

**ERRANDO NA ESCRITA:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DOS “EQUÍVOCOS”
COMETIDOS PELOS ALUNOS
EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Juliane Kely Zanardi (UERJ)

julienezanardi@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –

Pois é no desvio que encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

(Manoel Barros. *Poesia completa*)

RESUMO

Não raro, vemos na mídia reportagens apontando falhas ou até mesmo zombando da desenvoltura dos candidatos na prova de produção textual do ENEM. Além disso, nas salas de aula, professores frequentemente se deparam com construções ou escolhas, no mínimo, inusitadas nos textos produzidos por seus alunos. Diante de tal situação, um questionamento se faz presente: Que fatores teriam levado o aluno-aprendiz a fazer escolhas que, a princípio, parecem tão equivocadas? Abordagens múltiplas seriam possíveis na tentativa de responder tal questão. A proposta do presente trabalho é inserir-se nessa discussão, buscando compreender a motivação de certas escolhas dos alunos por meio da análise de seus textos. Considerando as noções de gênero textual e de estilo, pretende-se verificar até que ponto certas inadequações presentes nos textos podem ser consideradas simplesmente como “erros grosseiros” – visão, muitas vezes, propagada pela mídia –, ou como tentativas bem fundamentadas, ainda que malsucedidas, de adequar-se à situação comunicativa proposta.

Palavras-chave: Erros. ENEM. Escrita.

1. Introdução

Consoante as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 34) – doravante PCN –, o ensino de língua portuguesa deve articular-se em dois eixos básicos: 1) o uso da língua oral e escrita; 2) a reflexão sobre a língua e a linguagem. Em função de tais eixos, evidenciam-se três práticas que constituem o ensino de língua: práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, no eixo do uso; e práticas de análise linguística, no eixo da reflexão. No que tange às práticas de produção textual, embora especialistas como Geraldí (1997, p. 135) destaquem a sua importância como ponto de partida (e chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, o que se percebe, muitas vezes, é uma grande dificuldade de conciliar as orientações contidas nos PCN com o trabalho realizado em sala de aula. Consequentemente, muitos jovens finalizam o ensino básico com dificuldades de se expressar, principalmente em contextos que demandam o uso da modalidade escrita da língua.

Diante desse quadro, muitas vezes, o aluno acaba se tornando o bode expiatório do próprio fracasso. Não raro, por exemplo, aparecem na mídia publicações que apontam e ridicularizam as falhas cometidas pelos candidatos nas provas de redação do vestibular. Como aponta Gustavo Bernardo (2010, p. 17), professores e jornalistas, muitas vezes, se unem em um discurso de ridicularização de uma juventude que não sabe se expressar, ocultando uma série de agentes que contribuem para esse quadro: a escola, os professores, a família, o Estado.

Tendo em vista tal contexto, o ponto de partida do presente trabalho serão os erros² cometidos pelos alunos em suas produções escritas. No entanto, indo de encontro a essa “crítica fácil” à “desexpressão” da juventude, apontada por Bernardo, o objetivo aqui traçado é tentar compreender, por meio da análise de seus textos, as motivações escondidas por detrás dos erros cometidos pelos alunos. Considerando as noções de gênero textual e de estilo, pretende-se verificar até que ponto certas inadequações presentes nos textos podem ser consideradas simplesmente como “erros grosseiros” – visão, muitas vezes, propagada pela mídia –, ou como tentativas bem fundamentadas, ainda que malsucedidas, de adequar-se à situação comunicativa proposta.

2 Concordamos com Oliveira (1999) que, apesar da conotação negativa que lhe pode ser atribuída, o termo “erro” pode tornar-se bastante operacional, desde que o redefinamos. Assim, no presente trabalho, daremos uma nova dimensão ao conceito de erro, a qual será explicitada ao final do artigo, e utilizaremos esse termo para nos referir aos equívocos cometidos pelos alunos em seus textos.

Para tal, o artigo será dividido em quatro seções. Na primeira delas, partindo das orientações dos PCN, buscaremos definir o conceito de gêneros textuais, apresentando algumas das dificuldades encontradas para conciliar teoria e prática no que tange à produção de textos escritos em sala de aula. Na seção seguinte, trataremos da questão do estilo, procurando evidenciar a consonância desse conceito com a teoria dos gêneros textuais, bem como a sua relevância para o ensino de língua. Nesta seção, intentamos empreender também um breve apanhado sobre as tendências mais recentes do estudo do estilo, tendo como foco a visão oferecida pela sociolinguística. Posteriormente, com base nos pressupostos teóricos apresentados, analisaremos algumas ocorrências inusitadas encontradas em redações de alunos do ensino médio, buscando demonstrar em que medida esses erros evidenciam uma intenção, ainda que sem sucesso, de atingir os objetivos pretendidos naquele contexto comunicativo. Por fim, promoveremos uma breve reflexão sobre o erro, apresentando algumas sugestões para que os professores possam tirar proveito dele como ferramenta pedagógica.

2. *Gêneros textuais e ensino: considerações sobre as práticas de produção escrita na escola*

Segundo as orientações dos PCN (MEC, 1998), o ensino de língua portuguesa tem como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos para que estes possam exercer com plenitude sua cidadania. Tendo em vista esse fim, o documento, baseado em uma concepção de linguagem como meio de interação entre os sujeitos, define o *texto* – manifestação linguística do discurso – como unidade básica do ensino de língua. Assim, elegem-se os *gêneros textuais* como objeto de ensino do professor de língua portuguesa, já que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”. (MEC, 1998, p. 23)

Tais conceitos abordados nos PCN têm sua origem nos estudos de Mikhail Bakhtin (1992). De acordo com o filósofo, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Esses enunciados se relacionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Dessa forma, para Bakhtin (1992, p. 279), cada uma dessas

esferas de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais denomina “gêneros do discurso” – também chamados de “gêneros textuais” por diversos autores como Marcuschi (2008), Koch (2010) e Dionisio et alii (2010).

Cabe ressaltar que, quando fala em “tipos relativamente estáveis”, Bakhtin não os restringe ao aspecto formal. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros são compostos de três elementos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Todos esses elementos são marcados pela esfera da comunicação a que o enunciado se relaciona. Assim, um gênero não se distingue de outro apenas por suas características formais, mas também por seu aspecto temático e, principalmente, pelos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Considerando tal aparato teórico, uma situação preocupante se evidencia em relação às práticas de produção textual realizadas na escola. Trabalhos como os de Antunes (2005) e de Geraldi (1997) mostram algumas das dificuldades encontradas pelos professores para levar a cabo uma proposta de ensino pautada nos gêneros textuais, principalmente no que tange à questão da escrita. Primeiramente, como sinalizam os autores, as oportunidades de produção textual dentro das instituições de ensino, muitas vezes, ficam limitadas a uma finalidade meramente escolar, “reduzida a objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar.” (ANTUNES, 2005, p. 26)

Soma-se a isso o fato de que, contrariando as recomendações dos PCN, a questão da interação fica completamente comprometida dentro desse contexto – artificial – de produção de textos na escola. Conforme aponta Antunes (2005, p. 27), falta a essa atividade de produção escrita um leitor, mesmo que simulado, pois até o professor acaba não cumprindo este papel, na medida em que muitas vezes é atropelado pela função de corretor. Como conclui Antunes (2005, p. 27), “à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém”.

Tendo em vista esse panorama, não é difícil conceber a imensa dificuldade enfrentada pelo aluno na tarefa de produzir seu texto. Inserido em um contexto artificial de comunicação, torna-se extremamente complexo e, por vezes, penoso ao aprendiz elaborar um projeto de dizer e, conseqüentemente, selecionar os recursos da língua que melhor sirvam a ele. Soma-se a essa abstração, o fato de que o objetivo final de seu texto,

na maioria dos casos, é ser usado como instrumento de avaliação escolar. Nesse contexto, é natural que os alunos tenham receio de qualquer expressão original e que a reprodução dos modelos oferecidos pela escola seja a saída menos perigosa.

No entanto, apesar desse contexto limitador, ao ler os textos produzidos pelos alunos, não raro o professor se depara com vocábulos ou construções, no mínimo, inusitadas, que fogem totalmente aos modelos ensinados na escola. Isso nos leva a duas possibilidades de compreensão: 1) os modelos dados não foram suficientes ou não foram bem assimilados; 2) há algum indício de individualidade/subjetividade no erro. Pensando nessa segunda possibilidade, parece-nos proveitoso pensar no conceito de *estilo*.

3. O conceito de estilo: possíveis contribuições para o ensino

Definir a palavra “estilo” não é uma tarefa de fácil execução. Como nos afirma Guiraud (1978, p. 57), “o estilo é uma noção flutuante, que transborda sem cessar dos limites onde se pretende encerrá-la, um desses vocábulos caleidoscópios que se transformam no instante em que nos esforçamos por fixá-los”. Basta uma breve consulta aos manuais de estilística disponíveis para nos depararmos com uma infinidade de definições sem que se chegue, afinal, a um consenso.

Apesar dessa flutuação do termo, conforme aponta Uchôa (2013), podem-se distinguir duas principais correntes dos estudos estilísticos a partir dos primórdios do século XX. A primeira, chamada de *idealista*, tem como principal representante Leo Spitzer, que, por sua vez, se baseou nas ideias filosóficas de Croce e Vossler. Consoante essa corrente, o estilo abrangeria “todo elemento criado pela linguagem, reconhecido como próprio do indivíduo, refletindo, assim, a sua originalidade” (UCHÔA, 2013, p. 14). Apesar de ter direcionado suas investigações para o estudo do texto literário, tal corrente reconhece, pois, o estilo como algo não restrito a essa esfera, podendo ser observado também na linguagem cotidiana.

Já a segunda corrente, encabeçada por Charles Bally, apresenta-se como uma espécie de complemento da teoria saussuriana: ao lado do estudo do sistema representativo postulado por Saussure, Bally propõe o estudo do sistema expressivo, uma estilística da *langue*. De acordo com essa visão, tudo o que ultrapassa o lado puramente referencial da lingua-

gem pertenceria ao domínio da expressividade e seria de interesse dos estudos estilísticos. Também para esta corrente, conhecida como *Estilística Descritiva* ou *Estilística da Expressão*, a noção de estilo não ficaria circunscrita ao âmbito literário. Bally, inclusive, deu pouca atenção a este em seus estudos, dedicando-se, sobretudo, à análise da língua oral e da língua popular.

Diferenciando essas duas correntes, Guiraud afirma:

(...) das duas estilísticas, uma considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema da língua, sendo, portanto, *descritiva*; outra determina suas causas, sendo então *genética*; a primeira constitui uma estilística dos efeitos e depende da semântica ou estudo das significações, enquanto a segunda é uma estilística das causas e se aparenta com a crítica literária. (GUIRAUD, 1978, p. 55)

Não seria profícuo e nem cabe à proposta deste artigo discutir os desdobramentos ou analisar a consistência de cada uma dessas duas visões. O que aqui nos interessa notar é que, de uma maneira geral, as duas principais correntes teóricas sobre o estilo apontam-no como algo inerente a todo e qualquer discurso, não restringindo seu estudo ao domínio literário, como outrora já foi feito. Pode-se concluir, portanto, que o estilo é um componente que se manifesta em todas as esferas da comunicação humana, o que vai ao encontro da noção de gêneros textuais postulada por Bakhtin. De fato, como demonstrado na seção anterior, ao definir o conceito gênero, o linguista russo aponta o estilo verbal – “seleção operada nos recursos da língua” – como um dos elementos que o constituem (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Tendo em vista a convergência entre tais conceitos, há que se considerar, pois, as contribuições que a noção de estilo, em toda sua abrangência, poderia trazer a uma proposta de ensino de língua pautada na teoria dos gêneros textuais. Interessante notar que o próprio Bakhtin, em seu artigo “Questões de estilística no ensino da língua” (2013), sinaliza a importância dessa abordagem no trabalho do professor em sala de aula. Consoante o linguista, todas as formas gramaticais “podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 24-5). Segundo o autor, esse tipo de análise, embora ainda pouco praticada nas salas de aulas³, ajudaria o aluno a en-

³ Embora essa constatação presente no artigo de Bakhtin se refira à realidade do ensino russo no início do século passado, cremos que ela também se aplica à atual realidade do ensino de língua no Brasil. Uma evidência disso poderia ser encontrada nos livros didáticos oferecidos ao ensino básico,

tender o porquê da escolha de uma determinada forma e não de outra, visto que essa ação não é determinada pela gramática, mas sim pela eficácia representacional e expressiva das formas.

Uma vez exposta, ainda que de maneira sucinta, a vantagem de considerar o conceito de estilo no ensino de língua materna, faz-se necessário empreender um recorte a fim de atender aos objetivos imediatos deste trabalho. Assim, elegemos o ponto de vista da sociolinguística, tendo como base os estudos promovidos por Sírio Possenti (2001). Citando nomes como Bally e Mattoso Câmara, o autor promove uma espécie de panorama dos estudos estilísticos no campo da linguística tal como Uchôa, tecendo, entretanto, algumas críticas a esses trabalhos. Não cabe aqui detalhar os pormenores da crítica de Possenti⁴, mas, basicamente, esta se funda em uma aparente incoerência entre a concepção de língua e de gramática apresentada pelos linguistas tanto estruturalistas quanto gerativistas e a questão do estilo.

Considerando tal problemática, Possenti (2001, p. 258) aponta, então, a sociolinguística como uma alternativa teórica para pensar o conceito de estilo. Segundo o autor, esse ramo da linguística tem como condição de existência a admissão de uma estreita relação entre linguagem e sociedade, cuja manifestação mais óbvia se encontra no fato de que a língua apresenta em seu sistema a variedade da sociedade que a fala. Assim, entendendo que o ponto de partida para a questão do estilo é “a admissão da variabilidade dos recursos como constitutiva da língua” (POSSENTI, 2001, p. 257), Possenti defende que a sociolinguística traria em seu bojo os pressupostos necessários para seu estudo sem prejuízos à concepção de linguagem adotada.

Elegendo, pois, a sociolinguística como pressuposto teórico, Possenti reconhece duas tendências dos estudos estilísticos nessa área. Na primeira delas, relacionada à etnolinguística ou sociologia da linguagem, evidencia-se a noção de escolha: os falantes teriam à sua disposição um repertório linguístico diversificado a partir do qual poderiam escolher as formas que entendem como as mais adequadas para realizar os objetivos que têm em mente. Nesse sentido, os estilos são vistos como os códigos dentre os quais “os locutores de uma comunidade linguística podem ope-

em que a estilística aparece, muitas vezes, como um capítulo à parte, reduzido ao estudo das figuras de linguagem.

⁴ Cf. Possenti, 2001, p. 249-257.

rar uma escolha apropriada à situação, tanto do ponto de vista social quanto cultural” (LEFEBVRE *apud* POSSENTI, 2001, p. 258). De acordo com essa visão, os falantes seriam, então, capazes de variar seu estilo não só de acordo com o contexto, mas também segundo seus objetivos, ainda que não o façam necessariamente de maneira consciente.

Já a segunda tendência, típica da sociolinguística laboviana, pauta-se na ideia de distanciamento. Segundo essa visão, haveria um estilo de base, o vernáculo. Os demais estilos seriam, então, considerados como uma espécie de afastamento em relação a este. Nesse caso, a noção de estilo seria definida pelo grau de atenção dispensado à linguagem: dependendo da situação comunicativa, o locutor precisará estar mais atento a fim de obter o estilo adequado. Segundo Possenti, uma falha de tal concepção é que ela acaba por limitar a escolha do estilo ao contexto, sem levar em consideração o que o falante pretende fazer em relação ao seu interlocutor ao selecionar uma ou outra forma.

Procurando promover uma espécie de interseção entre tais tendências, Possenti (2001, p. 262-263) propõe, então, considerar as noções de “escolha”, da primeira, e de “atenção”, da segunda. Admite-se a primeira noção, uma vez que, como já dito, entende-se que a variabilidade dos recursos é uma característica constitutiva da língua, o que acarreta possibilidades de escolha. Já a noção de atenção aplica-se no sentido de que o falante, ao realizar suas escolhas, pode fazê-lo com certo grau de consciência a fim de obter o efeito que lhe interessa, ou seja, com uma intencionalidade.

A partir dessas noções, Possenti (2001, p. 273) depreende duas condições básicas do estilo. A primeira delas seria a existência da multiplicidade de recursos. A segunda, a existência de quem escolhe. Se, por um lado, esse alguém que escolhe está, de certa forma, submetido às regras linguísticas e sociais que limitam suas possibilidades de escolha; por outro, essas mesmas regras lhe oferecem espaços, em que “a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa” (POSSENTI, 2001, p. 274).

Essa concepção de estilo nos parece profícua para refletir sobre a escrita de nossos alunos. Se os considerarmos como sujeitos ativos que buscam empreender aquelas que julgam ser as melhores escolhas ao seu propósito comunicativo, e se ponderarmos as condições adversas em que se dão as práticas de produção textual na escola, talvez possamos compreender as motivações que conduzem os alunos ao erro e criar estraté-

gias para auxiliá-los, sem nos deixar contaminar pela crítica fácil e infértil às dificuldades de expressão destes. Buscando materializar essa reflexão, passaremos à análise de alguns fragmentos extraídos de redações de alunos do ensino médio.

4. Analisando o erro

Nesta seção, analisaremos alguns erros encontrados em redações de alunos do ensino médio, buscando evidenciar possíveis motivações lógicas que os teriam originado. Para tal, levaremos em consideração as restrições (temática, composicional e estilística) do gênero textual trabalhado, bem como as noções de “escolha” e “atenção” presentes no conceito de estilo proposto por Possenti.

A fim de proceder tal análise, parece-nos oportuno partir da tipologia estabelecida por Oliveira (1999), que reconhece duas categorias principais dos erros de comunicação: uma de caráter relativo e outra de caráter absoluto. No primeiro caso, o erro não decorreria de algum problema intrínseco da palavra ou sequência de palavras empregada, mas sim de uma inadequação desta em relação à situação comunicativa em que tenha sido utilizada. Já no caso do erro de caráter absoluto, a forma empregada seria em si incorreta, independentemente do contexto comunicativo. A partir dessas duas categorias principais, Oliveira apresenta subcategorias de erros, que podem ocorrer desde o nível frástico ao textual, algumas das quais serão observadas com mais detalhamento ao longo de nossa análise.

Uma vez expostas as bases de nosso trabalho, passemos ao foco desta seção. Antes da análise propriamente dita, entretanto, cabe situar o contexto em que se deu a proposta de produção textual. Os alunos do 2º ano do ensino médio de uma unidade da rede Colégio Pedro II foram levados à exposição “Resistir é preciso”, exibida entre fevereiro e abril de 2014, no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro. Após a visita, os alunos foram instruídos a escrever uma resenha crítica acerca da exposição. Considerando a variedade de públicos (e de meios de veiculação) a que uma resenha pode se destinar, pedimos aos alunos que considerassem como contexto comunicativo uma publicação de caráter mais formal, uma vez que, de acordo com o conteúdo programático da série, o objetivo da atividade voltava-se para o desenvolvimento da língua-padrão. A partir disso, os fragmentos que seguem foram extraídos de redações produzidas por alunos de duas dessas turmas. A fim de sinalizar a

origem do fragmento, preservando, entretanto, a identidade dos alunos, usaremos como código as iniciais do autor do texto juntamente com o número da turma.

Iniciemos, pois, com a análise individual de dois casos:

- (1) “Nos dois andares seguintes, o público é presenteado por uma belíssima estrutura clássica do ambiente e também de uma exclusiva sala para um acervo que apresenta todo tipo de livro que você possa imaginar.” – Y.S.S. 2204
- (2) “A maioria das obras relatavam o sofrimento geral dos resistentes à repressão.” J.P. 2204

No primeiro exemplo apresentado, percebe-se que o autor do texto cometeu alguns equívocos em relação ao complemento do verbo “presentear”. Primeiramente, emprega a preposição “por” para introduzir “uma belíssima estrutura clássica do ambiente” e, após, a preposição “de” antes de “uma exclusiva sala...”. Há, pois, um problema de regência, uma vez que o conectivo correto seria “com”, e também um problema de paralelismo, já que os complementos estão coordenados entre si e, portanto, deveriam ser precedidos pela mesma preposição. Além disso, há também uma inadequação quanto à estratégia de indeterminação empregada, visto que o uso do “você” sem referente identificável é um recurso típico da oralidade, mas não recomendável em um contexto formal.

Com base na tipologia de Oliveira, percebe-se que, no exemplo (1), são identificáveis tanto erros de caráter relativo (estratégia de indeterminação) quanto de caráter absoluto (regência e falta de paralelismo). No entanto, um olhar mais atento nos permitiria inferir razões lógicas que teriam conduzido a esses erros. Primeiramente, o uso da preposição “por” pode estar relacionado ao uso da voz passiva. Como o verbo “presentear”, nesse caso, é bitransitivo, o autor da frase pode ter feito uma associação equivocada entre o objeto indireto e o agente da passiva, vide o exemplo “o público é presenteado pelos organizadores do evento com uma belíssima estrutura clássica”, em que o agente da passiva está corretamente introduzido pela preposição “por”. Já a falta de paralelismo poderia ser justificada pela extensão do período. Provavelmente, por estar escrevendo frases longas (sem ter o costume de fazê-lo), o autor tenha perdido de vista que “de uma exclusiva sala...” exerce a mesma função sintática que “por uma belíssima estrutura clássica do ambiente”, de modo que os dois sintagmas deveriam ser regidos pela mesma preposição. Entretanto, ainda assim, nota-se que o autor da frase tem alguma consciência de que “de uma exclusiva sala...” está subordinado a outro sintagma e, por isso, usa a preposição “de”, provavelmente por influência do

adjunto “do ambiente”, que o precede. Por fim, o uso do “você” indeterminado em um contexto inadequado pode ser justificado pelo próprio ensino tradicional de língua. Em geral, nas aulas de língua portuguesa, o aluno só tem acesso às estratégias de indeterminação previstas pela gramática normativa e, ainda assim, em frases descontextualizadas acompanhadas de exercícios classificatórios⁵. Sem uma conscientização adequada sobre os recursos de indeterminação possíveis e seus contextos de uso, fica difícil para o aluno empreender a escolha mais apropriada ao contexto e à sua intenção.

No segundo exemplo, observam-se dois problemas. Em primeiro lugar, embora seja possível fazer a concordância do verbo tanto com o núcleo do sujeito quanto com o substantivo que o sucede em casos de sujeitos com expressões partitivas; em contextos mais formais, recomenda-se a primeira opção, ou seja, “a maioria das obras relatava”. Nota-se, portanto, um erro de caráter relativo. Em segundo lugar, percebe-se uma inadequação vocabular, visto que há uma incompatibilidade semântica entre os elementos “obras” e “relatavam”, em que este requer um sujeito com traço semântico [+humano], o qual aquele não preenche. Trata-se de um erro de caráter absoluto, pois tal inadequação persistiria tanto em contextos formais quanto informais⁶.

No que tange ao primeiro erro, nota-se que, embora ignore a recomendação normativa, o autor da frase está atento à questão da concordância, o que denota uma consciência a respeito do aspecto formal do gênero solicitado. Em uma conversa informal, por exemplo, tal atenção à concordância não seria imperiosa. Quanto ao problema da inadequação vocabular, este provavelmente se deve ao fato de que o aluno teve de trabalhar com um campo semântico que não é usual para ele e que, portanto, não domina. No entanto, apesar do erro, percebe-se um esforço do aluno em tentar inserir em seu texto o vocabulário que julga adequado à situação comunicativa.

A propósito, a inadequação vocabular é um tipo de erro frequente nas redações dos alunos e um dos mais ridicularizados também. Monnerat (1999) aborda com bastante propriedade o assunto. De acordo com a

5 A esse respeito conferir Zanardi (2011), em que abordamos o assunto com mais profundidade.

6 Conforme a visão de Oliveira (1999, p. 79), embora a metáfora seja uma possibilidade da língua, sua existência “não invalida a inclusão do conflito de especificações semânticas entre os casos de erro absoluto”. Assim, se há intencionalidade, com um propósito comunicativo qualquer, há metáfora; se não, é erro de caráter absoluto.

autora, apesar de sua importância, os trabalhos voltados para a ampliação do repertório vocabular dos alunos em sala de aula têm deixado a desejar. Monnerat aponta, por exemplo, que o espaço reservado ao estudo do vocabulário decresce ao longo da vida escolar do aluno, principalmente após o término do primeiro segmento do ensino fundamental. Além disso, ao analisar livros destinados ao segundo segmento do fundamental e ao ensino médio, a autora nota que os exercícios que visam a esse propósito são essencialmente do tipo objetivo e falham, sobretudo, “por não considerarem a questão da adequação do vocabulário às diferentes variantes linguísticas” (MONNERAT, 1999, p. 28). Diante de tal situação, não é difícil compreender a grande dificuldade enfrentada pelos alunos na tarefa de escolher a palavra mais adequada ao contexto comunicativo e à sua intenção.

Vejamos alguns exemplos de inadequação vocabular extraídos de nosso *corpus*:

- (3) “A exposição, em sua maioria, expressa bem o que ocorria durante a ditadura militar.” N.M.S.G. 2204
- (4) “Não traz explicação acoplada à obra.” M.R. 2204
- (5) “Sua grande falha foi na isenção de um guia informativo”. Y.P. 2204
- (6) “No dia 1º abril fez 50 anos do golpe civil militar que marcou a história do Brasil. Com o intuito de promover o esclarecimento sobre o acontecido, o CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil) faz uma exposição sobre essa ditadura que durou 21 anos.” B.Q.M. 2210

Nos exemplos de (3) a (5), percebe-se que os autores empregaram equivocadamente os vocábulos sublinhados, comprometendo, assim, o sentido de seus textos. Podemos qualificar tais erros como absolutos, uma vez que mesmo em um contexto informal as sequências de palavras apresentadas permaneceriam problemáticas.

Como aponta Monnerat (1999, p. 30), esse tipo de desvio lexical é, muitas vezes, motivado por haver elementos em comum entre o item utilizado e o item “esperado”. É o que se observa nos três exemplos apresentados:

- i) No exemplo (3), a expressão “em sua maioria” guarda semelhanças com o termo esperado “em grande parte”, uma vez que ambos expressam a ideia de predominância em relação ao todo;

- ii) No exemplo (4), a palavra empregada (“acoplada”) pode ser usada, em alguns contextos, como sinônimo de “anexada”, termo esperado;
- iii) No exemplo (5), o vocábulo utilizado (“isenção”) tem em comum com a palavra “ausência” a ideia de negação. Já o emprego do adjetivo “informativo” acarreta uma redundância desnecessária ao texto, uma vez que a palavra “guia” já carrega em seu significado a ideia de fornecer informações.

Quanto ao exemplo (6), o emprego do verbo “fazer” nas duas situações não é problemático do ponto de vista semântico, uma vez que este pode ser utilizado como verbo impessoal para expressar tempo e como verbo transitivo no sentido de realizar algo. No entanto, como salienta Monnerat (1999, p. 35), certos vocábulos como “fazer” são termos mais gerais, não adequados em contextos formais, que requerem o uso de termos mais específicos. No caso apresentado, por exemplo, “completaram-se 50 anos” e “o CCBB realiza/promove uma exposição” seriam escolhas mais apropriadas. Nota-se, portanto, nesse caso, a ocorrência de um erro de caráter relativo.

Outro erro muito comum relacionado à escolha do vocabulário e também bastante ridicularizado é o uso de termos não dicionarizados, criados pelo próprio autor do texto, ainda que nem sempre de forma consciente. No exemplo (7), apresentamos um desses casos:

- (7) “Pode-se concluir que houve, portanto, uma total falta de planejamento, tanto apresentacional quanto informativa...” L.B. 2210

Embora seja um recurso bastante expressivo, principalmente no âmbito literário, percebe-se que, nesse caso, a criação de uma nova palavra não tem como objetivo provocar algum efeito de estranhamento ou chamar a atenção do leitor. Provavelmente, na tentativa de encontrar um termo adequado ao seu propósito comunicativo, o autor do exemplo (7) criou, sem se dar conta desse processo, um novo vocábulo. Como tal criação, aparentemente, foi acidental, e seria inadequada tanto em um contexto formal quanto informal, trata-se de um erro de caráter absoluto⁷.

Embora entendamos que o processo de criação do vocábulo “apresentacional” não foi feito com o objetivo de provocar um efeito ex-

7 Embora Oliveira (1999) não mencione os casos de neologismo, seguiremos, para esse exemplo, a mesma lógica que o autor utiliza para a metáfora: se há uma intencionalidade, com um propósito comunicativo qualquer, não é erro: é neologismo.

pressivo específico, ainda assim percebe-se uma intencionalidade e um procedimento lógico na escolha do autor. Nota-se, por exemplo, a tentativa de encontrar um vocábulo que mantenha um paralelismo com o adjetivo “informativa”. Além disso, a própria construção do vocábulo novo pauta-se nas matrizes morfológicas da língua, uma vez que o autor parte de um vocábulo já existente (“apresentação”), acrescentando a ela um sufixo encontrado em outras palavras da língua, como “nacional” e “profissional”.

Por fim, antes de finalizar esta análise, gostaríamos de apresentar um último tipo de erro facilmente encontrado nas redações de alunos do ensino básico: o erro ortográfico. Segundo Oliveira, trata-se de um erro de caráter absoluto, visto que:

(1º) o sistema ortográfico é o único aspecto do idioma inteiramente adquirido na escola, o que o torna mais artificial e rígido que os demais subsistemas da língua; 2º) a ortografia é matéria de lei no Brasil; 3º) ela diz respeito exclusivamente à comunicação escrita. (...) No aprendizado da ortografia não faz sentido, pois, o binômio formal/informal: se determinada palavra se grafia com “ch”, não é por estar empregada num texto informal que se passará a escrever com “x”. (OLIVEIRA, 1999, p. 73-4)

Como erros desse tipo, apresentamos os seguintes exemplos extraídos de nosso *corpus*:

- (8) “Outra sala possui objetos daquela época, como mesas, cadeiras, roupas, armas, utencílios domésticos, entre outros.” A.A. 2204
- (9) “...apresenta, em alguns casos, textos (...) vagos quanto à repercucão das ações do governo...” L.B. 2210
- (10) “...a exposição trás à memória (...) as atrocidades cometidas pelos militares.” L.S.O 2204

Nos exemplos (8) e (9), os erros ortográficos justificam-se pela existência de diferentes letras (ou pares de letras) para representar o fonema /s/. Provavelmente, por não terem por hábito usar os vocábulos “utensílios” e “repercussão”, os autores dos exemplos recorreram à sua intuição para deduzir a grafia de tais palavras. Já no exemplo (10), o autor cometeu um equívoco entre a forma verbal “traz” e o advérbio homônimo “trás”. Assim, embora erros de caráter absoluto, tais equívocos são perfeitamente compreensíveis de um ponto de vista lógico, ainda mais se considerarmos, como já dito, que é possível notar um esforço por parte desses alunos em utilizar um vocabulário que ainda não dominam, mas que entendem como mais apropriado à situação comunicativa proposta.

Como observamos por meio das análises, os erros apresentados, sejam de caráter relativo ou absoluto, justificam-se, em grande parte, pela falta de familiaridade do aluno em relação ao gênero textual proposto. Conforme salienta Monnerat (1999, p. 29-30), apesar do prestígio social da escrita formal, há poucas oportunidades de contato com esta fora da escola, uma vez que “nossa sociedade está cada vez mais exposta a uma cultura oral”. Assim, não é de se admirar que os alunos tenham dificuldades de fazer as escolhas apropriadas a esse contexto e, conseqüentemente, cometam erros. No entanto, como procuramos demonstrar, tais erros não são desprovidos de uma lógica. Eles denotam a intenção do aluno de se adequar ao contexto comunicativo proposto. Em outras palavras, considerando a noção de “atenção” de Possenti, percebemos a existência de um sujeito ativo, que está tentando fazer as melhores escolhas, ainda que nem sempre tenha sucesso nisso.

5. Conclusão: divagações sobre o erro

Em *Redação inquieta* (2010, p. 89-90), Gustavo Bernardo aponta duas espécies distintas de erro: o “erro a favor da gente” e o “erro contra a gente”. De acordo com o autor, o primeiro deles é essencial ao processo do conhecimento, pois, por meio dele, podemos eliminar as alternativas inúteis e chegar ao acerto. Já o segundo, caracterizado pela repetição do erro, fixa-se no próprio limite e interrompe o processo. Nesse caso, o erro deixa de ser indispensável ao conhecimento, tornando-se, ao contrário, prejudicial a ele.

De fato, o verbo “errar” admite dupla significação. Se por um lado, podemos “errar” no sentido de “falhar”, “não atingir o objetivo”; por outro, também nos é possível “errar” no sentido de “andar ao acaso”, “percorrer”. Cabe, então, a nós tentar errar de maneira positiva.

Trazendo essas reflexões para o contexto da sala de aula, compete ao professor (re)pensar sobre sua postura em relação aos erros presentes nos textos de seus alunos. Se, diante destes, a atuação do professor ficar restrita à mera crítica ou mesmo à ridicularização do erro, nenhum proveito será tirado disso. Muito provavelmente, o aluno, sem conseguir perceber sozinho a existência do erro, continuará a cometê-lo, perdendo, assim, a possibilidade de chegar ao acerto. Por outro lado, com a ajuda do professor, o erro pode vir a se tornar uma ferramenta útil ao processo do conhecimento.

Como aponta Oliveira (1999), essa interferência do professor em relação à linguagem do aluno, entretanto, não deve se pautar em um normativismo extremo nem em um *laissez-faire* radical. Há que se achar um meio-termo: corrigir de maneira absoluta os erros absolutos, sinalizando-os como erros propriamente ditos; corrigir de maneira relativa os erros relativos, tratando-os como casos de inadequação. Várias ações são possíveis nesse sentido, tais como: promover atividades voltadas para a ampliação vocabular; criar espaços para debater sobre os erros e discutir coletivamente possíveis soluções para eles; incentivar o trabalho de reescritura das redações etc.

Creemos que, usando o erro como uma de suas ferramentas de trabalho, o professor poderá guiar o aluno a fim de que este conquiste um repertório linguístico que lhe permita fazer as escolhas adequadas ao seu propósito comunicativo e desenvolver, assim, seu próprio estilo. Em outras palavras: o professor poderá usar o erro a favor do aluno, ajudando-o a desenvolver sua competência linguística e, conseqüentemente, a exercer sua cidadania com plenitude, como pregam os PCN. Dessa forma, cumpre ao professor ser uma espécie de cicirone de seus alunos em suas “errâncias”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Questões de estilística no ensino de língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26-07-2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 25-07-2014.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONNERAT, Rosane S. M. Adequação vocabular – Por que ‘negro’ e não ‘preto’? In: JÚDICE, Norimar et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999.

POSSENTI, Sírio. O estilo na linguística. In: _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos estilísticos no Brasil. *Matraga*, vol. 20, n. 32 (2013). Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 2013.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Levatã Publicações, 1997.

ZANARDI, Juliene K. *Quem é Você? O uso da forma pronominal Você como estratégia de indeterminação*. 2011. Monografia (de especialização). – UERJ, Rio de Janeiro.