

# Registros linguísticos em redações escolares

**Resumo:** o presente artigo analisará os registros linguísticos encontrados em 17 textos escritos por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual localizada na cidade de Campina Grande/PB. Iremos, também, discorrer sobre o gênero redação escolar, caracterizar os registros identificados e analisar aqueles que tiveram mais ocorrências. Além disso, refletiremos sobre o papel da redação na escola para que ela possa ser repensada como forma de comunicação plural, e não apenas pedagógica.

**Palavras-Chave:** Redação escolar. Registros linguísticos. Gêneros textuais.

**Janailton Mick Vitor da Silva**  
Estudante do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras/Língua Inglesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi monitor bolsista da disciplina "Estudos de Oralidade e Escrita" no Curso de Licenciatura em Letras nesta respectiva instituição em 2012.1. Atualmente, realiza pesquisas na área de Letras.

**Edmilson Luiz Rafael**  
Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1989), especialização em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1992), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001).

## Introdução

Com o mundo globalizado, a linguagem sempre enfrentou influências das mais diversas, passando a receber modificações tanto no léxico quanto na sintaxe. Com isso, os falantes chegam a adquirir novas maneiras de usar a língua, seja de forma falada ou escrita. No campo da escola, os gêneros escolares, em especial a redação, passam a ser também influenciados através de diversas maneiras. Tendo em vista esses fenômenos, o presente artigo analisa os registros linguísticos encontrados em 17 textos escritos por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual situada na cidade de Campina Grande/PB. Discorreremos, além disso, sobre o gênero redação escolar, caracterizamos os registros identificados e analisamos aqueles que tiveram mais ocorrências.

Acreditamos que, realizando esta pesquisa, estamos reverberando a influência do meio sobre a linguagem e como as pessoas passam a realizá-la em seus textos escritos. Além disso, estamos refletindo sobre o papel da redação na escola para que ela possa ser talvez repensada como forma de comunicação plural, e não apenas pedagógica.

Para fundamentação teórica deste artigo, bem como suporte para a análise dos dados, utilizaremos produções acadêmico-científicas escritas por autores como Andrade (2006), Bakhtin (2002), Beth Marcuschi (2005, 2007), Bezerra (2003), Borges e Silva (2005), Cardoso (2003), Dionísio (2001), Ferreira (2006), Antônio Marcuschi (1986, 1989, 2005), Risso (2006), Schneuwly (1988), Souza (2003) e Travaglia (2006).

## O gênero redação escolar

Com o objetivo de promover atividades de produção textual pelos alunos em sala de aula, a escola sempre adotou os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna. Essa constatação, no entanto, é algo bastante recente, e as discussões em torno dos gêneros vêm sendo feitas por propostas curriculares desde a década de 1980. O fato, porém, é que na escola a produção do texto se restringe a apenas aspectos estruturais e formais. (BEZERRA, 2003; FERREIRA, 2006)

Antes de adentrar nas concepções ao que tange o gênero redação escolar, é preciso aqui definir concisamente o que são gêneros textuais de uma forma geral.

Segundo Antônio Marcuschi (2005, p. 19), eles

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

A partir desse conceito, nota-se que os gêneros textuais se caracterizam por suas propriedades comunicativas, as quais proporcionam os diálogos que existem na sociedade, uma vez que, ainda segundo o autor supracitado, é impossível se comunicar verbalmente senão por meio de um gênero.

Dentre os diversos gêneros escritos e orais classificados como escolar, a redação figura como o principal exemplo de produção escrita no ambiente escolar. Mesmo que seus principais propósitos sejam para fins pedagógicos e que circule principalmente dentro da escola, ela possui uma função sociocomunicativa e é portanto considerada um gênero textual.

A redação pode assumir algumas faces que dependem de concepções de aprendizagem, de língua e de texto adotadas pelo professor. Ela pode, também, depender de condições de produção e de circulação relacionados à tarefa da escrita e de outros aspectos. Desse modo, pode-se considerar que a redação é um macro-gênero e que atualmente engloba ao menos duas subcategorias, que são:

1) A redação clássica, que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado a redigir sobre determinado tema ou gênero escolar, com pouca ou nenhuma preocupação com o contexto extra-escolar; e 2) A redação mimética, que busca trazer contextualmente as características dos gêneros textuais que se encontram disponíveis no espaço extra-escolar para o texto escolar. (MARCUSCHI, B., 2005, p. 147)

É importante ponderar que ambos são nesse gênero reunidos por serem produzidos e circularem no campo escolar. Além disso, são objetos de ensino e possuem a mesma função sociocomunicativa da redação: a pedagógica.

Mesmo com tudo isso, o gênero redação ainda é alvo de alguns problemas, como, por exemplo, o modo que ela é encarada pelos professores de Língua Portuguesa, que a veem como um produto fechado, no qual o que se busca por eles é apenas a correção por meio de análises. Estas, então, se apegam à estrutura do texto em aspectos formais, em que se analisa, por exemplo, se ele possui coesão e coerência; se tem erros ortográficos; se é legível ou não; dentro outros aspectos.

Nesse sentido, a interação aluno-professor, a partir de uma produção textual, gera uma comunicação limitada entre ambos os sujeitos, uma vez que a função sociocomunicativa do texto focaliza-se única e exclusivamente em um único objetivo. Ainda assim, Beth Marcuschi (2007, p. 63-64) defende que

Quando o professor e o aluno se envolvem em uma atividade de escrita, visando à construção de uma aprendizagem específica, ou mesmo simplesmente ao cumprimento a contento da atividade prevista, a função sociocomunicativa do texto elaborado pelo aluno, a conhecida redação, é, predominantemente, a pedagógica.

Quando o aluno tem que escrever um texto, já possui a concepção de que ele será lido apenas pelo professor e que só circulará no ambiente da escola. Quase sempre o aprendiz já espera que sua redação tenha apenas a finalidade de ser corrigida pelo mestre, e, para tanto, deve ser “boa” o suficiente para que seja bem avaliada. Assim,

esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar um ‘texto escolarizado’, ou seja, uma redação que se configura pela

precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita da e para a própria escola. (MARCUSCHI, B., 2007, p. 66, grifos da autora).

Por tal concepção apresentada acima, a produção textual do aluno nasce de um objetivo intrínseco ao ambiente da escola, relacionando-se apenas ao propósito pedagógico da instituição de ensino. Além disso, é provável que, depois de terem que escrever várias redações, muitas vezes sem desejo próprio, os alunos podem, ao terminar o ciclo da escolarização, reagir negativamente a uma nova produção que lhes for solicitada, uma vez que essa seria por eles considerada uma atividade completamente desagradável.

Pela proposta de uma produção textual, os professores analisam o texto em busca do erro que o autor possivelmente possa ter cometido ao longo do processo de criação dele. E, portanto, julgam o aluno por ele não saber escrever corretamente, desconsiderando fatores que corroboraram para a inadequação linguística apresentada na produção. Assim, como afirma Ferreira (2006, p. 8)

[...] o que esses professores não têm levando em consideração é que as redações produzidas por esses alunos e a forma como escrevem são resultados da situação em que eles estão inseridos, isto é, são reflexos das condições de produção de seus textos, incluindo aí, as orientações teóricas para o ensino de produção de texto adotadas pelo professor.

Portanto, é necessário que os professores olhem as redações de seus alunos sob uma nova perspectiva, considerando os mais intrínsecos detalhes que envolveram o processo da escrita. É preciso levar em consideração que o texto é o resultado das situações nas quais os autores estão inseridos, o que se revela direta ou indiretamente naquilo que será passado ao papel. Ademais, “a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção.” (CARDOSO, 2003, p. 11)

Quando os aprendizes tomam a palavra, eles tentam de certo modo estabelecer uma conexão com o outro que lerá seu texto, nesse caso, o professor, uma vez que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o interlocutor. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN, 2002, p. 113)

Nesse movimento, o sujeito lança mão de valores ideológicos que existem no espaço em que ele vive, tomando dizeres e ditos presentes naquele ambiente para construir o seu próprio discurso, passando então a adicionar às suas redações aspectos já ditos antes. Desse modo, o aluno acredita que o que escreveu é totalmente fruto de sua pura criação autêntica, não percebendo que tudo aquilo já fora proferido anteriormente, e era uma recuperação de ideias já veiculadas noutros discursos. (BORGES; SILVA, 2005)

O que se espera, então, é que as atividades de redação escolar possam ter objetivos maiores do que àqueles descritos ao longo deste tópico. É necessário que a escola se mobilize, crie e inove, para que suas concepções à respeito da escrita possam tomar novos rumos, de modo que a produção textual seja motivada por objetivos dialógicos, e que não circule só dentro do espaço escolar, mas do extra-escolar também. Ainda assim, os professores precisam ter uma nova ótica acerca das redações que os alunos escreveram, para que não permaneçam com a única meta de corrigi-los tendo em mente aspectos formais e estruturais da língua, para saber se quem os redigiu escreve bem ou não.

## Metodologia

Para a realização da nossa pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa. Coletamos um *corpus* de 17 redações escritas pelos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual localizada na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba.

Essas produções textuais foram orientadas por uma proposta de escrita na disciplina de Língua Portuguesa, a qual foi elaborada pelo professor daquela turma. Em entrevista realizada com o tutor dessa matéria, foi nos reportado que ele solicitou a seus alunos que lessem sobre celibato e pedofilia antes deles escreverem as redações. Depois, deveriam montar um debate em sala, para discutirem a respeito das informações que cada um reunira sobre os assuntos. Além disso, o professor nos reportou que tal proposta teria ainda sido criada com a intenção de preparar os concluintes para o Enem e para outros concursos vestibulares que eventualmente fossem fazer.

## Descrição da proposta da redação escolar

A proposta de produção textual entregue aos alunos do 3º ano possuía quatro páginas que orientavam o processo de escrita de uma redação dissertativo-argumentativa.

Na primeira página, havia 16 instruções que os estudantes teriam que seguir no momento de escrita, as quais eram elementares para a correção da produção final pelo professor. As principais orientações foram: “Redigir um texto dissertativo-argumentativo dentro do limite de 30 linhas”; “Ter atenção com a paragrafação, separação de sílabas e acentuação”; “Escrever o texto dissertativo-argumentativo baseado nas novas regras ortográficas em vigor”; “Fugir do tema ou do gênero implica anulação do texto dissertativo-argumentativo”; “Lembrar-se de que o texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua”; e “O texto a ser desenvolvido deve ser em prosa”. Vale ponderar aqui que essas instruções enfatizam que a produção textual em questão precisa obrigatoriamente seguir um molde para que seja devidamente corrigida e avaliada pelo professor.

Na página seguinte, um pequeno trecho de uma entrevista e uma charge foram expostos. Tal entrevista tinha sido realizada com um padre e publicada num jornal. Na proposta de redação, retratavam-se apenas duas questões entre as demais respondidas pelo entrevistado.

Em uma questão, o periódico inquiria o entrevistado sobre se a doutrina do celibato podia influenciar na existência de casos de pedofilia ou de relacionamentos afetivos envolvendo padres. O padre, ao responder, afirmou que as maiores ocorrências desses abusos sexuais ocorrem dentro das famílias, não sendo o celibato o responsável por isso. Além disso, explicou que o problema devia ser por causa de desvios de personalidade. Acrescentou, ainda, que havia o caso do mistério do pecado humano que explicava o fato de podermos errar. Por fim, o padre disse que o problema era a natureza humana, uma vez que esta é limitada e falha.

Na outra questão, foi perguntado se a Igreja punia os padres que cometiam abusos sexuais. Em resposta, o entrevistado disse que tais atos sexuais são um desvio grave e que a própria sociedade condena. Acrescentou que a Igreja era mãe e não julgava, explicando que ela existe para ajudar as pessoas, e não para condená-las.

Por fim, adicionou que a pedofilia é algo grave e um problema de questão de liberdade sexual.

Nessa segunda página, havia ainda uma charge com duas situações. Na primeira, um padre, de cabeça baixa, dizia que era um pedófilo. Na segunda, um menino, “tocando” o padre agora eufórico, falava que era um “padrévoro”.

Na outra página, havia uma charge maior, que, resumidamente, mostrava que a Santa Sé não se manteve quieta diante dos escândalos na Igreja, decidindo que iria excomungar os garotos que seduziam os padres dela.

Na última folha, por fim, encontrava-se uma tabela com 30 linhas em que o texto deveria ser redigido. E, acima dela, havia uma linha onde um título precisava ser escrito.

Com base no trecho da entrevista e nas charges, a proposta textual ainda solicitou que os alunos escrevessem um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre o tema principal que os norteavam, que era a pedofilia.

A partir dessa proposta, lemos as 17 redações produzidas pelos alunos e analisamos os registros linguísticos que seus autores utilizaram para a composição de seus textos.

## Registros linguísticos

Nesta seção, discorreremos inicialmente sobre marcadores conversacionais ou discursivos à luz de conceitos apresentados por Dionísio (2001), Marcuschi (1989) e Schneuwly (1988). Em seguida, analisamos e discutimos os dados obtidos para esta pesquisa conforme pressupostos teóricos defendidos por Andrade (2006), Bowen (1972 apud Travaglia, 2006), Risso, (2006), Schneuwly (1988) e Travaglia (2006).

### Considerações sobre marcadores conversacionais ou discursivos

Marcadores Conversacionais (MCs), ou discursivos, como têm sido também atualmente denominados, são recursos linguísticos encontrados principalmente da linguagem oral e são utilizados por interlocutores em momentos de interação, caracterizando funções sintáticas e conversacionais.

Na linguagem oral, os MCs, tendo principalmente funções conversacionais, são produzidos tanto por falantes quanto por ouvintes. Quando de sua produção por falantes, os MCs “servem para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso”; e, por ouvintes, “são produzidos durante o turno do falante e que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção, por meio de sinais de convergência, como ‘sim’, ‘claro’, [...] e de divergência, como ‘duvido’, ‘não’, ‘perai’, ‘calma.’” (DIONÍSIO, 2001, p. 89)

Para Marcuschi (1989), há dois tipos de marcadores, os pragmáticos (verbais e não-verbais), que são voltados à interação verbal e focalizados no interlocutor, objetivando criar vínculos interpessoais de interação e estando mais presentes na conversação, e os textuais, relacionados à organização textual, sendo orientados ao texto.

De acordo com Dionísio (2001, p. 89), os interlocutores podem empregar marcadores conversacionais linguísticos (verbais e prosódicos) e paralinguísticos. Os MCs verbais são um “conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações ou ainda expressões não-lexicadas (‘ahã’, ‘uhrum’, ‘ué’) [...]”. Já os MCs prosódicos, também chamados de supra-segmentais, “são de caráter não-verbal (os contornos entonacionais, as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc.)”, mas mesmo assim são de natureza linguística, pois podem vir juntos a um MC verbal. Os MCs paralinguísticos, também denominados não-verbais, “estabelecem, mantêm e regulam a interação, por meio de risos, olhares, gestos, meneios de cabeça.”

Os marcadores conversacionais linguísticos se distribuem em quatro grupos, sendo os MCs simples (realizando-se com apenas um único item lexical, como “mas”, “agora”, “aí”, “então” etc.), os MCs compostos (destacando-se como sintagmas geralmente estereotipados (“sim mas”, “e então”), os MCs oracionais (aparecendo como pequenas orações (“eu acho que”, “sim mas me diga”, “então eu acho que” etc.) e os MCs prosódicos, “realizando-se como recursos prosódicos [...]”. (DIONÍSIO, 2001, p. 89-90)

Atualmente, tem-se investigado a ocorrência de marcadores conversacionais em textos escritos, o que afirma que tais registros não são única e exclusivamente característicos da linguagem oral, levando-se, por esse modo, a serem também chamados de “marcadores discursivos”. Através desta nova nomenclatura, leva-se em



conta também a questão teórica que toma como base o discurso e não apenas a conversação.

Desse modo, Schneuwly (1988) investiga a ocorrência desses marcadores os denominando de “organizadores textuais”. Segundo o autor, eles são uma classe de itens linguísticos formada por conectivos, locuções e expressões temporais, chegando até a participar da construção das unidades sintáticas da frase, reunindo-se a estruturas sintáticas já existentes.

## Análise dos dados

Através das análises feitas nas 17 redações coletadas, encontramos 17 ocorrências de marcadores discursivos e 20 expressões de uso coloquial. Para comprová-las, temos alguns trechos das redações descritos a seguir. Vale salientar que todos os registros aqui retratados foram retirados de seus locais de origem preservando o modo original.

Os marcadores encontrados foram: “e”, “agora”, “Então”, “mas”, “mas sim”, “a questão da”, “É óbvio”, “Outro dia”, “Claro”, “vez por outra”, “De uns tempos pra cá”, “logicamente é mais fácil”, “sem contar que”, “muito menos”, “é que pode ser que”, “Ainda não se sabe ao certo” e “vamos ao ponto!”.

Esses registros podem ser comprovados, respectivamente, nos seguintes excertos: “[...] e mesmo depois de tudo isso [...]”, “[...] e a maioria das vezes são cometidos pelos pais [...]”, “[...] a pedofilia é crime e pedófilos devem ser punidos e levados a algum lugar de tratamento.”, “[...] e até em alguns desses é consumado crime [...]”, “[...] e por fim pune as vítimas excomungando-as [...]”, “e obrigatoriamente deve haver um acompanhamento psiquiátrico de quem possui tal desvio.”, “[...] e também como desvio sexual.”, “[...] e diante desse desvio mental de alguns adultos [...]”, “[...] a igreja não pune os padres que praticaram o crime e ao invés disso afastam da igreja as crianças que foram violentadas [...]”, “[...] e também as crianças sujeitas a aventuras amorosas [...]”, “[...] e até com outros padres.”, “[...] e conseqüentemente facilita uma generalização.”, “E, quando esses atos ocorrem no âmbito religioso se torna agravado.” e “E outros casos, até nas igrejas.”; “[...] e com isso os relacionamentos que eram escondidos agora vêm à tona.”; “Então se não fosse o trabalho da polícia [...]”, “Então o melhor a se fazer é concientizar as pessoas [...]” e “Então nem os padres

estão escapando dessa [...]”; “Mas, quando referimos aos padres [...]”, “[...] mas parece que várias pessoas [...]”, “Mas por outro lado a pedofilia não é entendida como crime [...]”, “Mas, estudos foram feitos em Toronto e descobriu-se que [...]”, “Mas o que também está em jogo [...]” e “Oh, mas quem diria até mesmo aqueles que pregam a palavra de Jesus Cristo cometendo um ato de crueldade!”; “A causa de todos esses males que presenciamos [...] não é causado pela religião, mas sim pelo desrespeito às leis do evangelho [...]”; “Está se tornando cada vez mais frequente a questão da pedofilia entre os padres.” e “Mas o que também está em jogo é a questão da liberdade sexual.”; “É óbvio que a força máxima da vida é esmagada.”; “Outro dia, o Contardo Calligaris escreveu com precisão que a pedofilia não está só na carne do jovem [...]”; “Claro que isso não é certo [...]” e “Claro que como em tudo, existe excessões [...]”; “Vez por outra, surgiu escândalos de pedofilia [...]”; “De uns tempos pra cá vem surgindo também casos em que os padres são os pedófilos [...]”; “[...] a Igreja procura esconder para não ser contestada a respeito do assunto; logicamente é mais fácil.”; “[...] é lá que são ameaçados e lentamente psicologicamente torturados, sem contar que se não estão salvos dentro de casa muito menos fora dela estão livres [...]”; “[...] as causas são desconhecidas, dentre algumas hipóteses é que pode ser que eles já sofreram abuso quando pequenos [...]”; “Ainda não se sabe ao certo, mas, a pedofilia é um caso sério [...]”; e “Agora vamos ao ponto! A tempos que vemos em noticiários casos [...]”.

Além desses marcadores, destacamos as seguintes expressões de uso coloquial, também encontradas nos textos: “escapando dessa”, “nova moda”, “debaixo das cobertas”, “o centro das atenções”, “vai a tona”, “Não se deixe levar”, “salvem-se se puder!”, “como se não bastasse”, “quebram as regras”, “o que se passa pela cabeça”, “o que também está em jogo”, “bombardeados com notícias”, “esmagada”, “encoberta os casos”, “não deixa passar em branco”, “se choca”, “botar na cabeça”, “não se esconda”, “tenta se sair” e “não estão nem aí”.

Essas expressões são comprovadas, respectivamente, nos seguintes trechos das redações: “[...] nem os padres estão escapando dessa, os que pregam a paz, a comunhão e todas coisas boas estão cometendo um ato de monstruosidade desse tipo?”; “Padrefilia: nova moda de crime.” e “[...] a nova moda de pedofilia está fazendo com que muitos fiéis deixem de frequentar o templo.”; “A descoberta de [...] abusos sexuais que até então permaneciam ‘debaixo das

cobertas' [...]; "A igreja foi sempre perseguidora, principalmente com os judeus. Quando ela se torna o centro das atenções e principalmente como o da pedofilia ela tenta se sair na maioria das vezes."; "O fator significativo para que a igreja não se esconda é a mídia que vai a tona e culpa [...]; "Não se deixe levar pela aparência doce, meiga, frágil e delicada de um padre [...]; "Monstros à solta, e crianças salvem-se se puder!"; "Mas como se não bastasse até os membros da igreja católica, vem cometendo tamanho crime contra as crianças."; "Padres também são cidadãos comuns, consequentemente, submetidos a punições, se esses quebram as regras legislativas."; "[...] as pessoas procuram entender o que se passa pela cabeça de um ser tão respeitado [...]; "Mas o que também está em jogo é a questão da liberdade sexual."; "Nos últimos anos fomos bombardeados com notícias vindas dos EUA [...]; "É óbvio que a força máxima da vida é esmagada."; "Temos visto muitos casos de pedofilia cometidos pelos padres, e a igreja encoberta os fatos."; "A sociedade mesmo sendo de tal forma tão liberal não deixa passar em branco casos como esses [...]; "Será que a sociedade se choca com o que acontece?"; "[...] as crianças se tornarem alvos mais fácil pois os padres podem botar na cabeça delas pra não contar [...]; "O fator significativo para que a igreja não se esconda é a mídia que vai a tona e culpa [...]; "Quando ela se torna o centro das atenções e principalmente como o da pedofilia ela tenta se sair na maioria das vezes."; e "[...] vários psicopatas pedófilos, não estão nem aí para isso e continuam cometendo esses crimes."

Analisando os marcadores e expressões de uso coloquial encontrados, tomamos por base a conceituação adotada por Travaglia (2006, p. 42) para definir a variedade linguística "registros" como sendo "as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do recebedor, da mensagem ou da situação."

Nesse sentido, Bowen (1972 apud Travaglia, 2006, p. 53-55) apresenta um quadro de variedades de modo e de grau de formalismo – que são dois tipos de variações de registros definidos por outros autores –, considerando que as variantes de grau de formalismo na língua falada e na língua escrita são, respectivamente: "oratório", "formal (deliberativo)", "coloquial", "coloquial distenso" e "familiar", e "hiperformal", "formal", "semiformal", "informal" e "pessoal". Por essas variantes, ainda segundo o autor, caracterizamos os registros escritos nas redações analisadas neste artigo

como “semiformal”, uma vez que eles correspondem “na escrita ao coloquial, mas tem um pouco mais de formalidade que este.” Na língua falada, o “coloquial” aparece usualmente “no diálogo entre duas pessoas, ambas participantes ativas, alternando-se no papel de falante e emitindo sinais de realimentação, quando na posição de ouvinte.” (BOWEN, 1972 apud TRAVAGLIA, 2006, p. 55)

Através dos registros linguísticos identificados, tomemos agora como análise apenas os marcadores discursivos que mais apareceram nas redações, como é o caso de “e”, “mas” e “então”.

Em textos formais, o marcador “e” assume funções de conjunção aditiva, sendo principalmente caracterizado como um suporte para manter e acrescentar ideias àquilo que está sendo desenvolvido. No meio social, tendo em vista sua comprovação nas redações, ele seria um marcador que auxilia o falante a sustentar o turno ou aquilo que se está falando, adicionando novas informações, como é o caso, por exemplo, de “e até”, “e mesmo depois de tudo isso”, “e também”. Segundo Schneuwly (1988), o “e” engloba dois tipos de operações: ligamento e empacotamento.

A respeito do marcador “mas”, percebemos que ele se caracteriza, nas redações, como uma maneira de expor ideias contrárias ao que foi dito anteriormente. Porém, como “Oh, mas quem diria [...]”, ele assume outra função, empregando-se ao lado da expressão coloquial “quem diria”. Além disso, Andrade (2006, p. 160) defende que tal marcador “funciona nos textos como uma espécie de conjunção adversativa. Explicita uma mudança de perspectiva na narrativa, que parece ser determinante para a compreensão das ações dos enunciados que o marcador medeia.”

No caso do marcador “então”, notamos que ele representa, nas redações, ideias conclusivas, como, por exemplo, em “Então o melhor a se fazer é conscientizar as pessoas [...]”. Em textos mais formais, por exemplo, o marcador “então” possui uma função argumentativa, pois estabelece conexões lógico-semânticas entre as orações, seja por meio de uma sequência temporal de fatos, ou através de “[...] teor mais argumentativo, ao servir à expressão de uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado [...]”. (RISSO, 2006, p. 450)

Além disso, observamos também que a expressão de uso coloquial “nova moda” foi também utilizada em certas redações. No meio social, tal registro é comumente empregado com o sentido de que algo novo é bastante atual e recorrente na sociedade.

Tomando como base os registros encontrados por nós nas redações analisadas, percebemos que, de modo geral, todos eles são expressões de uso corrente e frequente na fala coloquial das pessoas no dia a dia – embora possam aparecer em textos escritos mais formais com funções semânticas parecidas –, mas que, por algum motivo, foram passados ao papel por seus autores. Não podemos aqui adivinhar, no entanto, os reais motivos que os levaram a serem escritos. Podemos, todavia, opinar sobre isso, levando em consideração o fato de que, muitas vezes, é imposta ao aluno uma atividade de escrita que deve ser feita utilizando padrões cultos da gramática que rege a língua. Porém, não é ensinado como ela realmente tem que ser criada. Desse modo, a única maneira que se tem de efetivamente obedecer à ordem é escrever do jeito que se sabe, isto é, do modo que se “entende” de como é que se escreve uma redação corretamente, lançando mão até do próprio conhecimento de mundo e de convivências sociais para fazê-lo.

### Considerações finais

As discussões apresentadas neste artigo, tanto sobre redação escolar quanto a respeito de registros linguísticos, reporta-nos muitas vezes a refletirmos acerca de todos os aspectos inerentes envolvendo a prática da escrita textual e seu processo de criação.

Hoje em dia, a redação escolar ainda é considerada nas escolas como uma prática sociocomunicativa para fins apenas pedagógicos. Quando um professor solicita a seus alunos a escrita de um texto, ele, muitas vezes, não ensina como escrever, e apenas exige que se faça uso das normas cultas da língua para que a produção textual final seja bem construída e que possa ser devidamente avaliada para receber nota.

O que acontece, como foi percebido na análise do *corpus* deste artigo, é que os aprendizes muitas vezes lançam mão de registros linguísticos, como marcadores discursivos e demais expressões coloquiais, para escreverem. Nesse sentido, percebemos também que fala e escrita se entrecruzam, não havendo uma dicotomia que ainda as postule.

Ainda assim, devemos, enquanto professores, analisar e corrigir os textos de nossos alunos sob uma nova ótica, não os julgando se escrevem bem ou mal. É preciso que, acima de tudo, consideremos os motivos pelos quais inadequações linguísticas foram realizadas.

## Linguistic registers in school compositions

**Abstract:** This article aims to analyze the linguistic registers found in seventeen texts written by senior high school students from a state school located in the city of Campina Grande/PB. Moreover, we will discuss the school composition genre, characterize the linguistic registers identified and analyze the most recurrent ones in the texts. Furthermore, we will reflect on the role played by composition in school so that it might be rethought as a manner of plural communication and not only as pedagogic one.

**Keywords:** School composition. Linguistic registers. Genres.

## Referências

- ANDRADE, J. A. *Repetição e marcadores discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva da escrita*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BORGES, M. M. M.; SILVA, R. C. A Heterogeneidade discursiva em redações escolares. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – O campo da análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2., 2005, Porto Alegre/RS. Anais... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.discursos.ufrgs.br/sead2/doc/ideologia/borgessilva.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- CARDOSO, S. H. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 69-99.
- FERREIRA, C. de A. *Escolhas lexicais em redações escolares como produto de orientações para o ensino de produção escrita*. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.
- \_\_\_\_\_. Redação escolar: características de um objeto de ensino. *Revista da Faced*, Salvador, n. 9, p. 139-155, 2005. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2689/1899>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. 281-322.

RISSE, M. S. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, S.; KOCH, V. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: La productions des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachâux & Niestlé, 1988.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. S. (Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 163-183.

TRAVAGLIA, L. C. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-66.

---

Recebido:28/04/2012 | Aprovado: 06/11/2012