



PROBLEMATIZANDO O ENSINO DA REDAÇÃO⁴ RENDER PROBLEMATIC TO ESSAY WRITING TEACHING⁵

Darcilia Simões
(UERJ-CNPq-SELEPROT)
Rosane Reis de Oliveira
(UERJ-SELEPROT)

Resumo: Esta comunicação visa a promover reflexões sobre o ensino de redação, focalizando, em especial, a seleção lexical adequada. Desde 1972 nos dedicando a esse tema e, a cada dia, mais me inquieto com a qualidade dos textos, em particular no processo de redação das monografias, dissertações e teses. É frequente a presença de formas coloquiais nesses textos que devem ser escritos no registro formal. A frequência de sintagmas em que figuram signos impróprios é, no mínimo, preocupante. Esse problema indica uma lacuna no ensino da língua, no que concerne à ampliação do repertório dos estudantes. Trabalhando segundo a ótica icônico-funcional, tenho procurado demonstrar aos redatores como testar a adequação dos membros de um sintagma. Oriento a observação dos signos verbais segundo a proposta lexicogramatical de Halliday, a qual favorece a abordagem pelo viés icônico (que venho elaborando desde 2006), em que se busca não só a compatibilidade semântico-discursiva dos membros do sintagma, mas também sua potencialidade icônica (representativa) ou indicial (indutiva). Concluo que seja necessário que se dê mais atenção à semântica, uma vez que há uma antiga preocupação com a coesão e a coerência do texto. Ademais, o estudo embasado nos gêneros textuais implica domínio da variação linguística e suas consequências relacionadas ao tema, gênero, contexto de produção e, indiscutivelmente, a inteligibilidade do texto. Eis, portanto, pequena

⁴III Seminário Nacional de Português como Língua Estrangeira e II Jornada Regional de Linguística e Letras – UESC, 2012.

⁵Tradução: Victor Teixeira de Menezes Mendes. E-mail: victor.axelle@gmail.com



mostra do trabalho que praticamos desde 2002 — auxiliado pelo programa Wordsmith Tools — e que vem dando bom resultado, trazendo melhoria significativa aos textos dos orientandos.

Palavras-chave: Ensino de Redação – Seleção Lexical – Gêneros Textuais - Variação Linguística - Língua Portuguesa.

Abstract: Our communication aims at promoting the analysis of the essay writing teaching, focusing specifically on the selection of adequate lexis. Since 1972 I am dedicated to this theme, and day after day, the quality of the texts increases my curiosity, especially regarding the monograph, papers and thesis composition process. It is common to observe colloquial forms in such texts, which should be written in the formal register. The frequency of syntagmas where inadequate signs are detected is, at least, worrying. In my view, such problem indicates a gap in the language teaching concerning the increase of students' vocabulary. Working in accordance to the iconic-functional perspective, I have been trying to show the students how to test the adequacy of the syntagmas members. I suggest the analysis of the verbal signs according to Halliday's lexical-grammatical proposal, which guides to an iconic oriented approach (what I have been working on since 2006), through which not only the sematic-discursive compatibility of the syntagmas members is intended, but also their iconic (representative) or indicative (inductive) potential. It is concluded that it is necessary to give more attention to semantics, once there is a previous expectation regarding the text's cohesion and coherence. Furthermore, the study based on the text genres implies mastering of the language variation and its consequences related to theme, genre, production context and, undoubtedly, the text's intelligibility. I thus present a sample of my advising work, developed since 2002 — assisted by the software Wordsmith Tools — that is achieving good results, causing important improvements to the advisees' texts.

Keywords: Essay Writing Teaching – Lexical Selection – Textual Genres – Language Variation – Portuguese Language



PRELIMINARES

Partindo da premissa de que os estudantes chegam ao terceiro grau sem a fluência verbal esperada, em especial no que tange à expressão escrita, pode-se afirmar que é preciso intervir no processo de ensino da língua portuguesa (L1), sobretudo no que concerne à preparação para a produção de textos.

Após pesquisas que venho realizando desde 2002, tendo por corpus textos produzidos por alunos da graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, já foi possível concluir sobre a dificuldade de redação desses estudantes, mormente no domínio do léxico. Por isso, tenho centrado a atenção sobre a produção escrita dos graduandos em foco, com vista a não só apreciar e escalonar os tipos de dificuldade manifestados, mas tentar formular estratégias que venham a possibilitar a ampliação do repertório discente e a seleção/ativação adequada de itens léxicos em seus futuros textos.

Acrescento ainda que a renovação do processo de ensino da produção textual implica avanços no ensino da leitura, a qual alimenta a constituição do repertório do falante e, subsequentemente, possibilita a produção de textos mais eficientes.





BASE TEÓRICA

Abre-se a revisão seguindo Charles Bazerman (2007, p. 110), quanto à íntima relação entre o desenvolvimento da escrita articular-se com o desenvolvimento das relações interpessoais. O ser social evolui à medida que interage com outras pessoas, negocia ideias, manifesta sensações, impressões, sentimentos, emoções. “Sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros” (id.ib.) são variáveis que operam no crescimento linguístico dos sujeitos e atuam na sua expressão, muito particularmente na escrita, que não conta com signos não verbais complementares e que cooperam na semiotização e na semiose em si (produção de sentido). Assim sendo, considera-se a atuação da linguagem na constituição do eu, na moldagem de sua face social — a que o sujeito apresenta ao mundo — e de seu eu interior. Tudo isso tem de ser considerado quando se trata do universo da escrita. O aprendizado da escrita é a preparação do sujeito para “assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas relações com os outros” (idem), em qualquer que seja o tipo/nível de atuação/interação.

Bazerman afirma que o uso que se faz da linguagem é aprendido no universo das relações, e os sentidos e usos da linguagem são profundamente afetados pelas emoções relacionadas à segurança e à ansiedade. Portanto, é indispensável que o falante desenvolva uma atitude confiante



quando da aquisição da linguagem e mais ainda quando de sua expressão verbal. Para tanto, o ensino da escrita exige que seja considerada a moldura sociocultural em que se inserem os aprendizes, para que o docente possa intervir positivamente no sentido de dar aos discentes condições de vencer a insegurança e a ansiedade e, assim, poder ampliar seus recursos verbais e produzir textos (orais e escritos) com menor dificuldade. Em alguns casos mais graves, o que se busca é deflagrar nos sujeitos a capacidade e a habilidade de produzir enunciados inteligíveis e, em seguida, transformá-los em textos.

Traduz-se *enunciado* como qualquer manifestação verbal articulada e sensível à interpretação por outrem. Já defini enunciado em perspectiva fonológica da seguinte forma: “Entendemos como *enunciado*⁶ a emissão de uma sequência acabada de palavras de uma língua, precedida e seguida por pausa respiratória não passível de pontuação⁷ (SIMÕES, 2006a)

⁶ O fechamento do enunciado é assegurado por um período de silêncio antes e depois da sequência de palavras, silêncios realizados pelos falantes. (cf. Dubois, op. cit.)

⁷ Pontuação aqui está entendida como demarcação sinalizada de pausa média ou longa em decorrência da extensão dos enunciados, da inversão da ordem lógica e da indicação de termos que participam de funções especiais da linguagem, como: metalinguística (o aposto); conativa (o vocativo); fática (interjeições, operadores argumentativos, marcadores conversacionais etc.)



Tomando o enunciado como unidade primária, pode-se deduzir a sua importância, pois se os enunciados não estiverem razoavelmente estruturados, é remota a chance de se produzir textos a partir deles. Para que o processo de *ensino da escrita* — aqui entendida como competência gráfica de expressão verbal — se realize e atinja a eficiência sociointeracionalmente desejada, algumas teorias vêm sendo desenvolvidas em várias partes do mundo e em várias áreas do saber. Como esta pesquisa é *semiótico-funcional*, trazemos à operação as contribuições da perspectiva lexicogramática de Halliday (1976, 1974⁸ e 2004), da iconicidade lexical de Simões (2003, 2006^a e 2006^b, 2007, 2009) e da proposta semiótico-discursiva dos gêneros de Gunther Kress (v. BALLOCO, 2005).

Para Kress, “os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos nos eventos” (KRESS, *apud* BALLOCO, 2005 p. 65). Por isso, os gêneros textuais não podem ser estudados sem que se considerem os elementos não verbais que os constituem. Nessa perspectiva a forma da linguagem escrita inclui elementos visuais verbais e não verbais que funcionam como *âncoras textuais* (SIMÕES, 1991) que auxiliam na produção da interpretação, uma vez que os textos em geral, trazem marcas ideológicas, socioculturais que interferem na elaboração do seu sentido. Como se pode ver, a perspectiva

⁸ Primeira edição de *An Introduction to Functional Grammar* data de 1985.





discursivo-semiótica se distingue de outras teorias porque leva em conta a inter-relação entre signos verbais e não verbais na configuração de um texto.

A teoria da iconicidade verbal proposta por Simões (2009) bebe nas fontes da semiótica norte-americana (C. S. Peirce) e, no plano do léxico — *iconicidade lexical* — consiste na observação dos itens léxicos como índices e ícones que (dê)s orientam a semiose. Segundo esse raciocínio, o falante deve ser orientado para captar as qualidades sîgnicas que possam induzir um raciocínio ou mais bem representar uma ideia de forma icônica. A representação icônica, observada na perspectiva funcional, significa a possibilidade de um signo “desenhar no texto” uma imagem correspondente ao caminho seguido pelo raciocínio do falante.

Essa perspectiva dá forças à análise estilística, uma vez que permite interpretar semioticamente as decisões formais do enunciador representadas na escrita (ou mesmo na fala). Por exemplo, a ordem lógica é de baixa representatividade, uma vez que nem sempre corresponde à ordem de condução do raciocínio do enunciador. No entanto, a formulação em ordem psicológica — que antecipa termos a destacar ou projeta para diante termos secundários — exige maior domínio linguístico do falante, uma vez que as relações entre os termos das orações ou dos períodos dependem das relações semântico-sintáticas bem estruturadas. Por isso, é de muito mais rápida intelecção a frase “Economia brasileira tem



menor crescimento dos últimos três anos”⁹ que “O Produto Interno Bruto, divulgado nesta sexta-feira (1º) pelo IBGE, foi mais baixo que o estimado pelo governo. Alguns setores encolheram.” Isto porque se deve ao fato de, na segunda frase, o jornalista intercalar a expressão “divulgado nesta sexta-feira (1º) pelo IBGE”¹⁰ entre o sujeito e o predicado, quebrando temporariamente a organização lógica dos termos. Na perspectiva estilística, a intercalação cumpre a função de dar destaque ao IBGE como informante de autoridade dos dados, a partir dos quais se afirma o baixo crescimento do PIB; ao mesmo tempo que insere o trecho “Alguns setores encolheram”, ao final do parágrafo, sugerindo assim a secundariedade desta informação.

Também é possível observar a iconicidade verbal em relação ao seu potencial de deflagrar a criação de imagens na mente do interlocutor. Veja-se a frase: “O Rio de Janeiro completa nesta sexta-feira (1º) 448 anos e ganha um presente encantador.”¹¹ ESSE texto parece levar o leitor a pensar alegoricamente o Rio, em plena festa de aniversário recebendo um presente. No entanto, a referência é a inauguração do Museu de Arte do Rio justamente na data de fundação da Cidade do Rio de Janeiro.

⁹ In <http://g1.globo.com/jornal-nacional/> Acesso em 01/03/2013.

¹⁰ Idem.

¹¹ <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/03/museu-de-arte-do-rio-e-aberto-com-presenca-de-dilma-rousseff.html>



Vejam-se algumas manchetes sobre esse fato:

1. Dilma inaugura Museu de Arte do Rio.¹²
2. Museu de Arte do Rio abre hoje e expõe peças de acervo dos museus Ibram.¹³
3. MAR: conheça o Museu de Arte do Rio, inaugurado nesta sexta-feira.¹⁴

O foco de cada um dos textos recai sobre objetos empíricos distintos: (1) Dilma, (2) Museu de Arte do Rio; (3) MAR (sigla do Museu de Arte do Rio). Observe-se que a escolha do foco, por conseguinte, da posição temática de sujeito faz com que cada uma das reportagens destaque dados distintos, dirigindo assim o interlocutor para leituras específicas. No caso 1, privilegia-se a presença do Governo Federal num evento do Rio; no 2, é o museu em si mesmo que é apresentado ao leitor como algo relevante; e em 3, o *mar* reativa o foco no museu, mas é secundário em relação ao dia da inauguração. Como se tratam de reportagens, essa movimentação de foco decorre do projeto jornalístico e de suas relações sociopolíticas com o tema da reportagem.

¹² <http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/dilma-inaugura-museu-de-arte-do-rio,c62650a686f1d310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>

¹³ See more at: <http://www.museus.gov.br/destaque/museu-de-arte-do-rio-abre-hoje-e-expoe-pecas-de-acervo-dos-museus-ibram/#sthash.QBjxoJau.dpuf>

¹⁴ <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/mar-conheca-o-museu-de-arte-do-rio-inaugurado-nesta-sexta-feira>





Quanto à perspectiva lexicogramatical de Halliday, de alguma forma o enfoque icônico já denuncia a importância da escolha dos itens léxicos a serem ativados num texto. Halliday afirma que a linguagem é um complexo sistema semiótico composto por múltiplos níveis ou estratos, dos quais destaca a gramática como seu principal núcleo. Acrescenta que, para ser mais preciso, contudo, optou por tratar desse sistema como lexicogramatical porque abarca ambos, a gramática e o vocabulário, indiscutivelmente. No plano lexicogramatical, estuda-se a palavra no discurso-texto, no ato de interação. Na ótica da gramática funcional, põem-se em primeiro plano suas regras de construção do significado.

Pode-se concluir então que, Kress, Simões e Halliday investigam a interação verbal como fato concreto e buscam descrever como as relações gramaticais se realizam por meio das escolhas vocabulares com vista a produzir textos inteligíveis, portanto, suficientes para a concretização das metafunções ideacional (no plano das representações, icônicas e indiciais), textual (produzindo enunciados eficientes quanto ao projeto de dizer) e interpessoais (viabilizando a comunicação entre os interlocutores).

No entanto, para que se atinjam esses níveis da organização verbal, é preciso antes de tudo desenvolver o vocabulário e, em seguida, a competência semântico-sintática a partir da qual se constroem sintagmas inteligíveis e adequados ao tema em questão.





PROPOSTA DE TRABALHO

Nossa proposta relativa ao desenvolvimento da competência textual tem como objetivo geral orientar a produção textual escrita do gênero (cf. KRESS) **texto acadêmico** no registro formal, mediante suporte na **teoria da iconicidade verbal** (SIMÕES) e na **gramática sistêmico-funcional** (HALLIDAY); e como objetivos específicos: (1) provocar a produção de textos em registro formal com até 6000 caracteres (incluídos os espaços) por meio digital; (2) apreciar a produção com auxílio do mecanismo de alterações controladas e balões de comentário com instrução para reescrita; (3) apontar problemas lexicais e seu impacto na colocação, na concordância e na regência verbal.

O caminho metodológico consiste em: (1) modificar o protocolo de ensino da gramática; (2) discutir a gramática diretamente nos textos dos alunos; (3) exercitar o trabalho no nível lexicogramatical (lexical + semântica + sintática); (4) explorar recursos digitais na produção de textos (MS Word), (4.1) na correção individualizada das redações produzidas e (4.2) no levantamento e discussão de itens verbais (Wordsmith Tools - WST) atualizados no texto.

Historicamente o ensino de língua tem sofrido mudanças que, no âmbito da produção dos textos, só começa a apresentar resultados a partir da década de 70, quando ganha força a Linguística do Texto ou Linguística Textual, doravante LT neste artigo. No Brasil, Koch é o nome que bem



representa essa linha teórica. A partir de seus estudos, vêm à tona as propostas de Weinrich, Van Dijk, em seus trabalhos do início da década de 1970, Lang (1971, 1972) e Petofi (1972, 1974), entre outros (cf. Koch, 1997). As estratégias de abordagem técnico-didática pautadas na LT substituem o trabalho ascendente — da frase ao texto. Esse passa a ser visto como unidade linguística hierarquicamente mais elevada; uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.

Cumprе mencionar alguns autores funcionalistas, cujos trabalhos tiveram enorme importância no desenvolvimento da LT. Halliday & Hasan (1976) em *Cohesion in English* definem e explicitam o conceito de coesão, que é fundamental nos estudos textuais. Os funcionalistas de Praga descreveram a organização hierárquica da informação em frases e sequências textuais, desenvolvendo as noções de tema/rema, dinamismo comunicativo e progressão temática, que são fundamentos da LT. Esses estudos provocaram a mudança de paradigma do ensino da língua, passando a valorizar o texto e dele partir para todos os demais estudos analíticos, em especial. E é essa perspectiva analítica que, de alguma forma, ainda atropela o processo de ensino e aprendizagem da escrita, da produção de textos.

A prática histórica de retalhamento dos textos em busca de formas gramaticais específicas como flexões,

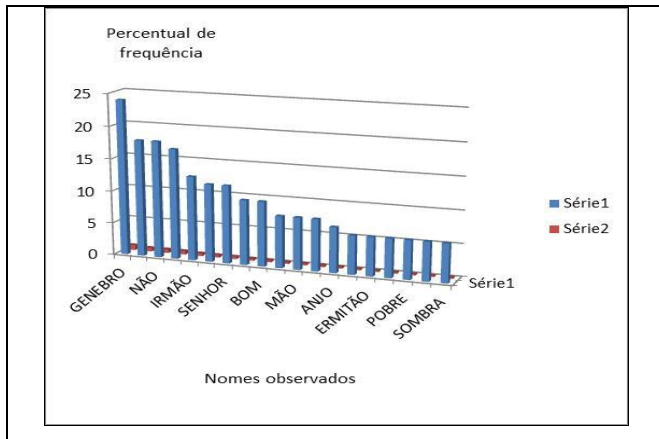
formações vocabulares, mecanismos sintáticos (colocação, concordância e regência), faz do texto uma peça a ser dissecada e não um objeto que comunica, que promove a interação entre os sujeitos. É frequente ouvir-se em reuniões docentes que o modelo de trabalho praticado é o textual, porém, as aulas sequer discutem gêneros, temas e subtemas, relações entre estes e o vocabulário ativado. O texto continua sendo usado como pretexto e reservatório de peças gramaticais e léxico-semânticas (buscam-se sinônimos, antônimos, parônimos etc.). Não se leva em conta o projeto comunicativo subjacente à superfície textual, a partir do qual são feitas as escolhas estruturais e estilísticas, uma vez que não se define algo da mesma forma um projeto que visa a informar claramente ou o que tem por objetivo ocultar o significado, despistar o leitor. Assim sendo, dependendo do projeto de dizer — instrucional, mandatário, intimidador, legislativo, judiciário, informativo, científico etc. — diferente será a organização do texto em todos os sentidos: desde o vocabulário até as estruturas frasais.

Temos lançado mão de recursos digitais não apenas na correção/orientação para reescritura do texto, mas também para processamento do material contido no texto com a meta de demonstrar os compromissos internos indispensáveis a tal produção: *coerência, clareza e adequação*. Estas são qualidades que implicam razoável domínio linguístico que, por sua vez, demanda o exercício da leitura como meio

alimentador do manancial verbal a ser construído na mente do falante.

EXEMPLIFICANDO O LEVANTAMENTO POR MEIO DIGITAL.

Trabalhando apenas com os nomes presentes no conto “Frei Genebro” de Eça de Queirós (que integra o *cópus* de uma de nossas pesquisas atuais), o processador WST – segundo um corte que fizemos para reduzir a mostra em função dos limites deste artigo – produziu o seguinte gráfico a partir da frequência de cada item no texto.



QUADRO 1 - Gráfico da frequência de vocábulos no texto

Levantamentos dessa natureza demonstram o ajuste entre as escolhas léxicas, o tema e os subtemas que atravessam o texto. No conto em foco, o tema é *religiosidade e caridade com vista à angelitude*. Vê-se que o vocabulário

ativado, no texto, comprova essa intenção temática (embora deixemos de fora neste exemplo considerações sobre o tom irônico do texto). Essa observação deve orientar o trabalho docente nas aulas de produção de textos. O estudante deve ser instruído no sentido de compreender a relevância da escolha apropriada das palavras com que produzirá suas frases e, por conseguinte, tecerá seu texto.

O processador digital WST fornece dados matemáticos que demonstram de modo objetivo a maior ou menor frequência de itens léxicos (palavras e expressões) com as quais o tema textual é reiterado (ou não).

Para a realização deste trabalho e atingimento de suas metas, é preciso que as práticas de produção textual sejam diuturnas, uma vez que a consolidação da competência escrita implica atividade orientada e continuada de produções. Essa proposta se consolida a partir das reescritas do texto após as correções e instruções propostas pelo docente, inseridas no arquivo digital do texto produzido pelo aprendiz. Ao estudante serão dadas oportunidades de reescrever por duas vezes (chegando à versão 3.0) o seu texto, tentando aprimorá-lo.

Assim sendo, toda aula promove uma redação, que é feita em aula e remetida ao docente em arquivo (*.doc ou *.docx), anexo a um endereço de e-mail específico (combinado com a turma). Após a correção comentada, o texto é devolvido ao aluno pela mesma via. Em seguida, o aluno reescreverá o texto, usando não apenas as instruções apostas

diretamente em seu texto, mas também usará uma tabela que reúne todos os comentários decorrentes da correção das redações da turma. Essa orientação inclui detalhamento sobre o gênero textual *texto acadêmico*, a variedade linguística *culta*, que é a apropriada ao gênero, e o recorte temático indispensável para que o texto seja viável.

Para ilustrar, apresento uma redação de aluno com marcas de correção / inserção em azul; apagamentos em vermelho; comentários e instruções gramaticais nos balões.

Complexidade Humana	
<p>De fato, não creio que as ideias propostas se satisfazam encerrem somente pelo antagonismo ou pela conciliação. Acredito que estas Elas são um misto das duas argumentações; convergem na denúncia da miseria desdita de nossas intuições morais e divergem na incapacidade humana de aceitar aquele se sobressai, de apreciar o novo e na absorção de um novo conceito.</p> <p>É comum ao conto e ao provérbio a existência de “sentimentos negativos”, como revolta neste naquele e oportunismo naquele neste. No primeiro conto, um homem que, acidentalmente, se encontrou em meio a um lugarejo teve seus olhos arrancados devido a à ignorância da população local frente a um novo sentido que não lhes era habitual. No segundo provérbio, pode se dizer que um homem, dotado novamente da visão, não é visto como sábio ou mais ajuizado e, sim, como um rei. Assim, considero que, na posição de rei, tal homem pode-se beneficiar do sentido da visão, já que os demais não o têm. só pretendia tirar proveito de sua condição.</p> <p>Por outro lado, as ideias convergem quanto à rigidez ideológica dos povos. Na narrativa de H. G. Wells, é presente uma cegueira não só física, mas também moral. Não tendo ciência da visão, tratam o estranho com absoluta repugnância e permanecem rejeitando a possibilidade de terem um problema. Entretanto, no ditado popular, considere que os súditos têm conhecimento de que o rei possui uma capacidade que não lhes é comum: e, assim, o coroam por ter uma habilidade extra. sem saber de suas</p>	<p>[RR1] Comentário: Somente a primeira palavra do título tem letra maiúscula</p> <p>[RR2] Comentário: NESTE se refere ao último referente (provérbio) e NAQUELE, ao referente mais distante (conto).</p> <p>[RR3] Comentário: O texto perde clareza quando há muitos referentes no mesmo parágrafo.</p> <p>[RR4] Comentário: Advérbio intercalado entre termos, deve vir separado por vírgulas.</p> <p>[RR5] Comentário: Não há como você fazer esse julgamento. Não sabe o que o homem com visão queria de fato. Como pode afirmar que ele queria tirar proveito?</p> <p>[RR6] Comentário: Não use esta estratégia mais de uma vez. Fica cansativo e</p>

QUADRO 2 - Redação de aluno em processo de revisão

Essa correção comentada é feita de modo semiautomático, pois a identificação dos problemas demanda conhecimento e habilidade docente e é feita texto a texto, cujos problemas serão específicos em alguns casos. A informação para a posterior reescrita — produção de nova versão do texto — é inserida em *BALÕES DE COMENTÁRIO* alimentados por *MACROS*¹⁵ que o docente vai criando à medida que os problemas textuais se vão apresentando.


A *TABELA DE CORREÇÃO* (criada e utilizada por meio digital) automatiza o processo de correção, dá flexibilidade ao texto uma vez que permite a inserção de novos itens a partir da detecção de novo problema textual, sem, contudo, gerar borrões no texto em análise, os quais provocam dificuldade de leitura para a produção de nova versão pelo estudante. A seguir, mostra-se um recorte da tabela de correção.

FRASE DE CORREÇÃO	MACRO DE RECUPERAÇÃO
Não se usa crase antes de plural, masculino ou forma verbal.	crs
Concordância verbal indispensável.	cv
Quando quiser destacar algo, use o itálico. Deixe as aspas para a conotação ou para os títulos de textos.	destaca
Observe que a primeira forma de ADIÇÃO é feita por meio da conjunção E.	e

¹⁵ Substantivo feminino. 1. Inform. V. *macroinstrução*. [Aurélio, s.u.]

A vírgula é índice da elipse verbal.	lips1
O apagamento (ou elipse) de qualquer termo deve ser indicado com vírgula ou ponto-e-vírgula (este quando as ideias estão aparentemente completas).	lips2
QUADRO 3 – Recorte da Tabela de Correção	

A *frase de correção* é a instrução gramatical, semântica, estilística, diagramática etc. que o aluno deverá seguir no processo de reescrita de seu texto. A *macro de recuperação* é um código de automação de procedimentos. Em nosso caso, *cada macro aciona a ativação de uma frase de correção* a ser inserida num *BALÃO DE COMENTÁRIO* vinculado a um problema textual. Assim:

<p>Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, <u>cabe</u> a escola viabilizar o acesso ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los, a fim de que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas mais elaboradas e abstratas.</p>	<p>[D1] Comentário: Não se usa crase antes de plural, masculino ou forma verbal.</p> <p> (Ctrl) •</p>
QUADRO 4–Inserção de comentário	

Digitando-se entre um e cinco caracteres (em média) — usando a tabela de correção que o docente produz e, em seguida, teclando-se F3, a frase correlata ao problema identificado é inserida no balão de comentário pré-aberto pelo corretor, conforme demonstrou a imagem anterior.

Eis a tecla de Função F3



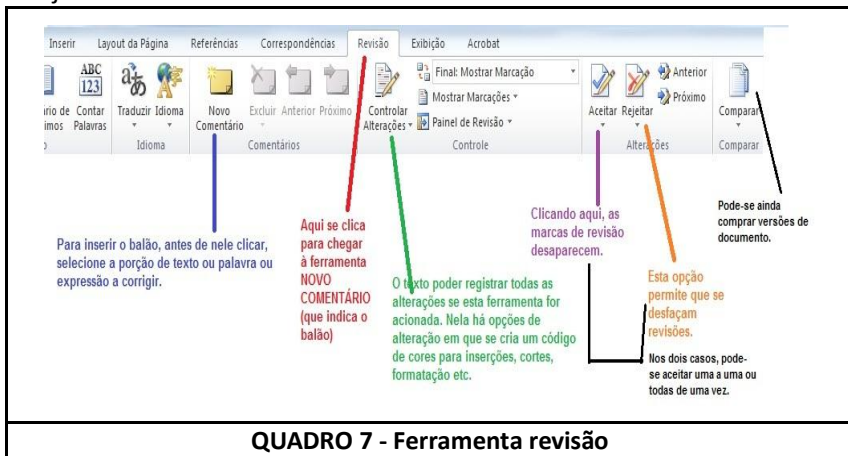
A seguir, a imagem da *identificação do corretor* no BALÃO DE COMENTÁRIO.



Observe-se que o *BALÃO DE COMENTÁRIO* também é recurso do MS Word e, para inseri-lo no texto, clica-se na palavra *REVISÃO* (na barra superior). Esta abrirá nova barra

onde aparecerá um *ENVELOPE AMARELO* com a inscrição, **NOVO COMENTÁRIO**. Então, selecione no texto em apreciação o dado a ser corrigido e clique no envelope. Imediatamente se abrirá um balão com suas iniciais de revisão. No balão, *digita-se a macro necessária e pressiona-se F3*. Pronto, está dada a instrução para a reescritura.

Veja-se como funcionam as ferramentas de revisão.

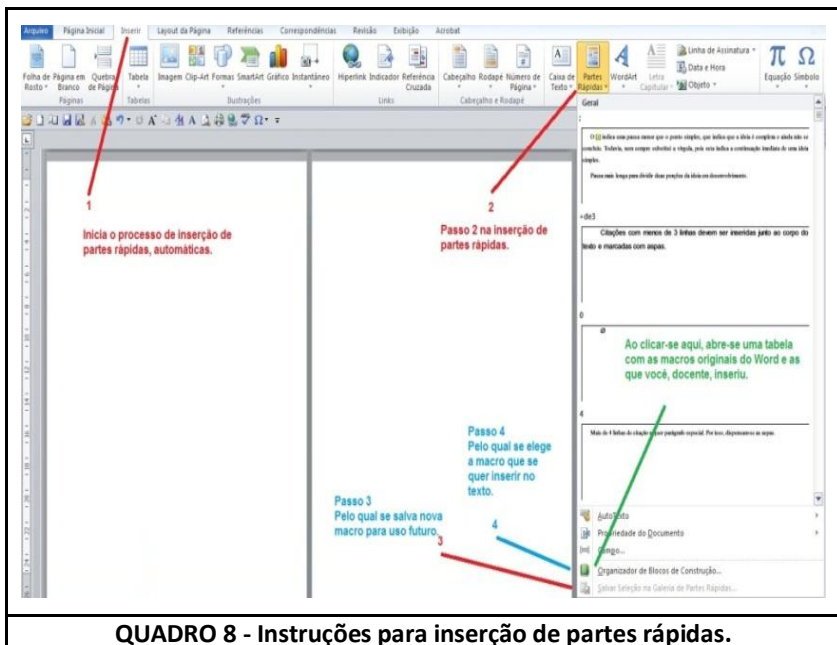


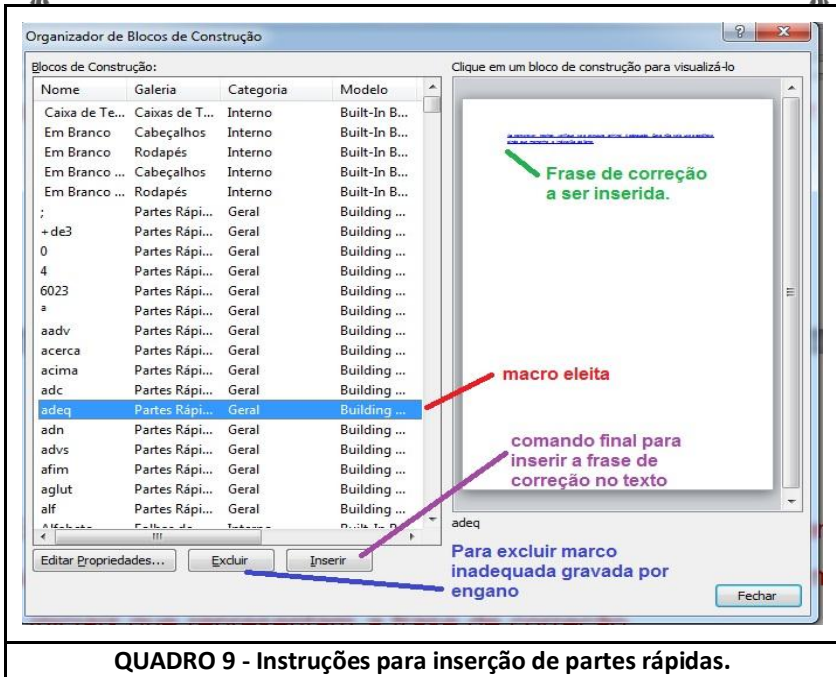
Aplica-se esse procedimento a cada problema encontrado no texto. Dessa forma, o aluno poderá realizar a reescrita orientada.

Como operar com macro? MS Word oferece, na barra superior de ferramentas, o recurso *INSERIR > PARTES RÁPIDAS*, a partir da qual se criam as macros para a correção. O código de macro — criado pelo docente — é um número mínimo de

caracteres que funcionam como a “discagem rápida nos celulares”.

Uma vez digitado o texto que se pretende usar nas próximas correções, seleciona-se o texto (ctrl-T), clica-se, subsequentemente, nos ícones *INSERIR > PARTES RÁPIDAS*. Então se abre uma janela e o usuário clica lá embaixo, em *SALVAR SELEÇÃO NA GALERIA DE PARTES RÁPIDAS*. Outra janelinha se abre, na qual *se inserem as iniciais* que representam a frase de correção.





Com esses quadros, cremos (?) (creio?) que o docente já pode começar a testar o processo de revisão automatizada para orientação da produção de novas versões dos textos discentes. Entendemos que não há outra forma mais direta de intervenção, considerando que, em classe, não é possível atender individualmente os alunos. Logo, trabalhando-se os textos um a um, torna-se possível esse tão almejado diálogo de orientação direta: professor / aluno.



GANHOS TÉCNICO-DIDÁTICOS DESTA PROPOSTA

A aprendizagem decorrente deste conjunto de estratégias permite ao aluno a reescritura automonitorada de seu texto, dando-lhe paulatinamente autonomia de produção. A autonomia vai-se instalando a partir das conclusões a que o enunciador (o redator, no caso) pode chegar: (1) ninguém escreve como fala nem fala como escreve; (2) é possível representar a fala na escrita; (3) todas as variedades linguísticas são válidas, **mas** devem ser usadas em conformidade com a situação de interação; (4) as diferenças de uso linguístico se manifestam no vocabulário e na formulação sintática, ou seja, no plano lexicogramatical.

A instrução sobre a iconicidade das formas explicita as relações semântico-gramaticais. O trabalho sistemático com as marcas estruturais e lexicais (ícones e índices) com que se organiza o texto — o aporte icônico-funcional — permite não apenas a compreensão das formas do texto como representação das ideias pelo código verbal, assim como o entendimento das escolhas sógnicas em relação aos seus papéis comunicativos pretendidos.

A contribuição didático-pedagógica é comprovável a partir da produtiva interação docente e discente; do avanço significativo nas práticas didáticas; do aproveitamento dos recursos cibernéticos disponíveis; da renovação e desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e produtivas; da prática de um modelo de ensino atual e de fato eficiente.





O resultado dessas novidades procedimentais é a revitalização do contexto de ensino e aprendizagem, que passa a ser prazeroso porque será eficiente. Todavia, é importante destacar que há todo um trabalho de base, invisível à sociedade, quando da preparação das aulas e da correção dos textos produzidos. Logo, o docente que decidir por adotar esta proposta de trabalho não deve iludir-se com as facilidades digitais, pois o trabalho técnico-teórico é suporte indispensável para a eficiência da prática pedagógica. Esta, a seu turno, deverá ser continuada para que surta os efeitos desejados.

A leitura e a produção sistemática de textos — prática diuturna — seguida de instrução gramatical direta nos textos promove a segurança no ato de ler e escrever, o estudante ganha confiança em seu potencial linguístico expressional, e o projeto docente de um ensino de qualidade se concretiza.

REFERÊNCIAS

BALLOCO, A. E. “Perspectiva Discursivo-semiótica de Gunther Kress: O Gênero como um Recurso Representacional”. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros. Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. Organização Judith Hoffnagel; DIONÍSIO, Angela. Equipe de tradução coordenada por Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. Oxford: Oxford





University Press, 1976.

_____. *An introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____; MATHIESSEN, M.I.M. *An introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

KOCH, Ingedore Grönfeld Villaça. “Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas”, In *Alfa*, São Paulo, 41: 67-78, 1997. Disponível em seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4012/3682 Acesso em 03/03/2013.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & ensino: uma proposta. Alfabetização pela imagem*. Edição online¹⁶. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003.

_____. *Considerações sobre a fala e a escrita*. Fonologia em Nova Chave. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. “Seleção lexical e iconicidade diagramática”. Comunicação apresentada no Simpósio: Leitura e produção de textos: pesquisa e ensino. ABRALIN na SBPC – UFSC – 2006^b.

_____. *Iconicidade e verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. *Iconicidade verbal*. Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009.

_____; FERRAZ, Eleone de Assis. “Estudo do Léxico em Perspectiva Icônico-Funcional”. Comunicação apresentada no VIII CONGRESO

¹⁶ Os livros de Darcilia Simões estão disponíveis em <http://www.dialogarts.uerj.br>





ALSFAL, Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, 2012.

_____. “Para o enriquecimento do repertório discente”. In Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

