

## MAS ERA ISSO QUE EU QUERIA DIZER!

Darcilia SIMÕES<sup>78</sup>

### RESUMO

É frequente o descontentamento discente quando da avaliação de sua produção textual, ora por expressar-se numa variedade inadequada ao gênero do texto, ora por não conseguir desenvolver uma ideia. Essa dificuldade manifesta, em princípio, dois problemas: (1) não domínio dos fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados; (2) domínio lexical restrito. Na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF), discutem-se os enunciados segundo sua organização lexicogramatical, indicando inadequações de base sintático-semântica. Na ótica da teoria da iconicidade verbal (TIV), busca-se identificar nos enunciados signos que gerem ambiguidade, contradição, entre outros fenômenos que prejudiquem a interpretabilidade dos textos. Ambas as teorias eleitas consideram a potencialidade do sistema linguístico e as escolhas dos enunciadores como objetos semióticos, ou seja, fatores com que se realiza a semiose (produção de significação). Portanto, a elaboração de enunciados deve considerar: (1) no âmbito da LSF, a articulação entre tema, recorte sócio-histórico e seleção lexical e (2) na perspectiva da TIV, o potencial orientador ou desorientador dos signos em relação à manutenção temática e à progressão textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seleção Lexical. Lexicogramática. Iconicidade.

### A expressão escrita como problema

As dificuldades em torno da expressão escrita constituem problema permanente no ensino de línguas. Diferentemente do que se almeja, após a aquisição da escrita (letramento em sentido restrito), nem todos os falantes descobrem a necessidade desse tipo de comunicação; por isso, a produção de textos se torna constante para uns e episódica para outros. Os que escrevem com frequência tendem a aperfeiçoar-se nessa prática; enquanto os que só o fazem muito eventualmente experimentam momentos de grande dificuldade e mesmo sofrimento durante uma produção escrita por mais simples

---

78 Prof<sup>a</sup> Associada da UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua Euzébio de Queiroz, 5 – casa. Venda da Cruz – São Gonçalo, RJ-Brasil. URL: [www.darciliasimoes.pro.br](http://www.darciliasimoes.pro.br) - E-mail: [darcilia.simoes@pq.cnpq.br](mailto:darcilia.simoes@pq.cnpq.br)

que seja. Contrariamente, o exercício da escrita na escola não corresponde ao suprimento da necessidade de domínio da expressão escrita, mesmo considerada a ênfase no trabalho com os gêneros textuais.

Esse quadro decorre, em princípio, dos equívocos metodológicos. Privilegiar os gêneros mais concisos nos quais predominam os códigos não verbais (imagens, cores, posições etc.) associa-se às práticas de comunicação digital que raramente se preocupam com estilo, adequação, detalhamento etc. Em outras palavras, a escola tem praticado um ensino pautado em textos curtos, em que se destacam as histórias em quadrinhos, as charges, manchetes, lides etc. Elegem-se em especial textos sincréticos em que haja uma cooperação entre signos verbais e não verbais. Ademais a exploração de textos da internet (chats, blogs, redes sociais em geral) não promove a aprendizagem da norma culta (ou padrão), uma vez que nesses exemplos predominam as variedades não padrão.

Embora o advento da internet (rede mundial de computadores – www) venha estimulando a prática da comunicação escrita em larga escala (nunca tantos escreveram tanto quanto hoje), isso não resultou em ampliação do domínio dos recursos verbais, em acesso popular aos usos formais da língua, nem em produção de gêneros textuais com monitoramento.

Considerando que “Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (Schneuwly e Dolz, 2001: 63), conclui-se que quanto mais ampla for a competência expressional maior será a mobilidade social dos sujeitos.

A importância da comunicação digital é inegável para o desenvolvimento do hábito de escrita, mas é caracterizada pela cifração, pela compactação das formas, em função do tempo em que se realizam as trocas de mensagens (*online* ou *on time*). No entanto, contrariando hipóteses correntes, a escrita nas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp* etc.) se realiza nas variedades linguísticas disponíveis (geográficas, sociais, históricas, profissionais, em usos formais e informais) sem que construa uma variedade específica para os ambientes digitais. O chamado internetês se resume às formas gráficas reduzidas utilizadas, pois o vocabulário e a estruturação sintática são os mesmos de uma ou outra variedade. A diferença entre a comunicação tradicional e a que se realiza nas redes sociais (ademais do truncamento das formas vocabulares) é o baixo ou nenhum monitoramento textual; por isso, a comunicação

escrita digital não constitui um espaço de aquisição de domínio de nenhuma variedade específica, tampouco dos usos formais da língua.

Enfatizando que o objetivo das aulas de língua é instrumentalizar os sujeitos para uma comunicação linguística eficiente, “Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas” (PCN+, 2002: 75).

A adequação da variedade linguística à cena comunicativa implica o que se costuma chamar de monitoramento da fala; este consiste na escolha consciente da forma de expressão mais apropriada ao ato interlocutório. Para o desenvolvimento dessa competência, o estudante deve ser exposto, gradativamente, às diversas possibilidades que a língua oferece, tanto em estilos mais monitorados como em estilos menos monitorados, observando e refletindo sobre por que ocorre essa variação. Veja-se o que dizem os PCN:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN – Língua Portuguesa, 1998: 31).

Levantamos então algumas questões que nortearão o desenvolvimento deste artigo: (a) Como aproveitar esse momento tão favorável à expressão escrita em prol da aquisição de domínio dos usos formais da língua? (b) Como calibrar a expressão para que utilize a variedade adequada ao gênero do texto? (c) Como ajudar o aluno a assimilar recursos linguísticos que lhe permitam desenvolver uma ideia?

A comunicação escrita na internet pode ser utilizada como meio para observação e análise dos recursos da língua; e, dessa forma, ampliar o domínio verbal dos sujeitos, para que reconheçam os fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados e ampliem seu repertório. Estudiosos do Seleprot (Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – Base CNPq) vêm desenvolvendo projetos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da expressão escrita de gêneros de alto

monitoramento — dissertação, argumentação, relatório etc. Com essa prática já foi possível concluir que a exploração dos textos que circulam nas redes sociais digitais não só dinamiza o trabalho em classe, como favorece a transição de um estilo textual descontraído para um estilo formal, buscando considerar os fatores que caracterizam cada interlocução: assunto, meta comunicativa, relação entre os interlocutores, gênero textual.

### **O modelo teórico**

As premissas semiótico-funcionais que orientam os projetos são: (a) *semiótica*: a comunicação se realiza por meio de signos e estes devem possibilitar o entendimento entre os interlocutores; (b) *funcional*: a expressão deve atender às metafunções ideacional, interpessoal e textual, por meio das quais os códigos ativados, a escolha e a estruturação das formas representam iconicamente como pensa e sente o enunciador; (c) *semiótico-funcional*: os construtos sígnicos que materializam a interlocução deverão propiciar o entendimento entre os interlocutores, para tanto, devem organizar-se de modo que possam orientar a compreensão do texto pelo intérprete.

Segundo a teoria do interpretante de Peirce, parte-se da indeterminação do signo em si mesmo e destaca-se a atuação do intérprete como o agente que desvela/revela os interpretantes dinâmicos possíveis para tal signo. Portanto, a interpretação é um processo que se desenvolve na tensão entre um *objeto*, um *intérprete* e um *interpretante* — conjunto de valores possíveis para um signo em seu contexto sociocultural. Assim sendo, o desenvolvimento de competências expressivas implica o reconhecimento de que a mensagem é transmitida por um texto, que este tem um objeto (o referente), o qual será interpretado por uma mente (o intérprete) segundo as regras oriundas de um contexto sociodiscursivo em que se inserem o tema, o gênero textual e os interlocutores.

Considerando-se a *retórica universal* (ou metodêutica) elaborada por Peirce, devem-se estudar os efeitos do signo sobre seus intérpretes, isto é, deve-se analisar como se dá a passagem do objeto ao interpretante, tendo o signo como veículo. A perspectiva retórica determina a semiose como comunicação orientada para um propósito. Fidalgo define a metodêutica peirceana como “estudo dos métodos para chegar à verdade”.

Cada texto como signo representa uma verdade particular, e a interpretação desse signo poderá gerar ou verdade coincidente com o projeto original do enunciador, ou nova verdade, desde que apoiada nos elementos constitutivos da trama textual, uma vez que o texto é um signo.

Santaella (2001: 340) ensina que, de acordo com o aspecto persuasivo da oratória, considerando-se que um discurso é intencionalmente proferido por alguém, em tempo e espaço determinados, e dirigido a outrem, “o arranjo discursivo é uma medida de intenção”. Soma-se a isso a visão de Eco sobre interpretação. Segundo o estudioso, o processo interpretativo envolve uma complexa estratégia de interações entre texto e leitor, assim como “sua competência na linguagem como tesouro social” (ECO, 2001: 80), sendo este último constituído não só pelas regras gramaticais, mas pelo conteúdo enciclopédico armazenado na linguagem. Portanto, o ato de ler é uma complexa transação entre o conhecimento de mundo do leitor e a competência exigida/postulada pela língua, pelo gênero textual e pelas condições de produção da interlocução (enunciação e leitura).

É preciso considerar que o texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de várias maneiras, podendo assim ser explorado sob vários pontos de vista, dos quais se distinguem dois ângulos: o texto como um objeto em si mesmo; e o texto como um objeto que faz emergir algo mais, vendo-o então como um instrumento. Trata-se de duas perspectivas complementares. Tomado ora como artefato, ora como espécie, o texto demanda uma análise complexa, a qual deve observar a língua com que se constrói — e suas regras de produção — relativizadas, a partir de um diálogo constante entre o que se usa do sistema e este como um todo, considerando a atuação dos leitores e os valores que estes trazem ao texto.

Moura Neves (2002), discutindo o funcionalismo hallidiano, aponta dois propósitos mais gerais que, segundo a autora, fundamentam os usos da linguagem:

- Entender o ambiente (função ideacional ou reflexiva)
- Influir sobre os outros (função interpessoal)

Acrescenta um terceiro componente, multifuncional, que confere relevância aos dois primeiros: o componente textual (função textual segundo Halliday). Disso se extrai que há uma multifuncionalidade em configuração orgânica de elementos, cujas funções são particulares, mas mantêm relação obrigatória com o todo sistêmico. Assim sendo, cada elemento da língua em uso é explicado por referência à sua função sistêmica, por

isso, a gramática funcional constrói e descreve todas as unidades da língua-objeto como configuração orgânica de funções.

A despeito da tensão original entre discurso e gramática, conceitos e definições acabam por encontrarem-se quando observados pelas lentes da prática social da linguagem. As implicaturas conversacionais e o processo de gramaticalização, por exemplo, passam a ser explicados segundo a movimentação das formas da língua, que as transforma a partir do componente semântico que vão adquirindo no seu percurso histórico.

Portanto, a perspectiva sistêmico-funcional vem dando suporte às pesquisas produzidas e orientadas por Darcilia Simões, uma vez que a consideração da língua como objeto e instrumento da interação social permite combinarem-se as óticas hallidiana e peirciana (semiótica norte-americana). Dessa articulação advém a construção teórica que a autora denominou semiótica aplicada ao signo verbal e especializou na *teoria da iconicidade verbal* (Simões, 2009).

## **Metodologia**

Tendo por premissa que a escola não tem por meta formar literatos, mas apenas sujeitos competentes para a comunicação escrita, afastam-se das presentes considerações a multiplicidade de leitores prováveis para um texto literário, da qual resulta a exigência de estratégias textuais muito mais elaboradas que as necessárias à produção de uma dissertação escolar, por exemplo. Tomada como gênero, essa produção reduz a expectativa do universo de leitores e permite circunscrever as variáveis a observar na produção do texto. São elas: finalidade da produção, tema, gênero textual, variedade linguística, destinatário(s), extensão (que no espaço digital pode ser controlada a partir do número de caracteres).

Para facilitar o controle da orientação discente, as variáveis são assim definidas:

### a) Finalidade da produção

Por se tratar de um trabalho escolar, há uma predefinição historicamente praticada que é escrever para praticar e ser avaliado. Todavia, vem-se buscando redirecionar essa meta de modo a estimular a prática escrita e demonstrar seu valor social. Assim sendo, a prática dissertativa tem sido direcionada à elaboração de texto

argumentativo potencialmente publicável em veículo de comunicação de massa: jornal, revista, blog, site etc. Dessa forma, o estudante vislumbra a possibilidade de intervir documentalmente em questões sociais que lhe afetem.

b) Tema

As redes sociais vêm-se mostrando excelente incubadora de temas de trabalho. O jovem que usualmente não lê jornais mostra-se atualizado nos temas que povoam o imaginário sociocultural, por meio da participação em mídias digitais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *WeChat*, *Twitter*, *Skype*, *Youtube* etc. Polêmicos ou não, os temas nacionais e internacionais de toda ordem — políticos, ideológicos, religiosos, culturais, filosóficos, técnicos, científicos etc. — entram na rede e mobilizam a participação dos interlocutores, especialmente mediados pela escrita. Assim sendo, a eleição de temas do interesse mostra-se relativamente fácil.

c) Gênero textual

A definição de gênero exige um posicionamento retórico prévio. Seja na definição de Miller (1994), gêneros como "ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes", seja na perspectiva bakhtiniana — gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são "entidades dinâmicas", uma vez que suas formas modelares se ajustam às circunstâncias que emolduram a interlocução. Nessa ótica, emerge a necessidade de um trabalho a partir de modelos prévios. Estes não são formas hipotéticas, mas recolhidos de práticas discursivas reais que possam orientar a produção de novos textos. No caso presente, o gênero de trabalho é a *dissertação escolar*.

d) Variedade linguística

Esta variável é decorrente da escolha do gênero textual. A dissertação escolar implica o uso da variedade culta (aqui definida como um modelo de língua que neutraliza as variações geográficas e sociais). Trabalhada sem exageros de erudição, a prática da variedade culta leva o falante a ampliar seu repertório ao mesmo tempo que assimilará modelos frasais mais complexos que os empregados em sua prática linguística cotidiana.

e) Destinatário(s)

Diferentemente da tradicional prática de ensino de redação, propõe-se a produção de textos cujo leitor primeiro e exclusivo passa a ser outro destinatário (não mais o professor), cuja escolha será uma consequência do tema eleito para trabalho. Por exemplo, se o tema é a necessidade de ampliação da oferta de leitos na rede pública hospitalar, a dissertação será dirigida ao Secretário de Saúde local. Dessa forma, o estudante se vê engajado em reunir argumentos que possibilitem a produção de um texto com autoridade cidadã para a interlocução pretendida.

f) Extensão

Da mesma forma como Othon M. Garcia (2007) trata a extensão do parágrafo, considera-se a dimensão do texto. Não é apenas o senso de proporção que deve servir de critério para a produção de um texto, senão o seu tema e os itens sobre os quais se pretende discorrer. Um texto se constitui de um conjunto de ideias relativas a um tema, ou assunto. Portanto, a complexidade do tema será uma variável relevante para a extensão do texto.

## **Demonstração**

Nesta seção, serão apresentados recortes de textos de estudantes. A proposta era construir um texto que relacionasse duas crônicas lidas em classe: “O verbo for”, de João Ubaldo Ribeiro, e “Umbigo”, de Carlos Drummond de Andrade. Ambas as crônicas relatam fatos linguísticos relacionados a práticas sociais que mudam ao longo do tempo. O texto de João Ubaldo questiona o exame vestibular e relata a conduta de um candidato cujo desconhecimento da língua incomodou o cronista. Já Drummond articula mudanças de hábitos e criação neológica.

Os estudantes, além da grande dificuldade de identificar o foco na relação entre língua e práticas sociais como tema articulador das crônicas, também demonstraram inabilidade no uso da língua, e os exemplos a seguir serão apresentados com a meta de identificar as questões linguísticas que precisam ser trabalhadas nas aulas de produção textual.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	<u>Tais</u> [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA <i>tais</i> ] palavras são chamadas de neologismos. A fim de se adaptarem às necessidades da língua para <u>mencionar</u> [PALAVRAS NÃO MENCIONAM, <i>designam, representam</i> ] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. <del>criaram-se</del> [AQUI CABE usar <i>tais</i> ] palavras novas <u>que foram</u> [SE A CRIAÇÃO É INCORPORADA, LOGO, USE O PRESENTE] agregadas ao idioma. Essa constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	Referenciação pronominal  Seleção vocabular  Paralelismo no emprego das formas verbais
Reescritura 1	<u>Tais</u> [ERRO PERMANECE] palavras são chamadas de <i>neologismos</i> . Criam-se palavras novas que <u>foram</u> [ERRO PERMANECE] agregadas ao idioma a fim de se adaptarem às necessidades da língua para <u>mencionar</u> [ERRO PERMANECE] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população já que a língua é viva e está em permanente mutação acompanhando assim as mudanças da sociedade.	Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto
Reescritura 2	As palavras novas são chamadas de <i>neologismos</i> . Criam-se palavras que são agregadas ao idioma, a fim de se adaptarem às necessidades da língua para nomear objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	

Tabela 1 - Exemplo da Aluna A

Observe-se que a constante transformação permaneceu sem determinante, todavia não prejudica a compreensão do texto.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes <del>mais</del> [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] usados para se referir a tal [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA <i>tal</i> ] <u>lugar</u> [EXPLIQUE QUE LUGAR É ESSE PARA EM SEGUIDA NOMEÁ-LO] eram <i>passarela do samba e avenida do samba</i> . Darcy Ribeiro, <u>pensando na palavra <i>samba</i> e no sufixo <i>ódromo</i></u> , [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] <del>de grego <i>drómos</i>, que significa via, caminho,</del> [DADO DISPENSÁVEL] propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A expressão <del>provou-se prática na pronúncia e</del> [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] permitia que <del>as pessoas fizessem</del> [DADO DISPENSÁVEL] uma associação a <u>termos</u> [NOMENCLATURA TÉCNICA DEVE SER USADA COM CRITÉRIO] formas como <i>hipódromo, autódromo, kartódromo</i> , sendo, mais tarde, oficializada.	Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto.  Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis.  O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.
Reescritura 1	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes <u>mais</u> [ERRO PERMANECE] <u>lugar</u> [ERRO PERMANECE] eram <i>passarela do samba e avenida do</i>	Referenciação

	<i>samba</i> . Darcy Ribeiro, <u>pensando na palavra <i>samba</i> e no sufixo <i>ódromo</i>, do grego <i>drómos</i>, que significa via, caminho</u> , [ERRO PERMANECE] propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como <i>hipódromo</i> , <i>autódromo</i> , <i>kartódromo</i> .	pronominal
Reescritura 2	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes mais usados para se referir ao lugar do desfile das escolas de samba eram <i>passarela do samba</i> e <i>avenida do samba</i> . Darcy Ribeiro propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como <i>hipódromo</i> , <i>autódromo</i> , <i>kartódromo</i> .	

Tabela 2 - Exemplo da Aluna Z

Vale notar que a segunda reescritura costuma apresentar evolução significativa na forma.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, <u>a invenção do “verbo for”</u> [DESCONHECIMENTO DA FLEXÃO DOS VERBOS <i>ser</i> e <i>ir</i> ] que <del>a priori</del> [EVITAR ESTRANGEIRISMO DESNECESSÁRIO.] seria verbo “ser” ou “ir” [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO], <del>mas que aparece como uma nova conjugação</del> [O CRONISTA CONJUGA COMO DEBOCHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA DEBECHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA PARALELISMO: <i>a invenção de X e de Y</i> ] “bicicletar” [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO] que seria o ato de andar de bicicleta.	Distinguir erro e criação linguística. Distinguir forma verbal e verbo. Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições. Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas.
Reescritura 1	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do <u><i>verbo for que seria</i></u> [CUMPRE MOSTRAR O EQUÍVOCO COM O USO DE UMA CONCESSIVA] apenas uma flexão do verbo <i>ser</i> ou do <i>ir</i> , e [ERRO PERMANECE] <i>bicicletar</i> que seria o <u><i>ato de andar de bicicleta</i></u> .	Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.
Reescritura 2	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do <i>verbo for</i> embora fosse apenas uma flexão do verbo <i>ser</i> ou do <i>ir</i> , e de <u><i>bicicletar</i></u> que seria o <u><i>ato de andar de bicicleta</i></u> .	

Tabela 3 - Exemplo da Aluna K

### Comentários icônico-funcionais

O processo de orientação de escritura praticado é, indiscutivelmente, trabalhoso para o docente. Todavia, tem-se mostrado eficiente, uma vez que não apenas aponta um erro, mas indica como solucioná-lo. Ademais, demonstra que os dados gramaticais e semânticos são responsáveis pela produção da iconicidade, contemplando assim as metafunções ideacional e interpessoal por meio de um trabalho textual consciente.

Para objetivar, produzimos a seguinte tabela, com base nas anotações nos textos discentes usados como exemplo.

CONTEÚDO TRABALHAR	A	FUNCIONALIDADE	ICONICIDADE
Referenciação pronominal		Objetivação da ideia e situação da informação no plano do texto.	Correlação explícita de formas textuais
Seleção vocabular		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais Indicador da adequação da variedade linguística ao gênero do texto
Paralelismo no emprego das formas verbais		Demonstração da ordem do raciocínio	Relação explícita entre termos
Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto		Objetivação da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir erro e criação linguística.		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir forma verbal e verbo.		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições.		Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas.		Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.		Explicitação	Ênfase
Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto.		Fundamentação das ideias expressas	Indicação de autoridade informacional
Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis.		Selecionar ideias	Formas dispensáveis são atrapalham a compreensão

O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
--	------------------------	---------------------------------------

**Tabela 4 – Conteúdos a trabalhar**

A relação entre valor funcional e valor icônico comprova a sua operacionalidade na orientação da produção de textos.

## **Conclusão**

A partir da constatação de que a melhor forma de aprender é pela prática, pela experimentação, vimos testando a produtividade da teoria da iconicidade verbal no desenvolvimento da competência verbal na leitura e na produção de textos. Para referendar essa proposta, traz-se a afirmação de Bazerman (*Apud Hoffnagel; Dionísio. 2006: 87*) de que “quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes”. No entanto, essa aquisição tácita não resolve sozinha o desenvolvimento da competência verbal. Como sujeitos ativos, os falantes precisam saber/poder recombina as peças linguísticas, segundo suas necessidades comunicacionais imediatas. Temas, propósitos, interlocutores específicos, demandam, entre outras coisas, adequação lexical em prol da garantia da interação. Assim sendo, Bakhtin e Bazerman fornecem subsídios para a produção de um ensino de língua fundado na observação e experimentação de práticas efetivas de linguagem que, de algum modo, servirão de modelo para novas práticas. Essa é a prática em que acreditamos e que buscamos difundir.

Iconicidade verbal e gramática sistêmico-funcional são duas redes que se cruzam na captura do processo de semiose nos textos. Com essa ferramenta, as práticas de ensino de língua portuguesa podem aperfeiçoar-se progressivamente e minimizar as explicações subjetivas. Embora saibamos que a expressão é individual, também sabemos que a expressão se manifesta por meio da representação textual. Qualquer texto produzido em qualquer código é passível de tradução verbal. Logo, o código verbal é a mais importante das aquisições escolares, a qual implica domínio das estratégias de seleção e combinação das formas linguísticas em prol da inteligibilidade do texto.

Vale relembrar que os ensinamentos de Bakhtin (2003) — o domínio da língua não se faz por meio do exclusivo convívio com dicionários e gramáticas, senão, ao contrário, pelo contato com enunciados reais que atestam a flexibilidade e a variabilidade dos signos verbais — subsidiam nossa proposta. A discussão dos textos produzidos pelos discentes permite que sejam fornecidas as informações gramaticais e semânticas diretamente nos trechos problemáticos. O redator, ao reler seu texto, verifica os erros cometidos e recebe instruções de como não repeti-los. Dessa forma é possível mostrar ao estudante *por que* seu enunciado está errado e *como* poderá corrigi-lo.

Portanto, o trabalho didático deve considerar que ensinar, aprender e empregar a linguagem perpassa necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Por conseguinte, a escola, em especial o corpo docente, precisa participar efetivamente dos debates sociais e políticos, para que seja impulsionada a uma renovação constante, do que dependerá a manutenção de sua credibilidade social. Uma escola que permite ao aluno chegar ao ensino superior sem fluência na sua língua é uma escola fracassada.

O estudante, a seu turno, irá sentir-se muito mais seguro quando constatar sua competência verbal demonstrada pelo êxito nos trabalhos escolares, além de experimentar maior segurança na comunicação linguística, podendo assim atuar socialmente, sem passar pelo constrangimento da incomunicação.

Concluindo, ensinar a língua é capacitar os sujeitos para a representação verbal de suas ideias de forma apropriada, ajustando-as às exigências do contexto de comunicação, ou seja, do cenário onde se realiza a interação discursiva. No que tange à aprendizagem da dissertação escolar, a competência será testada nos vários certames por que passam os estudantes no período de ingresso a um curso superior. Por fim, os subsídios icônico-funcionais podem objetivar a orientação discente para o aperfeiçoamento de sua produção textual e afastar das sessões de avaliação de textos o velho e conhecido bordão discente: “mas era isso que eu queria dizer!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. 1999. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]*. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura.
- \_\_\_\_\_. 2002. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília/DF: MEC.
- Eco, U. 2001. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Garcia, O. M. 2007. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Halliday, M. A. 2004. *An Introduction to Functional*. Revised by Matthiessen M. I. M. [1st ed. 1985] 3 ed.. London: Edward Arnold.
- Hoffnagel, J. C., & Dionisio, A. P. 2006. *Gênero, Agência e Escrita*. Charles Bazerman. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Miller, C. R. 1994. Genre as social action. In: A. Freedman, & P. . Medway, *Genre and the new rhetoric*. pp. 23-42.. London: Taylor & Francis.
- Peirce, C. S. 1931-58. *Collected Papers*. [CP] Vols. 1-6, eds. Charles Hartshorne and Paul Weiss, vols. 7-8, ed. Arthur W. Burks. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Santaella, L. 2001. A matriz verbal e suas modalidades. In: L. Santaella, *Matrizes da Linguagem e pensamento. Sonora. Visual. Verbal*. pp. 261-367. São Paulo: FAPESP/Iluminuras.
- Schneuwly, B. &. 2011. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. Schneuwly, & J. e. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* pp. 61-80. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Simões, D. 2007. Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*. Vol. 5.n.1, pp. 1-14.

\_\_\_\_\_. 2007. *Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

\_\_\_\_\_. 2009. *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

\_\_\_\_\_. 2010. Contribuições para desenvolvimento do domínio lexical. *Acta Semiotica et Linguistica - Vol. 15 – Ano 34 – N° 2*, pp. 101-116.

