

# O domínio do código escrito em redações de vestibular

Telisa Furlanetto Graeff\*  
Fabiola Onhatte\*\*

## Resumo

Verificou-se, em redações de vestibular, se, após 11 anos de estudo sistemático da língua portuguesa, os alunos usavam adequadamente o código escrito do dialeto padrão e, em caso de ocorrer o uso de expressões próprias de outras variedades, se essas estruturas eram mantidas a distância, pelo uso de aspas. Observou-se em cada redação o domínio da ortografia, das regras de concordância e de regência verbal e nominal e das regras de pontuação. Foi analisado também o léxico, no ponto de vista da propriedade do uso. Verificou-se, por fim, a ocorrência de hipercorreção. As redações dos alunos revelaram que a escola foi eficiente no ponto de vista do domínio do dialeto padrão escrito, uma vez que predominou o uso dessa variedade, tendo-se verificado o uso marcado de outros dialetos e registros. Percebeu-se, contudo, que o domínio do código padrão não garantiu a produção de textos bem formados.

*Palavras-chave:* Código escrito. Redação. Hipercorreção. Impropriedade vocabular. Uso de aspas.

## Introdução

Em 1978, o Ministério da Educação introduziu a modalidade de redação como parte das exigências para o ingresso nas universidades brasileiras. Essa decisão trouxe à tona questões ligadas ao desempenho lingüístico escrito, que iam desde o domínio do código escrito até a habilidade para elaborar um texto dissertativo-argumentativo com um mínimo de eficiência. Isso ficou constatado por meio de uma série de pesquisas promovidas pela Fundação Carlos Chagas, em conjunto com várias universidades públicas para as quais essa agência organizava o Concurso Vestibular.<sup>1</sup>

Pesquisadores de diferentes regiões do país dedicaram-se à análise de redações. Entre eles, Rocco (1981, p. 5) afirmou que o objetivo básico de seu trabalho foi “o de tentar uma carac-

\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, Doutora em Lingüística Aplicada pela PUCRS.

\*\* Bolsista de Iniciação Científica do Probic II, da UPF.

terização da linguagem escrita dos vestibulandos, na medida em que se desconfia da existência de uma crise na linguagem escrita e, especialmente, na produção textual desses indivíduos.” Com esse objetivo, analisou as redações, verificando nelas a *coesão*, o uso de estereótipos lingüísticos, a presença de linguagem original e criativa, a relação entre o tema proposto e o tema criado, e os tipos de discursos dominantes.

Concluiu, então, observados os planos frástico/interfrástico e de todo o texto (p. 247), que, de modo geral, a linguagem dos candidatos revelava-se sem coesão, sem coerência, apresentando sérias rupturas de nexos lógicos, altamente permeada de clichês e de frases feitas e quase nunca original e criativa.

Pécora (1983) fez um diagnóstico dos problemas mais freqüentes verificados em redações de vestibulandos e de alunos do primeiro ano da universidade. Nesse diagnóstico, considerou problemas na frase, problemas de coesão e problemas de argumentação. Essas categorias de problemas foram examinadas à luz de uma noção de argumentação tirada do interior de uma teoria do discurso. Argumentação referia-se, na perspectiva teórica adotada, “[...] à análise das condições de intersubjetividade da linguagem, ao exame dos modos de produção de uma ação que inaugura uma relação significativa entre sujeitos” (p. 71).

Ao analisar problemas na frase e problemas de coesão, o autor concluiu que também eles configuravam problemas de argumentação, posto que

representavam “[...] o fracasso das ocorrências para instituírem uma relação intersubjetiva de significação” (p. 71).

Como forma de superar esse fracasso, Pécora sublinhou que o verdadeiro domínio da escrita somente poderia ocorrer como desdobramento da prática lingüística, jamais como simples assimilação de técnicas e de padrões – “sobretudo porque estes são sempre vulneráveis ao jogo do poder que conspira contra a identidade do sujeito, figura inalienável do jogo múltiplo da linguagem” (p. 94).

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a prova de redação deixou de ser obrigatória no processo de seleção para ingresso em instituições do ensino superior do país; podiam as instituições optar por incluí-la, ou não, na avaliação do candidato.

Contudo, novamente por decisão do Ministério da Educação, essa prova tornou-se obrigatória já nos processos de seleção realizados no segundo semestre de 2002, para todas as instituições de ensino superior. Essa determinação decorreu do fato de se ter percebido que ingressavam no ensino superior alunos que não dominavam sequer o código escrito de sua língua materna.

Na Universidade de Passo Fundo (UPF), a prova de redação foi mantida, durante o período em que se poderia optar por realizá-la ou não. Pretende-se, com a pesquisa sobre como argumentam<sup>2</sup> os textos produzidos por alunos que ingressam na UPF, iniciar um projeto mais amplo de investigação que possibilite conhecer o desempenho

verbal escrito desses alunos, de modo a fornecer subsídios tanto para a disciplina de Complementos de Português quanto para o planejamento de cursos a serem oferecidos aos alunos iniciantes da UPF. Além disso, pretende-se fornecer subsídios para a avaliação e o planejamento do trabalho com redação no ensino médio de Passo Fundo e da região de abrangência da UPF.

Cumprido destacar que o conhecimento de como argumentam os textos dos alunos permitirá verificar, de um lado, se são capazes de expressar idéias com clareza e coerência e, de outro, se alcançaram o nível de abstração necessário à expressão de idéias próprias, por meio de uma visão crítica da realidade. Destaque-se que são esses dois aspectos exigências preliminares para o exercício da atividade universitária.

Sabe-se que é função da escola ampliar a competência de recepção e de produção textual do aluno nas modalidades falada e escrita. Considerando que os alunos, ao entrar na escola, dominam, na forma falada, um dialeto do português, quase sempre não padrão, é também função da escola aumentar os recursos lingüísticos dos alunos, pondo-os em contato com formas e estruturas de diferentes variedades lingüísticas, especialmente as da forma padrão culto, na modalidade escrita.

Foi objetivo deste trabalho verificar se, após 11 anos de estudo sistemático da língua portuguesa, os alunos conseguem usar adequadamente as variedades do português. Observe-se que, no caso da dissertação do vestibular, o esperado é que sejam usadas formas

e estruturas do português padrão escrito. Em virtude disso, pretende-se, neste trabalho, verificar se os alunos dominam o código escrito do dialeto padrão e, em caso de ocorrer o uso de expressões próprias de outras variedades, se essas estruturas são mantidas a distância, pelo uso das aspas.

## Referencial teórico

Ainda se discute sobre o papel da escola no ensino da língua portuguesa como língua materna. Possenti (1996, p. 17-20), depois de afirmar “[...] que adota sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente)” de que o papel da escola é ensinar a variedade padrão do português, explica seu posicionamento:

Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (p. 17).

Assumindo esse posicionamento relativamente ao papel da escola no ensino do português, pretende-se analisar o uso que os alunos fazem, na redação, dos dialetos e registros aos quais foram expostos na vida e na escola.

Em vista disso, serão apresentados nesta seção conceitos e terminologia, utilizados neste trabalho, de dialetos sociais, de registro, de linguagem comum e de linguagens especiais e de gíria. Posteriormente, será tratada a questão do uso de aspas no texto escrito.

## Língua: unidade e diversidade

Fatores como tempo, espaço geográfico e estrato sociocultural determinam a existência de variações nas línguas.

Preti (1982) detém-se no tratamento das variedades socioculturais. Segundo o autor, elas podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante (ou à comunidade a que ele pertence) ou à situação enunciativa. As primeiras são variações relacionadas com a faixa etária do falante, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade e o local em que se reside na comunidade. Nessa direção, distinguem-se principalmente dois dialetos sociais: o culto ou padrão e o popular ou subpadrão. Já as segundas relacionam-se com as mudanças que a situação (tempo e lugar, interlocutor, assunto tratado) pode determinar na fala de um mesmo falante. Trata-se, aqui, conforme Preti (1982, p. 33-37), de níveis de fala ou registros. O autor reconhece a existência de dois tipos de registros: o formal, empregado em situações de formalidade, que exigem um comportamento lingüístico mais tenso, mais refletido, caracterizado por um vocabulário mais técnico e pela observância de normas da gramática do dialeto padrão; e o informal

ou coloquial, empregado em situações familiares, em diálogos informais, num comportamento lingüístico mais distenso, com a presença de estruturas e vocabulário da linguagem popular e de gírias.

Pode-se dizer que o dialeto padrão, registro formal, prende-se mais às regras da gramática normativa, veiculada pela escola; já o dialeto popular é mais aberto às transformações da linguagem falada pelo povo em geral.

Relativamente ao prestígio conferido pelo uso da variedade padrão, registro formal, afirma Preti:

Insistimos, porém, que o uso de uma ou outra variedade importa sempre num problema de maior ou menor prestígio. Algumas pronúncias, como certos vocábulos ou certas estruturas, apresentam-se como estigmatizadas. Existe, em geral, entre falantes a consciência de que a variedade culta é de fato o *dialeto social* único e ideal, ocorrendo a variedade popular como uma mera deturpação da primeira, usada por aqueles que “não sabem a língua”, em decorrência de sua falta de instrução (p. 30).

Cumpramos observar que a coexistência, numa sociedade, de diferentes dialetos sociais e respectivos registros é um processo natural de variação lingüística que possibilita o atendimento às mais diversas situações de comunicação que possam ocorrer nessa sociedade.

José Herculano de Carvalho (1967) distingue linguagem comum e linguagens especiais. A linguagem comum é aquela virtualmente conhecida por todos os falantes de uma língua. Corresponde ao núcleo comum dessa língua. Opõe-se, sobretudo, às linguagens

especiais, que são, primariamente, as linguagens técnicas, cujos usuários se encontram ligados por uma forma particular de atividade profissional, científica. O limite entre as linguagens técnicas e a linguagem comum varia de indivíduo para indivíduo. Explica o autor que a razão está no caráter aberto das comunidades lingüísticas, nas circunstâncias de não serem sempre os mesmos indivíduos que compõem os agrupamentos. Por exemplo, arquitetos não convivem só com arquitetos, mas com sua família e amigos de outras profissões. Assim, trocarão experiências e, conseqüentemente, termos científicos, os quais passam a pertencer ao léxico comum.

Outra categoria de linguagem especial, apontada por Herculano de Carvalho (1986), é constituída pelas gírias, que incluem o calão. Como as linguagens especiais, as gírias também são próprias de grupos sociais cujos componentes exercem a mesma atividade. Distinguem-se, contudo, daquelas por apresentarem outras três motivações: a necessidade de segredo, que é talvez a essencial, além da necessidade expressiva e da necessidade de afirmar o espírito de corpo, existente entre os componentes de um grupo.

Como diferença essencial entre as gírias e as linguagens técnicas, o referido autor destaca (1986, p. 341-342) que

o léxico que constitui as primeiras não se restringe, de modo nenhum, ao domínio de uma atividade especial, mas invade o campo semântico da vida cotidiana e comum, isto é, o próprio campo da linguagem comum. Por isso lhe pertencem itens léxicos que desig-

nam conceitos tão familiares a toda a gente como [...] o de “fome” (*larica*), “morrer” (*esticar a canela, esticar o pernil, ir fazer tijolo*), etc.

Pode-se observar, então, que há um intercâmbio entre a gíria e a linguagem comum, posto que, se a gíria nasce da linguagem comum e dela continua a se alimentar, também lhe transmite palavras e locuções privativas como o adjetivo *chato* e a sua família léxica (*chatear, chatice*), que antes eram tidos como grosseiros, mas que, passando pela gíria estudantil, foram aceitos pela linguagem familiar e incorporados à linguagem comum.

## Uso de aspas no texto escrito

Maingueneau (2002, p. 157-167) apresenta três situações de uso de aspas (ou sublinha ou negrito): no discurso citado, para indicar que o locutor está fazendo menção desse enunciado; no emprego autonímico, em que o locutor se refere aos signos em si mesmos, e na modalização autonímica, em que o locutor comenta sua própria fala. O autor distingue o emprego autonímico das aspas da modalização autonímica, que se caracteriza, segundo ele, “[...] por não se limitar às palavras colocadas entre aspas, mas por englobar o conjunto de procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso para comentar sua fala, enquanto está sendo produzida” (p. 158).

No emprego autonímico das aspas, não se pode substituir a palavra entre

aspas por sinônimos. Assim, no enunciado “*Cão*” *tem três letras*, não é possível substituir *cão* por *cachorro* (p. 157).

A modalização autonímica pode se manifestar tanto por meios lingüísticos (“ou melhor”, “desculpe a expressão”, “para falar como X”), como por meios tipográficos como itálico, aspas, entre outros (p. 158).

Após distinguir as três situações de uso de aspas, Maingueneau apresenta uma tipologia de modalização autonímica baseada nos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (2004), a qual denomina esses comentários do enunciador sobre sua própria enunciação, como “não-coincidências do dizer”.

A autora em foco (apud MAINGUE-NEAU, 2002, p. 160-163) apresenta quatro categorias de não-coincidências do dizer:

- a) a interlocutiva, entre enunciador e destinatário;
- b) a do discurso consigo mesmo, quando o enunciador alude a um outro discurso dentro do seu próprio;
- c) a não-coincidência entre as palavras e as coisas;
- d) a não-coincidência das *palavras com elas mesmas*.

Relativamente à marcação na escrita da modalização autonímica, Maingueneau (p. 160) informa serem as aspas a forma mais freqüente e mais discreta de marcação, uma vez que, “sem romper a ordem da sintaxe, enquadram tipograficamente os elementos sobre os quais recaem”, indicando um vazio a ser preenchido interpretativamente. Com isso, o enunciador delega ao co-

enunciador a tarefa de compreender o motivo pelo qual ele está chamando sua atenção e abrindo uma brecha em seu próprio discurso.

O processo de colocação de aspas é assim descrito por Maingueneau:

O enunciador que faz uso das aspas, conscientemente ou não, deve construir para si uma determinada representação dos seus leitores, para antecipar sua capacidade de interpretação: ele colocará aspas onde presume que é isso o que se espera dele (ou então, onde não se espera, para surpreender, para provocar um choque (p. 163).

Em qualquer dos casos, como se pôde perceber, colocar uma unidade entre aspas significa transferir a responsabilidade de seu emprego a outra pessoa e fazer isso conscientemente. Nesses casos, a ocorrência de lapso está vedada.

Nas palavras de Authier-Revuz (2004, p. 219), essa questão é explicitada como segue: “As aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle [...]. Opõe-se a uma fala do “deixar acontecer”, abandonada a si mesma, que se perde. Nesse sentido, pode-se considerar as aspas como ‘antilapso’.”

Interessam-nos, neste trabalho, as categorias de não-coincidência interlocutiva e de não-coincidência do discurso consigo mesmo, uma vez que seu objetivo geral é verificar o domínio do código padrão verbal escrito. Nesse caso, o uso de outras variedades lingüísticas deve ser destacado, revelando o seu reconhecimento por parte do aluno, isto é, seu uso consciente. Ao seu uso inconsciente corresponderia, então, a ausência de aspas.

# Conceito de hipercorreção

Conforme Calvet (2002, p. 168), hipercorreção (também chamada de hiperurbanismo ou ultracorreção) é uma “forma lingüística que vai além da norma da variedade-padrão por causa do desejo do falante de se expressar corretamente (por exemplo, pronunciar ‘tocalha’ por tocaia ou ‘previlégio’ por privilégio)”. Em outras palavras, a hipercorreção é um marcador típico do discurso de um falante que tenta comportar-se “corretamente” num evento formal, com o qual não está familiarizado.

## Metodologia

### Estabelecimento do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por cem redações, escolhidas aleatoriamente dentre as produzidas no processo de seleção para ingresso na Universidade de Passo Fundo em 2002. Desse conjunto, retiradas as fugas ao tema,<sup>3</sup> restaram as 48 redações aqui analisadas. Nesse vestibular, a prova de redação apresentava a seguinte proposta de produção de texto:

#### ARGUMENTO

Mas se todos fazem

Francisco Alvin

MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 327.*

Esse é o argumento de muita gente para justificar e avaliar suas ações.

Focalize-o criticamente, por meio da elaboração de um texto dissertativo.

## Procedimentos

Tendo em vista os objetivos deste estudo e a hipótese de que os alunos dominam o dialeto padrão escrito, cada uma das redações foi analisada, verificando-se:

- a) uso do dialeto padrão, registro formal (observou-se o domínio da ortografia; da regras de concordância verbal e nominal, das regras de regência nominal e verbal e das regras de pontuação);
- b) uso de aspas, marcando ocorrências de dialeto popular ou do dialeto padrão em registro coloquial. Conforme Authier-Revuz (1981), o uso das aspas é um mecanismo de distanciamento, utilizado pelo autor para não se responsabilizar pelo discurso expresso. Apresenta dois motivos para a utilização de aspas: no uso de discursos “outros” (interdiscurso) e no uso de discurso “deslocado” (interlocução). Com base nesse referencial, as expressões foram sendo classificadas, conforme seu emprego ocorresse com um distanciamento marcado, mostrado, ou conforme resulte de um lapso, isto é, de um uso inconsciente;
- c) a ocorrência de hipercorreção;
- d) o vocabulário selecionado, no ponto de vista do uso próprio/impróprio. O uso foi considerado impróprio, quando, conforme explicita Val (1994, p. 26), “[...] o significante empregado não condiz com o significado pretendível ou cabível no texto”. A autora classifica esse uso como contradição léxico-semântica.

# Apresentação, análise e discussão dos resultados

## Regras do dialeto padrão escrito

Na análise do domínio de regras próprias do dialeto padrão, registro formal – ortográficas, concordância e regência verbal e nominal e de pontuação –, verificou-se que o problema reside no domínio de regras de pontuação e ortografia, uma vez que os erros relativos à regência, ocorridos especialmente quando havia a necessidade de uso do acento indicativo de crase, e os relativos à concordância foram estatisticamente insignificantes.

No que diz respeito ao domínio das regras de ortografia, verificou-se que 39 das 48 redações apresentam um ou nenhum erro, havendo seis com dois ou três erros e somente em três foram encontrados sete erros. Isso permite afirmar que os ingressantes no ensino superior, em sua grande maioria, dominam essas regras.

Observando mais detalhadamente os erros ortográficos existentes, verificou-se, com mais frequência, problemas nas palavras com representação gráfica do fonema /s/.

Segundo Miriam Lemle (1995), o modelo ideal do sistema alfabético seria de que cada letra correspondesse a um som, e cada som, a uma letra, porém essa relação só se realiza em poucos casos. Analisando a diversidade

existente entre letras e sons, a autora sistematiza três tipos de relação:

- relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição (p. 25).

Esta última relação, conforme a autora, constitui a terceira etapa da alfabetização e “dura toda a vida”. E continua: “[...] ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara” (p. 31).

Analisando os erros ortográficos dos vestibulandos, percebe-se que eles se enquadram perfeitamente nesse último tipo de relação, sintetizado por Miriam Lemle: são casos em que o sistema é arbitrário. A esse respeito, esclarece a lingüista em foco:

Quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária. Pelas regras de distribuição de sons e de letras em português, *rosa*, que se escreve com *s*, poderia igualmente ser aceita com *z* [...] (p. 31).

Lemle (1995, p. 24) apresenta um quadro contendo as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos. Analisando-se os principais problemas ortográficos encontrados, constatou-se que poderiam ser sintetizados como segue:

| Fone | Contexto                                            | Letras | Exemplos                     |
|------|-----------------------------------------------------|--------|------------------------------|
| [z]  | Intervocálico                                       | S      | mesa                         |
|      |                                                     | Z      | certeza                      |
|      |                                                     | x      | exemplo                      |
|      | Intervocálico<br>diante de<br>a,o,u                 | Ss     | russo                        |
|      |                                                     | ç      | ruço                         |
|      |                                                     | sç     | creşça                       |
| [s]  | Intervocálico<br>diante de e, i                     | Ss     | posseiro,                    |
|      |                                                     | c      | assento                      |
|      |                                                     | sc     | roceiro,<br>acento<br>asceta |
|      | Diante de<br>a, o, u,<br>precedido por<br>consoante | S      | balsa                        |
|      |                                                     | ç      | alça                         |
|      | Diante de e, i,<br>precedido por<br>consoante       | S      | persegue                     |
|      |                                                     | c      | percebe                      |

É o que se pode confirmar com a leitura dos exemplos que seguem:

#### CONSIÊNCIA (Redações 2, 33 e 39)

Observe-se que os autores das três redações escreveram a palavra com s. Em realidade, as letras s e sc podem representar o mesmo som. É o caso do sc que é intervocálico diante de e, i; e de s, diante de a, e, i, o, u, também precedido por consoante. Daí a existência da dúvida.

#### CONCIÊNCIA (Redação 31)

Conforme as regras, a letra c também é referente ao som [s] antes de e, i, precedido por consoante, causando a dúvida na hora de escrever a palavra.

#### CONCEQUÊNTEMENTE (Redação 6)

Nesse caso, o aluno trocou a letra s por c, pois as duas letras podem repre-

sentar o mesmo som [s], diante de e, i, precedido por consoante.

#### IMPRESINDÍVEL (Redação 7)

Nesse caso, o aluno fez a hipótese de que a letra s representa o mesmo som, independente de contexto. Note-se que o s intervocálico representa o som [z].

#### PRECIONADOS (Redação 10)

Observe-se que o aluno trocou ss por c, pois também pode representar o mesmo som [s] em contexto intervocálico, diante de e, i.

#### PRÓSIMO – PRÓCIMO – TIVESE (Redação 21)

Nesse caso, o vestibulando repetiu duas vezes a mesma palavra com erros diferentes, confirmando a dúvida sobre a grafia e o pouco contato com a escrita e com a leitura. Nessa mesma redação, o aluno fez a hipótese de que a letra s representa o mesmo som, independente do contexto. O s intervocálico representa o som [z].

#### COMPLASCÊNCIA (Redação 35)

Conforme as regras ortográficas, o sc ocorre em posição intervocálica diante de e, i, e a letra c, em alguns casos, poderá também ocorrer nesse contexto. Daí a dúvida do aluno, que selecionou a grafia inexistente, contudo mais estranha.

#### SERTAS (Redação 31)

Neste caso, o aluno escolheu a letra s para representar o som [s], revelando pouco contato com texto escrito. Aqui também a decisão entre a letra s e c

é arbitrária em relação ao som representado.

#### EXITAR (Redação 45)

Como se vê, ocorreu a omissão do h mudo de hesitar e a letra s foi trocada por x, que, em posição intervocálica, representa, como o s, o som [z]. Observe-se que, em situação de dúvida, o esperado era que o aluno selecionasse a letra z, pelo fato de sempre representar o som [z].

Verificaram-se, também, casos em que o aluno escreve como fala, evidenciando contato reduzido com a modalidade escrita do dialeto padrão, o que causaria espanto, dado o tempo de escolarização, não fosse o número reduzido de casos, distribuídos em sete redações. Confirmam-se:

ABTOS, SAQUIAMENTO (Redação 31)

ADQUIRIR (Redação 21)

ROBAM (Redação 17)

OBODIÊNCIA (Redação 5)

CONSIGUIREMOS (Redação 3)

ERRONIAMENTE (Redação 48)

MUINTOS (Redação 38)

Relativamente ao domínio das regras de pontuação, verificaram-se 33 desvios, no total das 48 redações; 25 redações apresentaram um ou nenhum erro; 18, com dois ou quatro erros e cinco, cinco ou seis erros. A expectativa era de que fossem usados vários sinais de pontuação, além da vírgula e do ponto final. Observou-se, contudo, a quase inexistência de uso de ponto-e-vírgula, de dois pontos e a inadequação do uso da vírgula, especialmente em duas das situações de emprego especificadas pela gramática.

Bechara (2003) distingue dezesseis casos de emprego de vírgula. Dentre eles, verificou-se problema reiterado de uso de vírgula em duas situações, a seguir exemplificadas:

- a) para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal:

Porém \* se cada um dizer diferente \* quem sabe essa história se modifica. (Redação 40)

Mas \* tratando-se de um pequeno grupo, devemos \* antes de cometer qualquer ato, consultar nossa consciência [...]. (Redação 14)

As pessoas ultimamente\*para tomar uma decisão\*procuram saber o que os outros fariam no lugar dela\*para que\*de acordo com os atos\*tome a sua decisão final. (Redação 32)

Através da banalização da corrupção\* o cidadão honesto acreditará que o certo é estar no grupo dos que levam vantagem. (Redação 16)

Na sociedade em que vivemos \* é preciso ter \* acima de tudo, valores pessoais. (Redação 19)

Mas \* na maioria dos casos, elas abusam do desrespeito e justificam-se com o mesmo argumento [...]. (Redação 26)

- b) para separar partículas e expressões de explicações, correção, continuação, conclusão, concessão:

Percebe-se \* também, que ao ficarmos nos desculpando pelos erros que cometemos baseados na justificativa que todo mundo também comete, fazem-nos mão-de-obra imprópria para o novo mercado mundial [...]. (Redação 03)

Entendemos \*assim, que o julgamento é falso [...]. (Redação 14)

Torna-se óbvio, então \* que não queremos ser diferentes. (Redação 24)

Mesmo conscientes de que agimos incorretamente, não buscamos a mudança e\* assim, impedimos o aprimoramento da sociedade. (Redação 34)

Passam, então\* a beber, porque os amigos bebem [...]. (Redação 35)

Deve-se \* então \* acostumar os jovens [...]. (Redação 48)

Sintetizando, a análise das redações no ponto de vista da ortografia, de concordância e regência verbal e nominal e de pontuação permite concluir que os participantes da pesquisa, no geral, têm um domínio do código padrão escrito, conforme características apontadas por Preti (1982).

## Hipercorreção

Relativamente à hipercorreção, definida pelo sociolinguista Calvet (2002, p. 78-79) como “testemunha de insegurança lingüística”, que “se manifesta especialmente na vontade de alguns falantes de imitar a forma prestigiosa e de exagerá-la”, foram constatadas 23 ocorrências, em 14 das 48 redações, sendo duas de concordância verbal, seis de grafia e 13 de colocação de pronome oblíquo átono. Isso revela, ao mesmo tempo, a extrema preocupação com a correção lingüística e a dúvida quando da seleção das formas e das estruturas próprias do dialeto padrão culto na modalidade escrita.

Observem-se as duas hipercorreções de concordância, verificadas no mesmo texto:

(1) Alguns tentam não fazerem parte desta corrupção, mas a influência dos colegas e a pressão exercida pelos mesmos, pois quem não participa fica sem apoio nos seus projetos [...]. (Redação 47)

O aluno flexionou os dois verbos que compõem a locução verbal tentar fazer, quando deveria ter flexionado apenas o auxiliar tentar.

(2) Não sendo diferente com os jovens viciados em drogas, pois alguns amigos que fazem parte de sua turma começam a drogarem-se e presenciando os depoimentos e o uso posteriormente de quase todos, esquecem os conhecimentos sobre os males [...]. (Redação 47)

Nesse caso, o aluno também flexionou os dois verbos que compõem a locução verbal começar a drogar.

O interessante a observar é que as formas resultantes da hipercorreção (*tentam não fazerem parte* e *começam a drogarem-se*) devem ter soado estranhas até para o produtor do texto, na situação de leitor de seu próprio texto. É de se imaginar que ele as manteve em razão de lhe soarem tão estranhas quanto as formas e estruturas pertencentes ao código padrão escrito de que ainda não se apropriou.

Na análise de como foram grafadas as palavras, constatou-se a existência de hipercorreção em duas situações: no uso de trema e na substituição da vogal e por i, o que atestam os exemplos que seguem:

(1) Em muitos aspectos a mídia influe na vida das pessoas, como por exemplo: qual roupa vestir, qual lugar frequentar. (Redação 05)

- (2) Em todo o mundo, homens e mulheres usam, a seus propósitos, argumentos para suas ações ou para seus atos, empõem assim, uma típica frase argumentativa: “Mas se todos fazem”. (Redação 21)
- (3) Haja vista os revolucionários que mudam leis e costumes, muitas vezes não são reconhecidos na sua época como gêneos, mas como loucos que não merecem viver. (Redação 39)
- (4) Nesse contexto, o ser deveria valorizar e buscar as qualidades que destingüem do próximo e que o atribuem condições de ser uma pessoa diferenciada. (Redação 07)
- (5) Fato que muitas vezes acaba sendo justificativa para distingüir a coisa certa da errada. (Redação 05)
- (6) Por consegüente pouco a pouco perdemos todos os nossos valores e sentimentos harmoniosos. (Redação 37)

É muito evidente, nesses casos, que os alunos, ao grafar essas palavras, escolheram o modo mais estranho e complicado de pronunciá-las. Isso comprova a afirmação de Calvet, de que a hipercorreção tenta imitar a forma lingüística de maior prestígio e, ao fazer isso, tende a “exagerá-la”. Note-se que, de um lado, são reduzidas no português as palavras com trema, conseqüentemente, na dúvida, o trema deveria ser evitado; de outro, que a pronúncia de e em final de palavra tende a ser i. Em vista disso, houve uma generalização desse uso e a substituição na escrita do i por e.

Verificou-se, contudo, que a maioria dos problemas de hipercorreção foi encontrada na colocação do pronome oblíquo átono.

Confirmam-se as ocorrências:

- (1) A originalidade acabou quando um país recebeu tantas ordens que oprimiu-se, mesmo antes dizendo-se “livre”. (Redação 08)
- (2) Portanto, é o correto dizer que fazemos porque todos fazem, quando trata-se de um modo geral, em que todas as pessoas são levadas a fazer certas coisas. (Redação 14)
- (3) É aliada a ela que encontra-se a originalidade e a capacidade das pessoas de decidir e escolher o que gostam e o que querem. (Redação 20)
- (4) Educar os filhos dentro das antigas tradições é uma tarefa que tornou-se difícil para os pais. (Redação 22)
- (5) Portanto, para que o país torne-se mais justo, é preciso que todos cons-cientizem-se do seu papel na sociedade, além de implantar uma política educacional que modifique os princípios da sociedade [...]. (Redação 23)
- (6) Essa quebra da constante familiar impondo suas ideologias a favor do bem estar social está tornando-se cada vez maior na medida em que vai aumentando a dificuldade de conhecimento e aquisição de cultura por parte da população. (Redação 28)
- (7) Só assim deixaremos um legado do qual nossos filhos e netos possam orgulhar-se. (Redação 44)
- (8) Isso ocorre porque as pessoas não gostam de sentir-se culpadas e também pelo fato de que a maioria dos indivíduos prefere sempre o caminho mais simples para alcançar seus objetivos. (Redação 46)
- (9) Um exemplo disso é a tradicional “cola”, praticada por grande parte dos jovens, onde o aluno utiliza-se de meios ilícitos para obter uma melhor avaliação. (Redação 46)

Observe-se que foi selecionada a colocação enclítica, mesmo nos casos em que tanto a gramática normativa quanto a tendência da língua indicariam a próclise. Cumpre referir que a regra geral de colocação do pronome átono é de que se use a ênclise, ou seja, o pronome deve seguir a forma verbal, uma vez que lhe serve de complemento.

Há, contudo, casos em que a gramática prescritiva “autoriza” o uso da próclise. Ora, é tendência do português falado no Brasil o uso proclítico, uma vez que os pronomes átonos têm nessa variedade lingüística um grau mínimo de atonicidade, diferentemente do que ocorre no português de Portugal. O poeta modernista Oswald de Andrade já retratara bem essas duas tendências no poema “Pronominais”, que segue:

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro.

## Impropriedade vocabular

Examinando o vocabulário, do ponto de vista do uso próprio/impróprio, verificou-se impropriedade vocabular em apenas seis redações, o que prova o domínio do dialeto adequado à produção textual solicitada. Recordando, foi considerado uso impróprio, quando, conforme explicita Val (1994, p. 26) “[...] o significante empregado não condiz com o significado pretendível ou cabível no texto”.

Seguem trechos das redações com impropriedade:

(1) Vivemos em uma sociedade em que justificamos e avaliamos nossas ações *em detrimento* daquilo que todo mundo faz ou deixa de fazer, onde deixamos muito de agir conforme pensamos. (Redação 3)

Note-se que o significante empregado não condiz com o significado pretendido. O aluno deveria ter usado *em função*, *com base*. Observe-se que *em detrimento* provoca um sentido contrário ao pretendido.

(2) Quantidades *hediondas* de dejetos são depositadas nas ruas e calçadas todos os dias. Uma vez que há indivíduos responsáveis por essa *barbárie*, outros sentem-se no direito de cometer o mesmo erro, já que “todo mundo faz”. (Redação 12)

Verifica-se um pensamento generalizante, em que é usado um vocabulário impróprio que beira ao absurdo. Como se pode observar, *hediondo* seria um adjetivo mais adequado ao substantivo “crime”, por exemplo, e *dejetos* é mais apropriado quando substitui “fezes”, “urina”, não lixo. O mesmo se pode verificar a respeito do uso de *barbárie*, mais adequado ao campo semântico de “crime hediondo”, do que ao de “colocar lixo em lugar inadequado”. Cumpre referir que não é comum encontrarmos, em nossas cidades, uma quantidade tal de lixo colocada nas calçadas.

(3) Em verdade, essas pequenas atitudes de jogar lixo na rua ou então, arranjar doenças para não comparecer ao trabalho, abalam a ética social, trazendo, assim *atrocidades* na política, na educação e saúde do país. A corrupção

política, por exemplo, é sem dúvida fruto do jeitinho brasileiro. Se todos desviam verbas, se todos preferem assistir futebol e gastar dinheiro público em banalidades a erradicar a fome e a miséria, então, porque é que eu me preocuparei? Essa, infelizmente, é a atitude da sociedade em que vivemos, pessoas que já estão (**cansadas**) **fartas** de tanta injustiça, mas que não se preocupam em tentar modificar, *cometendo* as mesmas atitudes, tentando culpar o próximo. (Redação 23)

Embora não tenha conseguido fazer um texto no dialeto padrão, registro formal, há evidências de que tentou, uma vez que se observa em sua redação a tentativa de escrever “bonito”, com palavras cujo sentido parece desconhecer, como *atrocidades* que, por ser mal selecionada, cria um sentido absurdo. Em seu lugar, o aluno poderia ter usado *prejuízos*. O mesmo se pode afirmar sobre o uso da palavra *cometendo*, que poderia ser substituída por *mantendo*. Já o caso da substituição da palavra *cansadas* por *fartas* comprova mais uma vez a intenção de escrever um texto com léxico característico do registro formal do dialeto padrão.

(4) Em se tratando das diversas ações cometidas pelas pessoas no mundo, é necessário visar que não devemos fazer as coisas porque os outros fazem, devemos partir de nós mesmos. (Redação 27)

Percebe-se que o aluno não sabe selecionar a palavra adequada, pois *visar* poderia ser substituída por “destacar”, “frisar” e, em nenhum contexto, poderia ser usada com esse sentido.

(5) Essas tais ideologias acabam por “contaminar” uma grande leva da popu-

lação e onde a maioria destas acabam por gerar atitudes impensáveis e *incontestáveis*. (Redação 28)

Note-se que o substantivo *atitudes* é adjetivado, simultaneamente, por *impensáveis* (que não se pode pensar) e *incontestáveis* (que não se pode contestar). Percebe-se que o significado pretendido não é alcançado com o uso de *incontestáveis*, uma vez que é fácil contestar algo que é *impensável*.

(6) O fato de não termos motivos para explicar certas atitudes inexplicáveis são *consoladas* apenas pela exclamação que todos fazem. (Redação 31)

Há contradição sintático-semântica, pois não se pode usar *consolado* como predicado de *O fato*, uma vez que o sujeito do predicado “ser consolado” não pode ter o traço (animado). Pode-se substituir *consoladas* por “é amenizado”.

Cumprir destacar a importância de que as palavras desconhecidas do usuário sejam adquiridas juntamente com o discurso em que ocorrem, não isoladamente, com o significado dicionarizado.

Percebeu-se que as redações com impropriedade vocabular são também as que revelam falhas no domínio das regras características do dialeto padrão, registro formal.

## Uso de aspas

O levantamento das ocorrências de expressões próprias do dialeto popular, do registro coloquial e de gírias mostrou que, na maior parte dos casos, elas aparecem, na redação, marcadas com aspas.

Conforme Authier-Revuz (2004, p. 217- 238), o uso das aspas é um mecanismo de distanciamento utilizado pelo autor para não se responsabilizar pelo discurso expresso. É um instrumento de “apoio e repouso” necessário, para que o leitor entenda que as palavras utilizadas não são “suas”, ou, então, para “supor a manutenção da ilusão de palavras ‘suas’”, na medida em que as palavras podem ser avaliadas, em sua adequação, pelo interlocutor. Nesse sentido, utilizar aspas é “retirar das palavras sua evidência de adequação”.

O presente estudo enfoca o uso das aspas para marcar dois tipos de não-coincidências do dizer, dentre os quatro tipos distinguidos pela autora: o da não-coincidência do discurso consigo mesmo (no uso do discurso – outro, que corresponde a uma glosa, implícita, em que as aspas são utilizadas para afirmar que “não sou dono das palavras”, ou “digo essa palavra, mas não como digo as demais, porque a digo como X diz”, e o da não coincidência interlocutiva ( no uso de discurso “deslocado”, “fora de seu lugar”, por pertencer e adequar-se a um outro gênero discursivo, ao uso de um outro nível de linguagem ou registro ou linguagem especial como as gírias.

Com base nesse referencial, foram constatadas 23 ocorrências de aspas para marcar o emprego de discursos “outros” e nove para marcar a ocorrência de discurso “deslocado”. Constataram-se, ainda, sete casos de lapso, ou seja, em que as aspas não foram usadas quando deveriam ter sido, a fim de mostrar ser consciente o uso do dialeto popular, de registro coloquial ou de gíria. Conforme Authier-Revuz (2004,

p. 219), “as aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle [...]”. Nesse sentido, o seu uso “opõe-se a uma fala do ‘deixar acontecer’, abandonada a si mesma, que se perde. Nesse sentido, podem-se considerar as aspas como ‘antilapso’”.

Nos casos em que o discurso do locutor remete a um discurso-*outro*, percebe-se bem que o uso de aspas suspende a sua responsabilidade por enunciá-la, ao mesmo tempo em que manifesta o questionamento do caráter apropriado da palavra ao discurso no qual é utilizada. Nesses casos, conforme Authier-Revuz (2004, p. 220), as aspas correspondem a uma glosa implícita, do tipo “Digo essa palavra, mas não como digo as demais, porque a digo como X”. Vejam-se todas as ocorrências:

- (1) O mundo requer pessoas diferenciadas e não uma multidão de “clones”. (Redação 07)
- (2) A originalidade acabou quando um país recebeu tantas ordens que oprimiu-se, mesmo antes dizendo-se “livre”. Com uma conduta a seguir, vive “bem” quem não a desrespeita. (Redação 08)
- (3) Não raramente, essas “ações comuns” são degradantes, empobrecem, do ponto de vista cultural, a sociedade [...]. (Redação 12)
- (4) Um exemplo de tal situação é o da discriminação social muitos o fazem por iniciativa própria e no momento de admitir o erro, não julgam-no um erro, mas uma “trivialidade”. (Redação 13)
- (5) [...] não devemos nos influenciar pela “quantidade”, mas sim, agir conforme manda nossa consciência. (Redação 14)
- (6) Quando cometemos atos que nos trarão benefícios, não pensamos nas

- consequências que terão para outras pessoas, nos “abraçamos” na justificativa de que se todos fazem o mesmo, também podemos fazê-lo. (Redação 15)
- (7) [...] em que estamos inseridos e participantes de um “domínio” do bem-estar para todos [...]. (Redação 17)
- (8) As pessoas sentem-se bem, mesmo destoando do certo, em justificar suas práticas ou idéias através de comparações com outras pessoas, pois, a partir daí, sentirão seguras e “apoiadas” pelos outros agentes praticantes das ações afins. (Redação 18)
- (9) Desta maneira precisa-se de seguidores de uma crítica honesta, e defensores de idéias propícias para um bem estar comunitário, por conseguinte, da redução do “ser artificial” [...]. (Redação 18)
- (10) A maior parcela dos brasileiros tentam justificar seus atos com a desculpa de que todos o fazem, imperando, dessa forma, a imagem do “malandro” brasileiro. (Redação 23)
- (11) Essas tais ideologias acabam por “contaminar” uma grande leva da população. (Redação 28)
- (12) Essa forma de agir, mais conhecida como: “Maria vai com as outras”, demonstra que a pessoa não é capaz de expressar suas vontades próprias [...]. (Redação 30)
- (13) Portanto, o que falta para essa gente “se encontrar” consigo mesma e poder ajudar no desenvolvimento saudável da sociedade, é a formação da personalidade e da auto-detrminação. (Redação 30)
- (14) Acredita-se que é inútil manter-se honesto e “puro” num cotidiano marcado pela disseminação da corrupção e pela crescente decadência moral. (Redação 35)
- (15) Esse, numa inexplicável contra-mão moral, parece que está ameaçado de perder o emprego, é cobrado pela família e comumente comparado ao seu colega “bem-sucedido”. (Redação 35)
- (16) Na sociedade atual, cujas aspirações convergem em individualismo, hedonismo e “capitalismo selvagem” [...]. (Redação 37)
- (17) Outro exemplo, no mesmo Brasil, é o caso do famoso juiz Nicolau, denominado “Nico La-Lau” pelos humoristas. (Redação 40)
- (18) Como explicar para uma criança que não se deve matar uma pessoa se todos os “mocinhos” dos filmes matam alguém? (Redação 42)

Note-se que os alunos utilizaram as aspas para mostrar o emprego de palavras ou expressões cuja autoria não assumem, obrigando o leitor a interromper o processo de leitura para, refletir sobre o discurso, realizando, então, uma leitura metadiscursiva. Pode-se observar nas ocorrências listadas o uso de aspas para remeter a linguagens dos discursos científico, religioso, sociológico, literário, cotidiano, entre outros.

Ao selecionarem para seu texto expressões coloquiais, populares ou gírias, os alunos, na maior parte dos casos, utilizaram as aspas para manter a distância e identificar a expressão marcada como de uma outra variedade lingüística ou de outro registro, adequando-se, portanto, a um outro discurso, sendo mostrada como “deslocada”, relativamente ao gênero textual que produziam. Analisem-se as ocorrências:

- (1) Isso, infelizmente, reflete a “onda” de modismo fútil, pertinente à era contemporânea. (Redação 18)
- (2) Adolescentes adoram “furar filas”, adultos estacionam em locais proibidos e crianças invariavelmente “colam na prova”. (Redação 23)
- (3) Os erros cometidos no cotidiano dos brasileiros são os mais diversos possíveis, desde pequenas infrações, como “paradinhas rápidas” em lugares proibidos [...]. (Redação 29)
- (4) [...] e utilizam drogas porque alguns amigos usam e são influenciados pelo pensamento de que se todos fazem ele também pode, e para se integrar melhor no grupo e curtir a mesma “onda” dos amigos. (Redação 39)
- (5) [...] deixasse o Senhor Nicolau “mofar” na cadeia, serviria de exemplo e intimidaria os demais a não fazer igual. (Redação 40)
- (6) Um exemplo disso é a tradicional “cola”, praticada por grande parte dos jovens, onde o aluno utiliza-se de meios ilícitos para obter uma melhor avaliação. A “cola” é uma maneira incorreta e ilusória de alcançar o objetivo de ser aprovado [...]. (Redação 46)
- (7) Erroneamente, o adolescente presume que convenceu, tirando “o peso de suas costas”. (Redação 48)

Observe-se nos exemplos que as palavras ou expressões marcadas com aspas são gírias, que fazem parte de uma linguagem comum, entendida por todos e usada na vida cotidiana. Contudo, o fato de estarem entre aspas revela que não são consideradas apropriadas àquela manifestação escrita.

Em apenas sete das 48 redações analisadas não foram utilizadas aspas

para marcar expressões alheias ao dialeto padrão escrito, verificando-se, assim, a ocorrência de “lapso”, ou seja, o seu uso inconsciente. Confirmam-se as ocorrências dessa inadequação de linguagem ao gênero textual requerido:

- (1) Fato que muitas vezes acaba sendo justificado para distinguir a coisa certa da errada.

A justificativa para uma coisa ser certa ou errada não é a democracia, ou seja, a maioria. Por isso, argumentar em favor de algo ou até mesmo fazer algo só porque a maioria faz, definitivamente, não é a coisa certa. (Redação 05)

- (2) Ou então, em casos mais graves, jovens transam sem antes estarem preparados ou começarem a ingerir álcool e drogas, apenas para não serem diferentes dos outros. (Redação 10)
- (3) Desde cedo, na educação, as crianças devem ser ensinadas como agir em certas situações e como ter um comportamento adequado ao longo das situações que elas irão enfrentar na sua vida como a influência de amizades, convites para travessuras, matar aula e até uso de drogas. (Redação 11)
- (4) Em verdade, essas pequenas atitudes de jogar lixo na rua, ou então, arranjar doenças para não comparecer ao trabalho [...]. (Redação 23)
- (5) É aí que mora o perigo, porque essa facilidade de resolver o problema, ou pelo menos amenizá-lo, atrai muita gente, o que só faz crescer esse grupo de desequilibrados e desajustados. (Redação 30)
- (6) Serviria, se usada corretamente, pois na maioria das vezes por acomodação, ou simples falta de conhecimento, criou-se

a maldita resposta pronta: “–Ah! Mas se todos fazem!” (Redação 43)

- (7) O problema é que se todos pensassem assim, nossa cidade seria um lixão, pois ninguém obedeceria a regra da sociedade que ensina a não colocar lixo na rua. (Redação 46)

Como se pôde ver, os participantes da pesquisa, em grande sua maioria, demonstraram ter consciência de que há variedades lingüísticas, devendo ser cada uma adequada ao texto produzido.

## Considerações finais

O principal objetivo desta pesquisa foi verificar se os alunos, após onze anos de estudo sistemático da língua portuguesa, usam adequadamente as variedades do português na redação de vestibular e, especialmente, o dialeto padrão escrito, exigido por esse gênero textual.

Relativamente ao domínio das regras desse dialeto, constatou-se a quase inexistência de problemas, excetuados casos de pontuação, mais precisamente de uso de vírgula para marcar expressões ou orações deslocadas. Casos de hipercorreção, existentes em poucas redações e geralmente relacionados à colocação enclítica do pronome átono, quando o adequado era o uso proclítico, o qual também coincide com a tendência geral do português falado no Brasil, são reveladores da preocupação com a correção lingüística e do estranhamento entre usuário e a variedade lingüística oficial na escola. Da mesma forma o uso impróprio do vocabulário, cujo número de ocorrências também foi reduzido,

prova o esforço e a preocupação em mostrar para o leitor/avaliador o domínio do dialeto adequado à produção textual solicitada.

Conclui-se, com base nos dados, que a escola foi competente na conscientização do aluno de que a língua portuguesa é variedade na unidade, de que os fatos lingüísticos em si têm o valor de existir, não podendo, portanto, ser considerados “corretos ou incorretos”, “bons ou maus”, “bonitos ou feios”, independentemente da situação de fala ou da manifestação escrita.

Na maior parte das redações analisadas, a escolha de formas ou estruturas da variedade não-padrão foi marcada e mostrada pelo uso de aspas, as quais avisavam ao leitor/avaliador que a seleção havia sido intencional, não constituindo simplesmente um lapso, uma falha, um desconhecimento do dialeto padrão.

Essas considerações revelam que a maioria dos alunos foi capaz de produzir frases e até seqüências de frases bem formadas, o que, contudo, não lhes facultou a escrita de textos cuja argumentação fosse marcada por alguma subjetividade. Observou-se na maior parte dos textos a repetição de discursos instituídos, do discurso genérico, bem-comportado, mas insípido. É de se perguntar se os alunos se preocuparam com esse aspecto; se, em algum momento, pensaram que havia um interlocutor interessado no que pensavam sobre o tema proposto; se, em algum momento, se sentiram participantes de uma interação em que cada um tem a sua identidade. É de se crer que não.

Dito de outro modo, há evidências, nos dados analisados, de que o domínio das regras próprias do dialeto padrão escrito não implica a existência de igual competência na produção de texto argumentativo. É possível afirmar que esses dois aspectos estejam sendo enfocados no ensino separadamente. Quer-nos parecer até que o maior desafio está no desenvolvimento da capacidade de argumentar, o que implica ensinar a pensar, a refletir sobre uma situação, a levantar hipóteses, a verificar as possibilidades de cada uma delas e a se posicionar, defendendo esse posicionamento.

Em outras palavras, o maior desafio da escola continua sendo o de fazer os alunos serem sujeitos de seu próprio discurso. O problema é que não se constroem sujeitos sem o cultivo da identidade. Parece que o ensino das regras do código padrão escrito – tão bem-sucedido na escola, como se pôde ver nesta pesquisa – não contribui para o fortalecimento da identidade, para que o aluno assuma a sua própria voz, a voz tão salutar dos jovens, presente em todas as épocas, a criticar o estabelecido, as instituições e seus valores.

Tudo indica que, ao final dos onze anos de estudo da língua portuguesa, os alunos ainda não se apropriaram do dialeto padrão a ponto de com ele instituírem uma relação significativa entre sujeitos. Parece que todo o esforço continua concentrado na seleção de formas e estruturas. Resta à escola dedicar-se ao desenvolvimento de uma

prática de linguagem que possibilite aos alunos, ao mesmo tempo, o uso desse dialeto e a manutenção da sua identidade como sujeitos.

### *Abstract*

#### **The use of the written code of standard dialect in the university entrance composition exams**

This research investigated whether after 11 years of systematic study of the Portuguese language, students adequately use the written code of standard dialect in the university entrance composition exams. The research also investigated whether expressions of other varieties of language were kept apart, by the use of quotation marks. Spelling dominance, the concordance rules, the verbal and nominal government and punctuation rules were observed in each composition. The use of lexicon was also analyzed. Finally, the hypercorrection existence was observed. The student's compositions show that the school was efficient considering the dominance of the written standard dialect, since the use of this variety was predominant, as the marked use of other dialects and registers was verified. However it was perceived that the dominance of the standard code was not the guarantee of well-structured text production.

*Key words:* Written code. Compositions. Hypercorrection. Lexicon. Impropropriety. Quotation marks use.

# Notas

- <sup>1</sup> Confirmam-se a esse respeito as publicações dessa época da Fundação Carlos Chagas com outras universidades e também os conhecidos Cadernos de Pesquisa dessa Fundação, que apareciam com a Seção Especial: Redação no Vestibular.
- <sup>2</sup> Ver neste mesmo número da revista *Desenredo*, o artigo de Graeff, Hanel e Santos sobre o tema, e, no volume 1, número 2, de jul. /dez. 2005, os artigos de Barbisan e Graeff, também sobre argumentação nessas redações.
- <sup>3</sup> A análise desse mesmo *corpus*, na perspectiva das fugas ao tema e da argumentação usada no desenvolvimento do tema, foi realizada, respectivamente, por Graeff e Barbisan, encontrando-se nos artigos publicados em *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Passo Fundo: Ed UPF, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras mantidas a distância. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 217-238.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, José Herculano de. Individualidade e interindividualidade do saber lingüístico. In: \_\_\_\_\_. *Teoria da linguagem*. Coimbra: Atlântida, 1967. v. 1, p. 291-345.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. Modalização autonímica, aspas e itálico. In: \_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 157-167.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

---

Recebido e aprovado em setembro de 2006

---