cuidado para não repetir palavras demais. Porque, quando repetimos uma mesma palavra no texto, ele fica cansado, chato de ler, e pode até mesmo ser prejudicado por que repetiu palavras demais. Então, é importante vocês conhecerem os sinônimos e antônimos das palavras, os significados delas também, então, leiam muito textos porque é lendo, é através da leitura de vários livros, de várias revistas que a gente conhece a língua, que a gente aprende a língua, principalmente a escrever melhor. E escrevendo bastante também.

Para Apothéloz e Chanet (2003), uma das razões mais comuns do emprego de uma denominação anafórica hiperonímica é a pressão exercida pela norma padrão e culta a qual prescreve que na escrita devemos evitar a repetição de palavras. Dessa forma, a escolha de um hiperônimo constitui uma das soluções para evitar a repetição. No caso das nomeações, conforma as autoras, podemos considerar que há repetição

quando o substantivo hiperônimo é formado sobre a mesma base lexical do verbo da proposição categorizada, como ocorre no exemplo abaixo:

### EXEMPLO XVIII

Levando em conta também que os meios de comunicação atualmente tem sido um dos maiores incentivo. Já que ao noticiar o assalto, *detalha* todo o processo arquitetado pelo assaltante e mostra passo a passo como foi feito.

Se este *detalhamento* não fosse mostrado acredito que retardaria um pouco este avanço tão abusivo dos assaltantes, levando em conta que a maioria são pessoas totalmente desestruturada, tipo analfabeto, desempregado e não aceito pela sociedade, pois não se encaixam dentro dos padrões pré-estabelecidos.

No exemplo acima, percebe-se que o hiperônimo *detalhamento* é derivado da mesma base lexical do verbo *detalha* presente na proposição que precede a nominalização. Dessa forma, para Apothélos e Chanet (2003), há repetição de morfemas.

O segundo fator que favorece a escolha de um hiperônimo diz respeito à nomeação de vários processos. Apothélos e Chanet (2003: 164) explicam que,

A escolha de um hiperônimo pode também se explicar pela vontade de reagrupar sob um lexema comum vários processos introduzidos por uma sucessão ou uma coordenação de proposições. Opera-se, então, uma sumarização em um objeto de discurso único.

No corpus de análise, das 103 ocorrências de hiperônimos, 33 delas (32,05%) equivalem a este fator. Vejamos o exemplo que segue:

### EXEMPLO XIX

Em um mundo globalizado, as pessoas deixaram de apreciar a *beleza* que nos envolve, ou seja, o canto dos pássaros, a constelação, o brilho do sol, a limpidez da água da chuva, enfim, a natureza e o seu meio. O artificial está tomando lugar do natural. As pessoas também estão cada vez mais individualistas, pois temem em certa parte pelo avanço da violência. Jovens, crianças, adultos todos se sentiam livres e seguros de passear e conversar em suas calçadas sem qualquer problema, portanto, hoje já é impossível em alguns lugares de ter esse *privilégio*.

Comumente, temos dificuldades de conviver com essas *deficiências* da sociedade.

Neste exemplo, a escolha do substantivo *beleza* realizada pelo autor comporta um conjunto de outros substantivos presentes nas informações que a precede: *o canto dos pássaros, a constelação, o brilho do sol, a limpidez das água da chuva, a natureza e o seu meio*. Destacamos ainda, a ocorrência do substantivo hiperônimo *deficiências*. A escolha deste substantivo funciona no texto como um resumo das informações transmitidas sob um único referente. Neste caso, as informações rotuladas foram: *as pessoas deixaram de apreciar a beleza que nos envolve, as pessoas também estão cada vez mais individualistas e o artificial está tomando lugar do natural*.

A nomeação de um processo dificilmente categorizável é a menos freqüente dos três fatores que favorecem a escolha de um hiperônimo. Apenas 18 ocorrências encontradas nas redações escolares. Este fator explica a ocorrência de substantivos com valor semântico quase nulo, como o substantivo *coisa*, por exemplo. Conforme Apothéoz e Chanet (2003), quando uma proposição apresenta certa complexidade de ser nomeada, pode ser que a sua categorização seja operada através de um nome semanticamente quase nulo, como ocorreu no exemplo abaixo em que o autor do texto empregou a expressão *diversas coisas* para referir-se à um conjunto de fatores e/ou aspectos que *o tempo levou consigo*:

#### **EXEMPLO XX**

O passar do tempo levou consigo diversas coisas e uma delas é a tranquilidade de poder desfrutar em seu próprio lar o aconchego caloroso da família.

Tomando o conceito de língua como um conjunto de práticas discursivas que se instaura no processo de interação, fica fácil perceber que não há escolha lexical gratuita, uma vez que o léxico não funciona de forma isolada, e sim, como uma rede de relações de realização lexical que se dá no contexto textual. Para Pauliukonis (2005), a linguagem é o resultado de um processo discursivo que exige a seleção vocabular adequada com as convenções previstas na língua, isto é, na atividade interativa, regulada por regras gramaticais específicas e por exigências advindas das condições sociais de uso. No caso da produção de texto nas aulas de Redação, pode-se dizer que as escolhas lexicais realizadas pelos alunos nas suas redações devem estar adequadas à alguns critérios, como: gênero e tipo de texto a ser produzido, a finalidade para a produção textual, a imagem que se tem dos interlocutores envolvidos, tema, enfim, às condições de produção das redações

escolares (BEZERRA, 2004). Pensando nas escolhas de substantivos hiperônimos nas redações escolares analisadas, observamos que estas escolhas lexicais estão relacionadas com o gênero e tipo de texto produzido e com a finalidade para a produção destes textos.

Como falamos anteriormente, os substantivos hiperônimos são dotados de um alto potencial anafórico e de um valor semântico genérico. Devido a estas duas características, eles são bastante empregados em uma operação discursiva denominada por Francis (2003) como Rotulação de discurso, que se trata da escolha de um substantivo hiperônimo para rotular, nomear ou encapsular uma extensão ou parte de uma extensão do discurso. Enquanto encapsuladores de sentido, os substantivos hiperônimos parecem ser mais característicos de textos argumentativos, já que

textos argumentativos, pois, são aqueles que visam à aceitação ou avaliação de certas crenças ou idéias como sendo verdadeiras ou falsas, positivas ou negativas [...] a função básica desse tipo de texto é a de levar o destinatário a ter um posicionamento. O locutor (argumentador) pode orientar a maneira pela qual deseja que seu interlocutor reaja (HEBERLE, 1997: 152).

Em princípio, existe argumentação em qualquer interação verbal, embora que algumas dessas interações exijam um nível de argumentação maior do que outras. Como o principal objetivo da argumentação é sempre assegurar a adesão do receptor a uma tese ou conclusão, o argumentador faz uso de determinados recursos lingüísticos para dar suporte à sua intenção. Estes recursos lingüísticos servem para auxiliar na orientação argumentativa ao enunciado, conduzindo o destinatário em tal ou qual direção (HEBERLE, 1997). Dessa forma, os substantivos hiperônimos podem ser considerados como um desses recursos lingüísticos que auxiliam na argumentação, visto que estes elementos lingüísticos rotulam informações dadas no texto e contribuem para direcionar a leitura do destinatário para a argumentação do escritor.

Quando realizamos o levantamento das ocorrências de substantivos hiperônimos nas redações escolares analisadas nesta pesquisa, observamos que uma grande parcela delas (98 ocorrências) está concentrada naquelas redações enquadradas na tipologia textual dissertação. Como bem sabemos, a dissertação é um exercício de exposição escrita ou oral no qual se discute um tema, sustentando um ponto de vista pessoal apoiado em fatos. Assim, um texto dissertativo é aquele que prima pela exposição de idéias e argumentos acerca de um determinado tema.

Esta é a tipologia de texto predominante em textos de gêneros expositivo e argumentativo, como os artigos de opinião e os editoriais, por exemplo.

Das 77 redações escolares coletadas, 65 delas estão enquadradas nesta tipologia textual. A produção destas redações se deu a partir das seguintes propostas para a produção de texto:

- Redija um texto contemplando problemas ou situações que afetam a qualidade de vida nos grandes centros urbanos;
- Produza um texto abordando a violência que, hoje, ameaça a tranquilidade e a segurança nas pequenas cidades;
- A partir do texto abaixo, continue a redação:

“A vida em sociedade traz evidentes benefícios ao homem, mas, por outro lado, favorece a criação de uma série de limitações que, em certos momentos e em determinados lugares, são de tal modo numerosas e freqüentes que chegam a afetar seriamente a própria liberdade humana. E, apesar disso, o homem continua vivendo em sociedade. Como se explica este fato?”

Apesar das propostas para a produção de texto acima mencionadas não explicitarem uma tipologia textual e muito menos a produção de um gênero de texto em especial, todos os alunos optaram por produzir textos dissertativos (dos quais o protótipo é o texto tipo ensaio) para expor suas idéias, seus pontos de vista e seus argumentos acerca dos temas sugeridos.

Para a organização das idéias e dos argumentos nas suas redações, os alunos utilizaram diversos recursos para sinalizar os processos interpretativos. Um dos recursos utilizados por eles foi o emprego dos substantivos hiperônimos, funcionando como um elemento de coesão lexical.

Estes substantivos constituem uma categoria de sinalização lexical, estabelecendo uma relação entre duas partes de um texto. Conforme Conte (2003), os substantivos hiperônimos têm um caráter encapsulador, isto é, fazem referência a uma extensão anterior ou posterior do texto, refletindo o ponto de vista do autor quanto a essa extensão referenciada. Vejamos um exemplo que ilustra o caráter encapsulador dos substantivos hiperônimos nas redações escolares coletadas:

#### **EXEMPLO XXI**

A corrupção em nosso país não é um fato inédito. Pois já temos notícia que isto acontece desde o surgimento da humanidade. E continua acontecendo em vários lugares do mundo, seja de países desenvolvidos ou de 3º mundo como é o nosso caso.

E lamentável é que esta prática se repita constantemente em nosso atrasado país que já atravessa por uma crise econômica interminável, assim como também grandes dificuldades na saúde, educação que podemos afirmar categoricamente. É uma lástima assim como toda nossa área social.

*Este deplorável fato* cometido na maioria das vezes por quem está no ápice do poder é responsável por todo este cáus que se encontra o Brasil e que desencadeia uma enorme revolta na população.

O substantivo *fato*, juntamente com o adjetivo *deplorável* e o demonstrativo *Este*, remete o leitor ao trecho anterior, entendido e interpretado pelo autor como a *prática constante da corrupção em nosso país é um deplorável fato cometido pelos próprios governantes*. Como o exemplo acima bem ilustra, os substantivos hiperônimos, quando empregados para encapsular partes de um texto, funcionam como uma paráfrase resumitiva desta parte do texto, criando um novo referente discursivo a partir de uma informação velha. Além do caráter encapsulador, os substantivos hiperônimos exercem uma função claramente argumentativa, visto que eles indicam a posição do autor do texto em relação à informação anteriormente encapsulada. Através de suas características, o autor do texto os emprega para recuperar, resumir, segmentar, sumarizar, classificar ou rotular as informações dadas no interior do texto, marcando um novo estágio no desenvolvimento dos argumentos e idéias expostas. Desta forma, estes itens lexicais contribuem para a organização textual, já que eles sugerem como o leitor deve interpretar os argumentos e as idéias expostas pelo autor no texto. Vejamos o exemplo abaixo:

## EXEMPLO XXII

Vivemos em um país de grandes desigualdades sociais, por causa da má distribuição de renda. Contamos também com o alto custo de vida e não temos nem mesmo direito a um trabalho digno, para disfrutar, para defendermos um padrão de vida. Somos sujeitos a morar em lugares de grandes riscos, em barracos, sem segurança nenhuma, convivemos com a insegurança hoje estamos “bem”, porém amanhã não sabemos como será, se teremos um teto ou até mesmo uma lona sobre nossas cabeças. É impossível viver assim.

Estar na hora de por um fim *nesta situação*, de denuncia os corruptos que estão nos tirando o direito de viver uma vida digna.

Da mesma maneira como *fato*, no exemplo XXI, *situação* é também um hiperônimo. Como podemos perceber, o autor do texto escolheu este substantivo para encapsular todo o trecho anterior. Além disso, a escolha deste hiperônimo demonstra como o autor interpretou a informação dada e, conseqüentemente, como o leitor deve interpretá-la. Observe que este hiperônimo aparece em um ponto nodal do texto – no início do parágrafo – funcionando, então, como um princípio organizador na estrutura discursiva.

A respeito disso, Conte (2003) explica que, como ponto de início de um novo parágrafo, os substantivos hiperônimos funcionam como recursos de interpretação intratextual, isto é, servem como um tipo de subtítulo que simultaneamente interpreta um parágrafo e funciona como ponto inicial para um outro.

Os substantivos hiperônimos não só apontam para uma parte antecedente do texto. Eles também apontam para partes posteriores do texto, sinalizando como o escritor interpreta as informações, ao mesmo tempo em que prepara o leitor para o que vai ser exposto em seguida, indicando um quadro de referência para a informação posterior (FRANCIS, 2003). A este tipo de sinalização, Francis (2003) denominou de Rotulação Prospectiva. Vejamos agora um exemplo de rotulação prospectiva encontrada nas redações escolares:

### EXEMPLO XXIII

Nosso planeta vive hoje *um grande problema* em relação aos grandes centros urbanos, aglomerados de pessoas sofrem com a falta de trabalho, de assistência médica, de educação e de organização social.

No exemplo acima, com a escolha da expressão *um grande problema*, o autor do texto qualifica uma informação que ainda vai ser apresentada, antecipando para o leitor que algo vai ser dito, o qual é: *aglomerados de pessoas sofrendo com a falta de trabalho, de assistência médica, de educação é um grande problema do nosso país*.

Com a rotulação prospectiva, os substantivos hiperônimos são enquadrados como informação já dada, enquanto que as informações que precedem a lexicalização do hiperônimo aparecem como informação nova. No caso do exemplo XXIII, a informação dada é apresentada pelo substantivo hiperônimo *problema*, e a informação nova é *aglomerados de pessoas sofrem com a falta de trabalho, de assistência médica, de educação e de organização social*.

São nesses aspectos que os substantivos hiperônimos desempenham um papel muito importante na organização de textos argumentativos. Devido o seu

caráter encapsulador, eles estabelecem uma relação com as partes do texto, funcionando como um dispositivo retórico de coesão textual, sinalizando o percurso que o argumentador deseja seguir. Por esta razão eles são mais freqüentes em textos de gênero expositivo e argumentativo como os Editoriais e os artigos de opinião ou, no caso do nosso objeto de análise, aquelas redações escolares que estão enquadradas na tipologia dissertação, que seguem o modelo de um ensaio.

Ainda a respeito da escolha de substantivos hiperônimos e suas adequações ao gênero textual produzido, destacamos um outro aspecto: a adequação destes substantivos ao tema abordado nas redações escolares.

Como sabemos, quando lemos um texto sobre um determinado tema, encontramos nele um conjunto de vocábulos que têm a ver com o tema central abordado. Assim, se o tema central de um texto é AIDS, por exemplo, esperamos encontrar nele vocábulos como *HIV, DST, prevenção, sexo seguro, camisinha*, enfim, vocábulos ligados ao tema abordado. A ocorrência de vocábulos como *jurisdição, download, hermenêutica*, neste texto, geraria, no mínimo, estranheza no leitor, visto que são vocábulos inadequados ao tema central do texto. Vejamos um exemplo extraído do nosso *corpus* de análise em que os hiperônimos presentes estão adequados ao tema “A qualidade de vida nos grandes centros urbanos”:

#### EXEMPLO XXIV

A pobreza, a falta de moradia e o desemprego é o retrato triste do nosso país, uma realidade preocupante e que nos causa revolta. A quem se deve isso tudo? De quem é a culpa?  
Vivemos em um país de grandes desigualdades sociais, por causa da má distribuição de renda. Contamos também com o alto custo de vida e não temos nem mesmo direito a um trabalho digno, para disfrutar, para defendermos um padrão de vida. Somos sujeitos a morar em lugares de grandes riscos, em barracos, sem segurança nenhuma, convivemos com a insegurança hoje estamos “bem”, porém amanhã não sabemos como será, se teremos um teto ou até mesmo uma lona sobre nossas cabeças. É impossível viver assim.

Observe neste exemplo que o autor do texto nos remete, no primeiro parágrafo, à um repertório de palavras (A pobreza, a falta de moradia e o desemprego) que, posteriormente, foi rotulado como *retrato triste do nosso país*. Este repertório de palavras mantém uma relação direta com o tema abordado no texto. Além disso, competem com este repertório outros hiperônimos (como realidade preocupante, revolta, insegurança) e outros termos com valor semântico mais específico (tais como, desigualdades sociais, má distribuição de renda, alto custo de vida, entre outros que se encontram presentes no texto) empregados para orientar o

leitor à interpretar que a qualidade de vida nos grandes centros urbanos tem sido prejudicada pela pobreza, pela falta de moradia e pelo desemprego.

A adequação dos substantivos hiperônimos ao tema central do texto é de extrema importância para o processo de textualização porque estes substantivos servem como centros de controle de conhecimentos, ou seja, como palavras-chaves. Segundo Heberle (1997:162),

Na leitura, há a interação das informações contidas no texto com o conhecimento de mundo armazenado na mente do leitor. Este vai ativando seus esquemas mentais, fazendo associações, integrando o conhecimento novo com seu *background* lingüístico e sociocultural.

Os substantivos hiperônimos auxiliam o leitor a realizar esta integração devido o fato de eles servirem como conceitos-chave que contribuirão para o leitor relacionar as informações novas e as dadas. Dessa forma, através do seu grau de informatividade, os substantivos hiperônimos servem como centros de controles de conhecimentos no processo de produção e leitura de textos (HEBERLE, 1997).

Tomando como critério a adequação da escolha de substantivos hiperônimos ao tema central das redações escolares e o funcionamento destes substantivos na organização textual, encontramos uma quantidade considerável de redações escolares apresentando problemas decorrentes da má seleção de substantivos hiperônimos.

Empregamos a expressão má seleção de substantivos hiperônimos para referirmos às ocorrências de hiperônimos que apresentam problemas de adequação quanto ao seu funcionamento na organização textual e quanto ao tema sobre o qual o aluno escreveu.

Das 65 redações enquadradas na tipologia textual dissertação, 26 delas apresentam problemas decorrentes da má seleção de substantivos hiperônimos. A seguir, discutiremos estes problemas buscando relacioná-los com as orientações dadas pelo professor e a metodologia aplicada por ele nas aulas de redação observadas.

#### **4.2.2- Problemas decorrentes da má seleção de substantivos hiperônimos encontrados nas redações escolares**

Conforme vimos, os substantivos hiperônimos são bastante empregados para encapsular a parte anterior da argumentação, indicando como o escritor interpretou as

informações dadas no texto e como o leitor deve interpretá-las. Para Heberle (1997), para se entender melhor o funcionamento dos substantivos hiperônimos, é importante verificar a relação estabelecida entre eles e os trechos do texto que são ligados por esses elementos lingüísticos. Como explica a autora,

O trecho antecedente à oração que contém o substantivo anafórico é denominado *elemento –X* e a oração com os substantivos anafóricos, *elemento –A*. A relação entre esses dois elementos designa-se Relação X – A (HEBERLE, 1997: 165).

Observe o exemplo que segue para melhor ilustrar esta relação X – A:

### EXEMPLO XXV

Os problemas urbanos atuais é bastante grave pela falta de infra-estruturas que deixa a desejar nossos governantes.

Temos que nos mobiliza para que *está questão* seja sanada, a única maneira da população agir é nas urnas, com o voto isso sim, dando uma direção melhor para o país retomar o desenvolvimento interno e externo para que os trabalhadores consigam os seus empregos tão sonhados e assim tornando os cidadãos.

Em XXV, temos como o *elemento –X*, todo o trecho *Os problemas urbanos atuais é bastante grave pela falta de infra-estruturas que deixa a desejar nossos governantes*. Este trecho foi retomado posteriormente e interpretado pelo autor do texto como *questão* que deve ser sanada. Assim, o trecho *Temos que nos mobiliza para que está questão seja sanada* é o *elemento –A*, visto ser este o trecho que contém o substantivo hiperônimo.

Para Heberle (1997), os substantivos hiperônimos só têm validade como tal, se estabelecerem esta relação X – A. Caso não estabeleçam, eles apresentam problemas quanto ao seu funcionamento na organização textual, isto é, não desempenham a função de dispositivos retóricos de coesão em textos argumentativos. O exemplo abaixo ilustra uma das ocorrências de substantivos hiperônimos que apresenta problema desta natureza:

### EXEMPLO XXVI

Show de horror

*Outro problema* que está destruindo os sonhos da população, são os corruptos e corruptores que estão no poder desses lugares. Têm alguns com um ponto de vista diferente, que ainda tenta fazer algo

para amenizar um pouco desse mau que está presente no cotidiano da classe pobre.

Neste exemplo, nos chama a atenção o emprego da expressão *Outro problema* no início do primeiro parágrafo. Observe que esta expressão, ao mesmo tempo em que nos leva a interpretar que *os corruptos e corruptores que estão no poder* é um *problema* que vem prejudicando a qualidade de vida nos grandes centros urbanos, nos leva a entender, também, que um argumento foi apresentado anteriormente, igualmente interpretado como um *problema*. Assim, teríamos dois argumentos apresentados e interpretados como tal: um primeiro argumento X que não está no texto; e o segundo argumento *corruptos e corruptores que estão no poder desses lugares*. Dessa forma, a expressão *Outro problema* apresenta um problema de adequação quanto ao seu funcionamento na organização textual, visto que rotula duas partes do texto: uma que está dentro do texto e outra, inexistente.

Alguns substantivos hiperônimos empregados nas redações escolares para rotular partes anteriores do texto apresentam inadequações não só na relação X – A, mas, também, problemas de natureza semântica que são resultados da escolha de um hiperônimo que é incompatível semanticamente com o trecho qualificado. Os exemplos abaixo ilustram algumas ocorrências de substantivos hiperônimos com problemas desta natureza:

### **EXEMPLO XXVII**

Direitos negados

A organização política afeta diretamente a “vida nos grandes centros urbanos”.

Os direitos humanos diz que todo ser para sobreviver necessita de: moradia, trabalho, saúde e educação.

*Estes direitos* por sua vez estão sendo negados.

A má distribuição de renda leva a falta de opção, gerando conflitos que são exteriorizados com a desordem social.

Em todos os mecanismos que sustentam o desenvolvimento tem falhas graves, afetando todos as fachelárias.

A superlotação, áreas invadidas, saúde e educação estão precários.

*Todo esse processo* não contribui para uma vida de qualidade.

### **EXEMPLO XXVIII**

Eu já comecei a fazer a minha parte, meus empregados agora tem direito a planos de saúde, salário por contrato, inúmeros benefícios, assim posso tornar um pouco mais justa a vida que cada ser necessita.

Tentaram calar-me oferecendo dinheiro, concerteza esse *fator* não me fez desistir do meu sonho porque ele não tem preço, quero viver numa nova sociedade baseada em felicidade, e ao longo dos anos ao retomar minha rotina ver uma outra paisagem, de qualidade espero!

Em XXVII, destacamos dois substantivos no exemplo XXVI que, aparentemente, estão funcionando como encapsuladores no processo de rotulação de discurso. O primeiro deles está presente no trecho *Este direitos por sua vez estão sendo negados*. Neste trecho está claro que o autor do texto empregou o substantivo *direitos* para qualificar o segmento anterior do texto. A escolha deste hiperônimo apresenta um problema de delimitação, visto que ora ele pode estar referenciando *direitos humanos*, ora o trecho *moradia, trabalho, saúde e educação*, ora o parágrafo todo.

O segundo substantivo se encontra no trecho *Todo esse processo não contribui para uma vida de qualidade*. Aqui, a escolha do hiperônimo *processo* apresenta um problema de delimitação ainda mais grave. Entendemos que na relação X – A, o elemento –A é o trecho que contém o hiperônimo *processo*, mas o que está sendo apresentado como o elemento –X não está de acordo com o hiperônimo empregado. Explicando melhor, o elemento –X *A superlotação, áreas invadidas, saúde e educação estão precárias* não pode ser interpretado como *processo*, uma vez que não expressa este valor semântico. O mesmo ocorre no exemplo XXVIII, em que o problema de adequação está na escolha do substantivo hiperônimo *fator* para qualificar o trecho *Tentaram calar-me oferecendo dinheiro*. Como podemos observar, rotular este trecho como *fator* apresenta um problema semântico que poderia ser solucionado através da escolha de outros substantivos mais compatíveis semanticamente, tais como: *ato, atitude covarde, suborno*, entre outros virtualmente possíveis de realização.

A presença destes problemas que comprometem 40% das redações escolares coletadas, nos revela a dificuldade que os alunos possuem em relacionar o sentido expresso em uma proposição do texto com o substantivo hiperônimo empregado. Como a rotulação de discurso é uma operação discursiva em que se colocam problemas por vezes delicados de delimitação semântica, a escolha de um hiperônimo adequado para resgatar uma informação dada em uma determinada proposição requer do aluno não só um conhecimento lingüístico, mas, também, conhecimento sóciocognitivo. Daí a necessidade de uma abordagem do texto em sala de aula que privilegie não somente o que é formal, mas o que é discursivo e funcional, visto que os

alunos, ao produzirem suas redações, realizam práticas discursivas e cognitivas construindo objetos de discurso dependentes do contexto.

No momento da avaliação das redações escolares, observamos que o professor não corrigiu o emprego dos substantivos hiperônimos que apresentam problemas de adequação. Na verdade, tais problemas não foram considerados como tal na avaliação do professor, talvez porque os critérios de avaliação dos textos adotados por ele não consideraram os aspectos semânticos da linguagem. De acordo com resposta dada pelo professor na entrevista escrita, os critérios adotados para avaliar as redações dos seus alunos foram: *verificar se o texto está ou não ambíguo, obscuro, prolixo; avaliar a pontuação, o vocabulário, a concordância verbal e a nominal, a ortografia.*

Em todas as redações escolares há correções feitas pelo professor em relação à concordância de alguns verbos, à pontuação e à escrita ortográfica de algumas palavras. Em relação aos vocábulos que apresentam problemas de adequação, só foram corrigidos os vocábulos que são típicos da linguagem coloquial, informal. Já os vocábulos que apresentam ambigüidade, como o substantivo hiperônimo *direitos*, no exemplo XXVII, e os vocábulos que apresentam incompatibilidade semântica, como o hiperônimo *fator*, no exemplo XXVIII, não receberam a devida atenção. Esta atitude é reflexo da concepção de língua e de texto adotada pelo professor para servir como base teórica para as orientações dadas nas aulas de produção textual. E isto pôde ser comprovado através da observação das aulas, em que constatamos que o professor realmente adota uma postura prescritivista. Além disto, conforme explicitado no item 3.3.1 da dissertação, ao examinarmos os conceitos teóricos abordados nas apostilas elaboradas pelo professor, observamos que tais conceitos evidenciam uma visão de língua homogênea e transparente, isto é, a língua como mero instrumento de comunicação.

De acordo com Travaglia (2000: 22),

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização. Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

Devido a essa visão monológica de língua adotada pelo professor, apenas os aspectos formais do texto foram considerados no momento da avaliação. O que foi cobrado do aluno pelo professor foi apenas o domínio de regras gramaticais que

valem como esquemas lógicos de raciocínio e a produção de textos dentro de alguns moldes abstratos, o que não estimula o processo dialógico da linguagem.

A competência para selecionar um determinado vocábulo mais apropriado para a produção de um texto em conformidade com sua temática, finalidade e destinação deveria ser objeto de imediata atenção durante as aulas de produção de texto. Para tanto, priorizar apenas um único aspecto da língua não seria suficiente. O ideal seria associar os aspectos formais do texto com outras correntes teóricas, como as da semântica-discursiva e as de gênero, por exemplo. Dessa forma, haveria uma maior contribuição para que as aulas de produção de texto sejam mais produtivas, levando os alunos a perceberem, efetivamente, que a realização de suas escolhas lexicais nas redações produzidas deve atender aos critérios que constituem as condições de produção, tal como a adequação ao registro lingüístico, como veremos a seguir.

#### **4.3- Problemas de adequação lexical ao registro lingüístico**

Neste item, iremos analisar e discutir alguns casos de inadequação lexical ao registro lingüístico exigido para a produção do gênero “redação escolar”. Como sabemos, a língua não é uniforme, homogênea e transparente. Por esta razão, podemos observar inúmeras variações lingüísticas se levarmos em conta as mais variadas situações de comunicação. Conforme Pauliukonis (2005), em termos de adequação ao registro lingüístico, são as variadas situações sociais que levam o usuário a escolher um nível de linguagem. Um advogado, por exemplo, faz diferentes usos lingüísticos ao conversar com um colega de profissão, ao dirigir-se a um juiz no tribunal, ao produzir um bilhete para a secretária ou os argumentos de defesa de um réu em um processo jurídico. Cada situação de comunicação exige o seu grau de formalidade, variando do mais informal ao mais formal, dependendo dos interlocutores envolvidos, do lugar social, das relações afetivas e o tema do qual se fala.

Partindo desses pressupostos, o que consideramos aqui, como problemas de adequação lexical ao registro lingüístico é a ocorrência de um determinado item lexical típico de um registro lingüístico, enquanto que a situação de comunicação e/ou as condições de produção exigem a “obediência” a outro nível de linguagem. Por exemplo, o emprego de vocábulos típicos da linguagem coloquial em uma situação de comunicação extremamente formal, como uma cerimônia de casamento, um batizado ou uma apresentação de um artigo científico em um congresso. Nestas situações de comunicação, são inadequados vocábulos como gírias, jargões e expressões de baixo calão.

Como as gírias e os jargões são elementos lingüísticos próprios de determinados grupos socioculturais, os indivíduos as empregam para identificar-se com esses grupos e, geralmente, o emprego destes vocábulos contribuem para a coesão de tais grupos. Os exemplos que seguem ilustram uns casos de emprego de gíria nas redações escolares:

### EXEMPLO XXIX

Recordo-me das belas noites de luar na minha infância onde eu e minhas primas e colegas brincávamos até **altas horas** e muitas vezes caminhávamos apreciando o excelente presente da natureza que era uma noite de luar para os habitantes de uma cidade de interior.

Era muito comovente ver os casais namorando em noites de luar, para muitos era prazeroso e romântico e acredito não só para os casais que se amam, mas também para aqueles que apreciam uma bela noite de luar, para refletir sobre seus sonhos e alimentar a esperança de uma felicidade que poderá vir a florescer na caminhada da vida.

### EXEMPLO XXX

Se este detalhamento não fosse mostrado acredito que retardaria um pouco este avanço tão abusivo dos assaltantes, levando em conta que a maioria são pessoas totalmente desestruturadas, **tipo** analfabeto, desempregado e não aceito pela sociedade, pois não se encaixam dentro dos padrões pré-estabelecidos.

O que está sendo considerado como vocábulo inadequado ao registro lingüístico nos exemplos acima é a presença da expressão *altas horas* e do vocábulo *tipo*. Estas palavras são bastante usadas por adolescentes e jovens inseridos em uma situação informal, como uma conversa entre amigos, por exemplo. A presença destas expressões no texto apresenta um problema de adequação lexical ao registro lingüístico, visto que as orientações dadas para a produção das redações exigiram a escrita adequada ao registro lingüístico formal. O trecho abaixo, extraído do material didático elaborado pelo professor (conferir Anexo), evidencia esta orientação:

A correção – A linguagem utilizada na redação deve estar de acordo com a norma culta, ou seja, deve obedecer aos princípios estabelecidos pela gramática. Conhecer as normas que regem o uso da língua é fundamental para a produção de um texto correto. Evidentemente a maioria das pessoas não conhece de cor todas as regras gramaticais. Por isso é indispensável a consulta a uma boa gramática.

Como o registro formal procura seguir a norma culta e padrão, o emprego de gírias e vulgarismos não é recomendado nas redações escolares. Esta exigência em adequar a escrita das redações escolares ao registro formal é reflexo das práticas escolares que seguem o modelo autônomo de letramento. Modelo este que considera a aquisição da escrita como um processo neutro.

Segundo Kleiman (2003), estas práticas são caracterizadas por promover atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e produzir textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. Em outras palavras, o ensino fundamentado no modelo autônomo de letramento tem como objetivo desenvolver no aluno conhecimentos sobre o domínio da escrita, mediante um processo de ensino-aprendizagem que culminaria na produção de um instrumento já definido através de suas diferenças formais com os textos orais: o texto escrito. Alguns conceitos-chave do modelo autônomo de letramento puderam ser evidenciados nas aulas observadas, tais como as flagradas nas falas do professor:

As práticas sociais são refletidas na linguagem. A forma como nos expressamos, falando ou escrevendo, reflete nosso nível cultural.

A tendência de as pessoas de escrever como se fala é devido a língua escrita ter surgido depois da fala.

Quando escrevemos, a forma de expressar o nosso pensamento é diferente de quando falamos. Um texto escrito não deve tomar como base a língua oral. E o conhecimento da norma culta é um dos meios de valorização social.

Percebe-se nestas falas que a prática de ensino de língua portuguesa empregada pelo professor se orienta por uma concepção tradicional, uma vez que ignora o trabalho textual dos alunos, como também os seus conhecimentos lingüísticos anteriores à escola.

Vários estudos sobre a dificuldade de emprego lexical nas redações demonstraram que são poucos os alunos que possuem conhecimento sobre o domínio da língua padrão e culta. Bezerra (2000), por exemplo, observou que muitos alunos, por não dominarem a variedade padrão da língua, recorreram à variedade de língua que eles mais dominam para produzirem seus textos: o coloquial. Isto explica a

ocorrência de vocábulos típicos da linguagem coloquial em grande parte das redações escolares coletadas, como podemos observar nos exemplos abaixo:

### EXEMPLO XXXI

Todo homem é livre, até que a sociedade o prenda [...] por outro lado nem todas as pessoas que convivem em sociedade se dedicam a estudar ou trabalhar, pois preferem se manter as margens dela. Esse é o caso dos *vagabundos*, ladrões, mendigos e outros.

### EXEMPLO XXXII

O Brasil é o país do contraste e os próprios governantes sabem disso, por isso *salvem-se quem puder*.

Os ladrões estão se espelhando no próprio governo, ou seja esses *pilantra* podem, porque eu não posso.

*Esse é o nosso Brasil.*

Vocábulos e expressões como os destacados nos exemplos acima estão presente em 65% das redações escolares do nosso *corpus* de análise. Todas essas ocorrências de inadequação lexical ao registro lingüístico foram corrigidas pelo professor.

A respeito dessa atitude, Travaglia (2000) chama nossa atenção para alguns preconceitos que têm mantido seu vigor entre os professores de língua materna. Segundo este autor, a norma culta e padrão seria um fator de coesão social e corresponderia à necessidade que o grupo social tem de defender sua língua contra alterações que poderiam acontecer no momento de seu aprendizado. Esse comportamento de padronização da língua acaba estabelecendo qual será o padrão lingüístico que uma sociedade adotará.

A atitude embutida no conceito da norma culta ou padrão, conforme Travaglia (2000), advém de uma postura ideológica que acabou gerando os preconceitos lingüísticos e o mito de que a norma culta constitui o português correto, isto é, tudo que foge à norma representa um erro. Mas o que há, na verdade, são modalidades de prestígio e desprestígio da língua em função de um grupo social que as utiliza. Devido

a isto, é exigido do aluno que aprenda a norma culta para dela fazerem uso em todas as situações de comunicação, seja ela a mais formal ou a mais informal.

Para evitar este tipo de tratamento prescritivista dado à língua, Travaglia (2000) sugere que a escola abra espaço no processo de ensino-aprendizagem da língua materna para a pluralidade dos discursos, o que implica dizer em abrir espaço às variedades lingüísticas. Para o autor,

Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem um longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações (TRAVAGLIA, 2000: 41).

O privilégio dado a apenas à variedade padrão da língua acaba gerando problemas por vezes delicados de adequação lexical ao registro lingüístico. Como sabemos, há gêneros de textos que exigem um registro lingüístico formal, e há outros gêneros em que o registro informal é perfeitamente adequado e coerente, por exemplo, uma carta escrita para um amigo ou para um parentesco, o bate-papo, etc. Nesses casos, uma escrita regida pela norma culta ou padrão acabaria gerando um efeito de sentido contrário e prejudicando a interação entre os interlocutores. Eis alguns exemplos encontrados nas redações que ilustram o emprego de vocábulos considerados formais em textos formais:

#### **EXEMPLO XXXIII**

Sinto falta, principalmente na hora de dormir quando **dizia-me**: Deus te abençoe. E quando desperto revejo a noite acumulada de meus dias, sinto que estou vivo e não mais sonho.

#### **EXEMPLO XXXIV**

Quanto tempo não te escrevo! O tempo passou eu envelheci; as rugas são traços marcantes desta mudança. O passado que deixa cicatrizes e marcas profundas.

Como sinto falta do seu carinho e conselhos. Carinho que fazias em minha **face pueril**, mamãe: são pancadas, são lembranças da vida de seu filho, que hoje homem e outrora menino, que perdera a **erudição** e a pureza dos meninos.

Sinto tanto a tua falta ao deitar, quando falavas “Deus te abençoe” e a noite caía em **plena quimera** e fantasias.

### EXEMPLO XXXV

As notícias envelheceram. Eu envelheci, as rugas já visíveis são sinais não do **afago** que fazias no meu rosto: são as marcas do tempo, lembranças da vida de tua infância, que de sol a sol deixaste a esperteza de ser criança.

Os exemplos XXXIII, XXXIV e XXXV são trechos de redações que atenderam à seguinte proposta para a produção textual:

- Leia o poema A CARTA, de Carlos Drummond de Andrade e tente refazê-la em forma de carta comum, usando palavras suas. Aproveite apenas as idéias dele.

Das 77 redações coletadas, 12 foram produzidas a partir desta proposta para a produção do texto. Com a leitura destas redações, observamos a presença de uma linguagem rebuscada, como podemos constatar nos exemplos acima, através dos vocábulos empregados nos textos, tais como: face pueril, erudição, plena quimera, afago. Uma carta escrita para uma mãe ou para um amigo de infância dispensa o emprego de tais vocábulos, visto o grau de formalidade que elas expressam.

Considerando a diversidade da língua portuguesa do Brasil, a dinamicidade da língua e a infinidade de situações de comunicação por que passam os alunos, a escola torna-se ineficiente no ensino da língua, visto que deixa escapar inúmeras oportunidades de desenvolvimento da competência verbal escrita.

Do bilhete posto na porta da geladeira à procuração jurídica, a prática da escrita pode tornar-se uma atividade produtiva envolta da mais plena eficiência

comunicativa, desde que o usuário seja orientado sobre a variedade dessas produções e das exigências sociais que cada uma delas demanda. Por isso a necessidade de trazer para as salas de aula a discussão sobre as variedades lingüísticas e o uso da língua adequado às diversas situações de comunicação.

No entanto, conforme Angelim e Silva (2005), visto que muitos professores ainda desconhecem as pesquisas lingüísticas ou o modo de transferir os resultados nelas obtidos, eles não levam em conta a variação no estudo da língua como um fator de comunicação. Tal atitude acaba gerando julgamentos como: *o aluno não sabe escrever* ou *o aluno escreve como fala* – e não percebem que muito das dificuldades que os alunos possuem quanto à seleção lexical adequada ao registro lingüístico reside na noção equivocada de domínio lingüístico, uma vez que todo falante domina sua variedade lingüística antes mesmo de entrar na escola.

Há outras variedades além da norma culta e padrão que comunicam idéias eficientemente entre os interlocutores que dominam tais variedades. Por isso, um dos pecados do ensino escolar é ter o uso padrão como ponto de partida e de chegada. O ponto de partida tem de ser o mais próximo possível da variante usada pelo aprendiz. Isto porque a aprendizagem da organização textual não seria agravada pela da modalidade padrão e suas regras. Com isto, o sucesso das tarefas se tornaria mais garantido, e o aluno iria perdendo o medo das atividades de produção textual, ao mesmo tempo em que iria familiarizando-se com escolhas lexicais mais adequadas às diversas situações de comunicação.

Infelizmente, na maioria das escolas ainda impera a crença de que dentre a multiplicidade de formas de expressão, só uma é correta e todas as demais são erradas. Isto implica conceber a norma culta como a única variedade possível no uso da língua. Assim, no ensino da produção de textos, a exigência recai sempre para a obediência à variedade culta e padrão.

Não estamos defendendo aqui que tudo vale na produção de textos e que no processo de ensino-aprendizagem de língua materna não haja princípios normatizadores a serem estudados e aprendidos – uma vez que os conceitos de *certo* e *errado* estão enraizados no imaginário social, o que procede normalmente quando se parte da adequação da linguagem aos contextos de uso – e sim que, no ensino de língua materna, seria mais interessante e eficaz se nos pautássemos numa reflexão sobre as variedades lingüísticas, despojada de preconceitos, a fim de que o estudante perceba esse trabalho como estudo de uma língua não-artificial.

Seria mais relevante para o aluno compreender um pouco do porquê de diferentes dialetos e perceber que a escolha lexical realizada em seus textos deve estar adequada à variedade lingüística exigida, dependendo das diversas situações de comunicação instauradas nas mais variadas esferas da sociedade. Todavia, não se pode esquecer que uma das principais funções da escola é a de dar, aos alunos, acesso à língua de prestígio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a investigação e análise realizada nesta pesquisa foram muitas as reflexões sobre o meio mais adequado de se explorar o complexo mundo do processo de ensino-aprendizagem da produção de texto.

Buscar compreender o motivo pelo qual a produção de textos em sala de aula ser considerada um grande problema, visto que é quase unânime considerar que os alunos não manipulam de forma eficiente a escrita de um texto, instigou-nos a realizar esta pesquisa que se propôs em observar de que forma a atividade destinada à produção de textos está sendo realizada em sala de aula, para que possamos verificar até que ponto as orientações teóricas empregadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita influenciam nas escolhas lexicais dos alunos, enquanto produtores do gênero de texto “redação escolar”. Para tanto, focalizamos nossa atenção nas aulas de redação em uma turma de 1º ano do ensino médio, de uma escola pública localizada no município de João Pessoa – PB.

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados que compõem esta pesquisa, nos revelaram que as orientações dadas pelo professor para a produção dos textos estão embasadas por concepções tradicionais de língua, como nos mostra tais constatações obtidas no decorrer da análise:

- 1- A prática de ensino adotada pelo professor concebeu as redações produzidas pelos alunos como objetos autônomos, confinados em si mesmo, isto é, nas avaliações das redações escolares, o professor apenas ressaltou a correção dos aspectos lingüísticos pertinentes à norma padrão culta, como se esse aspecto formal do texto existisse solto dos elementos contextuais que o geraram;
- 2- O professor considerou apenas determinadas regras gramaticais e determinados padrões lingüísticos como se fossem as únicas possibilidades de expressão escrita. De uma forma geral, a orientação dada pelo professor tomou como norma obrigatória a chamada “língua padrão”, excluindo todos os outros usos lingüísticos que têm efetiva circulação social;
- 3- Considerou-se, também, a idéia de que poucos tipos de textos devem ser tomados como objeto de ensino e modelo a ser seguido. Estamos nos referindo aqui às conhecidas tipologias clássicas de texto: a narração, a descrição e a dissertação.

Mesmo com a imposição da escola em determinar os critérios que devem ser levados em conta no ensino da escrita, é importante ressaltarmos que sempre existe uma atividade lingüística subjetiva, por parte do aluno, na tarefa de escrever. Ainda que tenha sido imposta a produção de um determinado tipo de texto e que a sua escrita esteja de acordo com as normas padrão e culta da língua, as redações escolares não podem ser consideradas um produto fechado em si mesmo, visto que seu bom funcionamento depende dos recursos lingüísticos empregados pelo autor, em conjunto com o trabalho que o leitor realiza para a construção de sentidos; e, depende, ainda, de determinados elementos que envolveram a produção das redações – as condições de produção.

Neste ponto, podemos afirmar que os problemas apresentados nas escolhas lexicais dos alunos em suas redações escolares refletem, de modo significativo, as condições de produção de textos, incluindo aí, as orientações teóricas para o ensino de produção de texto adotadas pelo professor.

Após uma análise de todas as redações coletadas, detectamos nelas diversos problemas de natureza micro e macro-estrutural, tais como: ortografia, acentuação, registro lingüístico, semântica, coesão e coerência. No tocante às escolhas lexicais realizadas pelos alunos, que foi o nosso objeto de estudo, pudemos observar problemas relacionados ao emprego de substantivos hiperônimos para rotular partes do texto; e problemas relacionados ao registro lingüístico. Mas, a maior dificuldade encontrada pelos alunos é que, a concepção escolar de texto adotada pelo professor não correspondeu ao conhecimento extra-escolar dos alunos sobre o uso da escrita. Isto porque, em uma situação autêntica de comunicação, as formas lingüísticas estão a serviço do sentido, enquanto que, na escola, elas têm a função de reproduzir as convenções gramaticais da língua formal, atendendo as condições do ensino escolar, representadas pelas orientações do professor.

Visto que apenas os aspectos formais e estruturais foram privilegiados pelo professor, a prática de ensino adotada por ele não levou em conta que o sentido de um texto depende da inter-relação estabelecida entre os elementos que constituem as condições de produção. Assim, aprender a escrever é mais do que aprender a combinar palavras e frases gramaticalmente corretas. Mesmo tendo um domínio das regras gramaticais, ainda é necessário que o aluno saiba fazer uso da língua nas mais variadas situações de comunicação. Que ele saiba, por exemplo, que em todos os espaços sociais há regras subjacentes que regulam o que pode ser dito, quem pode dizer e como se dizer. Dessa maneira, se o professor não tivesse privilegiado apenas os aspectos formais do texto em suas orientações, ele reconheceria que a

interferência da língua oral na escrita das redações dos alunos são resultados do tipo de contato que o aprendiz mantém com o texto escrito. Como o domínio de um padrão de escrita formal exige tempo para ser apreendido, as redações escolares produzidas pelos alunos apresentaram maior proximidade com a modalidade oral. Caberia ao professor encontrar elementos que ajudem o aluno a perceber as diferentes formas e funções exigidas pelo uso oral ou escrito da língua.

Sabemos que definir que conhecimentos e habilidades devem ser privilegiados no ensino da produção de textos não é uma tarefa fácil. Mas, ressaltamos alguns pontos que devem ser enfatizados:

- 1- É preciso ler com outros olhos as redações escolares produzidas pelos alunos, buscando compreender que processos estão envolvidos na organização de um texto escrito;
- 2- O registro lingüístico, a seleção lexical, o tipo e gênero de texto a ser produzido são escolhas que dependem das condições que levam o aluno a escrever, tais como: os objetivos e finalidades para a produção do texto, a imagem que se tem dos interlocutores, o tema, entre outros elementos;
- 3- O domínio da língua escrita não se efetiva apenas com a apreensão das regras gramaticais. Portanto, cabe ao professor associar perspectivas teóricas e metodológicas mais eficientes, de forma que permita com que o aluno perceba a variada gama de estratégias lingüísticas e reflita sobre seus usos – sua forma, sua função textual e seus efeitos no texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIM, R. C. C. & SILVA, E. V. Variação, Gênero Textual e Ensino. IN: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. **Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

APOTHÉLOZ, D. & CHANET, C. Definido e Demonstrativo nas Nomeações. IN: CAVALCANTE, M. M. et al (org.). **Referênciação**. São Paulo: contexto, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, M. A. Dificuldades no Uso Adequado de Vocábulo em Textos Escolares Escritos. IN: LEFFA, V. J. (org.). **As Palavras e sua Companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. IN: DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. O Vocabulário na Pesquisa e no Ensino. IN: BEZERRA, M. A. **Estudar Vocabulário: como e para quê?**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

BONINI, A. **Metodologia do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 25 -50, 2002.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, S. H. **Discurso e Ensino**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONTE, M. Encapsulamento Anafórico. IN: CAVALCANTE, M. M. et al (org.). **Referênciação**. São Paulo: contexto, 2003.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CUNHA, D. A. C. Uma Análise de Concepções e Conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. IN: SOUSA, M. E. V. & VILAR, S. F. P. **Parâmetros Curriculares em Questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: São Paulo, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

FRANCIS, G. Rotulação do Discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. IN: CAVALCANTE, M. M. et al (org.). **Referênciação**. São Paulo: contexto, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRILLO, S. V. C. & CARDOSO, F. M. As Condições de Produção / Recepção dos Gêneros Discursivos em Atividades de Leitura de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino fundamental. IN: ROJO, R. & BATISTA, A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and Linguistics: a functional perspective. IN: HASAN, R. & WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. New York: Longman, 1999.

HEBERLE, V. M. Substantivos Anafóricos. IN: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (org). **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

LEAL, A. A. Vocabulário e Aspectos Lingüísticos do Português em Livros Didáticos. IN: BEZERRA, M. A. **Estudar Vocabulário: como e para quê?**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

KLEIMAN, A. B. O que é Letramento. IN: KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Escolha e do Acesso Lexical na Oralidade e na Escrita**. IN: XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE (UFPB), 2004.

MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (org). **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade**: seminários de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAULIUKONIS, M. A. L. Ensino do Léxico: seleção e adequação ao contexto. IN: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. **Da Língua ao Discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

**PCN Ensino Médio**. Ministério da Educação: secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PÉCORA, A. A. B. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1983).

ROJO, R. H. R. Concepções Não-valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. IN: KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: São Paulo, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: São Paulo, 2004.

SCHNEUWLY, b. & DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. IN: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: São Paulo, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento e (In)flexibilidade comunicativa. IN: KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUSA, M. E. V. & VILAR, S. F. P. **Parâmetros Curriculares em Questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

XATARA, C. M. O Ensino do Léxico: as expressões idiomáticas. IN: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. n. 37, p. 49 – 59, 2001.

## APÊNDICE

### **Apêndice A: Modelo da entrevista escrita realizada com o professor**

1- Dados pessoais:

1.1- tempo de experiência em sala de aula?

1.2- titulação?

2-Questionário sobre a prática de ensino:

2.1- Você ensina produção de texto em sala de aula?

2.2- Por que você ensina produção de texto em sala de aula?

2.3- Qual a finalidade de ensinar a produção textual na escola?

2.4- Cite as principais dificuldades que seus alunos apresentam nas redações produzidas.

2.5- Que qualidades você exige nas redações dos alunos?

2.6- Que procedimentos você utiliza para o ensino da produção de texto?

2.7- De que forma você solicita a produção de textos na sala de aula?

2.8- Antes de solicitar a produção textual, é realizada alguma outra atividade? Qual(is)?

2.9- Que material foi utilizado no ensino da produção textual?

2.10- Nas orientações dadas para a produção textual, que aspectos foram mais enfatizados?

2.11- Quando você ensina a produção de textual, são apresentados outros modelos de textos?

2.12- Que critérios você utiliza para avaliar as redações dos alunos?

2.13- Qual o critério que você utilizou para selecionar os temas trabalhados nas aulas de produção textual?

**ANEXOS: Apostilas elaboradas pelo professor**