

RESUMO

Dois aspectos cruciais na actuação do professor de português língua não materna, relativamente à produção escrita dos estudantes são, por um lado, a forma e o tipo de informação que se fornece sobre os erros e, por outro, as estratégias que se adopta para que os estudantes integrem esta informação. Nesta linha, apresenta-se, neste estudo, uma grelha de sistematização de inadequações ao nível do discurso, alguns critérios a ter em conta na codificação de erros e uma experiência real desenvolvida em sala de aula. Nesta experiência, comparam-se os erros codificados com os erros corrigidos ao nível da gramática, da ortografia e do discurso. Por fim, propõem-se algumas estratégias de revisão e edição de texto.

REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTO — A GRAMÁTICA E O DISCURSO

Conceição Siopa

Instituto Camões – Universidade
Eduardo Mondlane, Maputo

PALAVRAS-CHAVE: PORTUGUÊS L2, ERROS, ESCRITA, UNIVERSIDADE

INTRODUÇÃO

Em contextos multilingues, a situação linguística apresenta questões particularmente complexas e interessantes. Em Moçambique, como se sabe, a língua portuguesa tem vindo a sofrer um grande número de alterações relativamente à norma-padrão europeia (PE), estabelecida como referência. Na sua maioria, estas alterações devem-se ao processo de aquisição do português como língua segunda (L2) e à falta de exposição dos falantes a esta norma. Este contexto de aprendizagem da língua afecta não só a competência gramatical, mas também a aquisição e desenvolvimento da proficiência linguística para fins académicos, onde se inclui as competências de leitura e de escrita e todo o processo de ensino-aprendizagem dos saberes veiculados através desta língua.

No ensino universitário em geral, e de forma mais particular para os estudantes que frequentam o Curso de Ensino do Português, esta situação é particularmente complexa na medida em que, como futuros professores, estes serão também os responsáveis pelo ensino da língua portuguesa e, em particular, por promover, na geração seguinte, o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita.

OBJECTIVOS DO ESTUDO

De todas as competências linguísticas, a escrita é, porventura, a que, pela sua complexidade, apresenta maiores desafios e dificuldades. O exercício da escrita académica impõe não só o domínio de competências específicas, linguísticas e discursivas, mas também o domínio de estratégias relativas à monitorização do processo¹. Sabe-se, no entanto, que à entrada

¹ Cf. Inês Duarte (no prelo).

da universidade os estudantes revelam ainda algumas fraquezas ao nível do conhecimento e uso das estruturas da língua portuguesa, tornando mais difícil o desenvolvimento e aprofundamento das habilidades de literacia². Estas dificuldades situam-se, por um lado, a nível das estruturas gramaticais, da ortografia (onde se inclui a acentuação) e da pontuação e, por outro, a nível lexical e discursivo, o que dificulta não só a produção de um discurso coerente e coeso, mas também a expressão das ideias.

Em face desta realidade, proporcionar o desenvolvimento e aprofundamento das competências de escrita e ajudar os estudantes a ultrapassar as suas fragilidades neste domínio é um grande desafio para os professores de português. Para tal, por um lado, é necessário que os professores tracem o perfil linguístico dos seus estudantes e utilizem metodologias e materiais instrucionais específicos para a promoção da aprendizagem das estruturas mais complexas, ainda problemáticas. Por outro, é fundamental que os estudantes treinem e desenvolvam a sua proficiência linguística, através de um retorno de informação (*feedback*) objectivo e sistemático por parte do professor, de modo a serem orientados a conhecer, encontrar e corrigir os erros que produzem com mais frequência. A manipulação das estruturas mais complexas e problemáticas, a compreensão do seu funcionamento e o manuseamento instrumental da língua aliados ao treino da produção escrita, onde se inclui a revisão e a produção de diversas versões intermédias de um texto, afigura-se fundamental.

Neste sentido, o resultado da pesquisa que se apresenta poderá trazer alguns instrumentos de trabalho que ajudem o professor a recolher a informação necessária sobre os problemas dos estudantes e a promover oportunidades de correcção e revisão dos seus trabalhos. Assim, pretende-se com este estudo: (i) apresentar uma grelha experimental de erros, face ao português europeu (PE), na área do discurso; (ii) aplicar a grelha através da codificação de erros nas produções escritas dos estudantes e (iii) mostrar que a aplicação da grelha de erros pode contribuir para melhorar a produção escrita dos estudantes e ajudar a reflectir sobre as metodologias de ensino desta língua no ensino superior.

54

GRELHAS DE ERROS

Como foi referido inicialmente, um dos aspectos fundamentais da actuação do professor é o retorno de informação sobre a produção escrita dos seus estudantes. O erro faz parte do processo de aprendizagem e fornece informações sobre o estágio de desenvolvimento em que os estudantes se encontram. Neste sentido, as grelhas de erros podem constituir-se como um importante instrumento de trabalho para o professor de Português porque permitem não só identificar e classificar os erros, mas também sistematizar a informação recolhida.

Neste estudo, para a área da gramática, utilizou-se a grelha de erros de Gonçalves (1997: 43-61), à qual se acrescentou a categoria da *ortografia*. Para os outros erros da expressão escrita, contudo, não se dispunha de nenhuma tipologia prévia que descrevesse as dificuldades dos estudantes, nomeadamente as inadequações ao nível do discurso. Para tal, foi produzida uma grelha

² Para uma visão mais detalhada do conceito, veja-se Caels *et al.* (2008: 274).

experimental que tomou como base algumas categorias utilizadas por Leiria (2006: 279-361), outras apresentadas por Ferris (2005) e outras que se encontraram com base nas produções dos estudantes. Admite-se que esta grelha possa vir a incluir mais tipos de inadequações, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

INADEQUAÇÕES AO NÍVEL DO DISCURSO

Na descrição que se segue caracterizam-se os problemas mais frequentes detectados ao nível do discurso, onde se incluem as inadequações ao nível do vocabulário, da pontuação e da coesão de texto.

Vocabulário

Seleção de palavras (SP) - Seleção ou utilização inadequada do item ou categoria lexical:

(1) sujeitos às *verdades* (= acontecimentos);

(2) a coragem e a *segurança social* (= segurança)

Falta de palavras (FP) - Omissão de itens lexicais exigidos pelo contexto:

(3) quando formos a analisar a questão dos assaltos; *que* através deles perde-se bens (= quando analisamos a questão dos assaltos, *percebemos que* através deles)

Excesso de palavras (EP) - Utilização desnecessária e/ou excessiva de itens lexicais (quando a língua fornece uma alternativa mais simples):

(4) quando *formos a analisar* (= quando *analisamos*)

Repetição (RP) - Repetição do mesmo item lexical em contexto próximo:

(5) nº de pessoas ... nº de transportes (= número de quantidade de)

Expressões fixas (EF) - Inadequações na utilização de expressões fixas ou idiomáticas:

(6) Oportunidades destas não aparecem *nem vezes sem conta*, nem mesmo duas vezes que sejam (= *vezes sem conta*)

Coesão

Estruturadores textuais (ET) – Ausência ou utilização indevida de articuladores de discurso (por ex., conjunções) que garantem a ligação entre as frases ou partes do texto.

(7) *Os transportes públicos* não chegam a (= *No que diz respeito aos transportes públicos, estes*)

(8) *do entendimento do namoro* (= *relativamente ao que se entende por...*)

Co-referência (CR) – Ausência ou inadequação do item lexical que refere e substitui um nome ou expressão já utilizada.

(9) *que* provavelmente provocam distúrbios (= *que são as que* provavelmente provocam distúrbios)

Pontuação

Pontuação (PT) – Utilização inadequada ou ausência dos sinais de pontuação.

(10) *contextos*; (= contextos.)

(11) e *sobretudo* (= e, sobretudo,)

(12) *facilitar, o comércio* (= facilitar o comércio)

Quadro 1

Inadequações ao nível do discurso

Tipo	Código	
Vocabulário	Seleção de Palavras	SP
	Falta de Palavras	FP
	Excesso de Palavras	EP
	Repetição	RP
	Expressões Fixas	EF
Coesão	Estruturadores Textuais	ET
	Co-referência	CR
Pontuação		PT

Aplicação das grelhas de erros

A aplicação das grelhas de erros no processo de desenvolvimento das competências de escrita poderá constituir-se como uma estratégia de ensino e funcionar como um instrumento de aprendizagem. Ao conhecer os erros dos seus estudantes evidenciados nos produtos da escrita, o professor estará mais apto a desenvolver e a promover sequências de aprendizagem, adequadas às dificuldades do grupo-alvo. Trabalhar em sala de aula, com os estudantes, a revisão de textos através da aplicação das grelhas de erros é uma estratégia que pode melhorar a qualidade das produções escritas, porque os torna mais conscientes e mais atentos aos seus padrões de erro, por um lado, e, por outro, lhes fornece meios e oportunidades para os corrigir. Assim, no caso dos estudantes universitários, os resultados do processo de ensino e desenvolvimento das competências de escrita poderão ser mais positivos se se conciliar uma perspectiva descritiva, reflexiva e de manipulação de dados reais, com a perspectiva prescritiva de domínio da norma da língua-alvo e dos mecanismos processuais da escrita académica.

No exemplo de aplicação das grelhas de erros que se apresenta em anexo sistematizaram-se, inicialmente, os erros gramaticais e de ortografia (fase 1) para em seguida se assinalarem as inadequações ao nível do discurso (fase 2). Depois de assinalados, sistematizados e corrigidos os erros gramaticais e de ortografia (incluindo os de acentuação) no texto do estudante, fica claro que o produto obtido não está aceitável, nem adequado ao nível universitário, sendo ainda necessário desenvolver outras tarefas de revisão do texto. A correcção ao nível da gramática e da ortografia não resolve as inadequações discursivas, nem sensibiliza os estudantes para este tipo de problemas. A fim de dar conta dos problemas ainda existentes tornou-se necessário orientar a análise para o nível do discurso (fase 2), usando, para tal, a grelha produzida para este efeito e apresentada na secção anterior.

Sabe-se que os erros não têm todos o mesmo peso e que há erros mais fáceis de corrigir que outros. Ferris (2005: 22) refere-se a erros tratáveis e erros não tratáveis. Os primeiros são erros relacionados com uma estrutura linguística à qual está subjacente uma determinada regra. É tratável porque o estudante pode ser encaminhado para um conjunto de regras que o ajudam a resolver o problema (p. ex. concordâncias, artigo, formação de palavras, etc.). Por outro lado, um erro não tratável é considerado idios-

sincrático, tem frequentemente um carácter subjectivo e a sua correcção é, muitas vezes, difícil de compreender porque implica recorrer a um conhecimento adquirido da língua (é o caso de algumas preposições e da utilização de expressões idiomáticas). Mais investigação conduzida relativamente a esta dicotomia concluiu que a grande diferença relativamente à capacidade de correcção se relaciona com a estrutura da frase (mais ou menos completa), com o tipo de correcção feita pelo professor, como a seguir se apresenta, e com o tipo de trabalho que o estudante desenvolve posteriormente.

Codificação de erros

A correcção dos erros por parte do professor é, como se sabe, uma actividade de retorno de informação fundamental para orientar os estudantes a reduzirem os erros e a dominarem o processo de produção escrita. Esta informação pode ser dada de forma directa quando o professor assinala os erros e apresenta a respectiva correcção na própria folha do estudante, o que parece ser mais apropriado para estudantes mais novos e ainda num estágio inicial de aprendizagem da língua. Para estudantes adultos ou em fases mais avançadas, o professor pode optar por dar a informação de forma indirecta, ou seja, assinalando os erros com um código, de modo a que o estudante saiba que tipo de erro cometeu e que possa, a partir dessa informação, descobrir a respectiva correcção. Por outras palavras, ao integrarem a informação fornecida, os estudantes envolvem-se em tarefas de revisão e edição de texto, desenvolvendo o conhecimento da língua e tomando consciência das estratégias a utilizar para controlar o processo de produção escrita.

57

Sabemos que esta estratégia de codificação dos erros tem constrangimentos e limitações, dado que há muitas incorrecções e inadequações às quais não conseguimos atribuir um código. Nestes casos, o erro poderá ser apenas assinalado (com um sublinhado ou um círculo) e posteriormente, caso seja necessário, explicado ao estudante. Verifica-se que o que acontece muitas vezes é que durante a actividade de revisão, o estudante sente a necessidade de melhorar a expressão e acaba por corrigir alguns erros que ou escaparam à correcção do professor ou foram apenas assinalados. Vejamos um exemplo de um excerto do texto inicial de um estudante e do texto reescrito, durante a aplicação desta estratégia a uma turma de estudantes do 2º ano da licenciatura em Ensino de Português:

1ª VERSÃO COM OS ERROS CODIFICADOS PELO PROFESSOR

Torres (1990)^{pt}, propõe um organigrama que nos orienta no percurso da análise de qualquer texto, embora tais etapas não podem ser cumpridas na íntegra em todos tipos de textos. Para ele, o trabalho com um texto parte de uma leitura calma repetida, consideráveis vezes. Durante a leitura os alunos devem construir um vocabulário de palavras difíceis. De seguida, trabalha-se com tais palavras em vertentes linguísticas diversas, faz-se análise do discurso, socorrendo-se de matéria bibliográfica^{cu}, para o esclarecimento de dúvidas sobre o texto. Discute-se a arte de escrita usada pelo autor do texto e distingue-se a moral da história de forma sintética.st

2ª VERSÃO COM A CORRECÇÃO FEITA PELO ESTUDANTE

Torres (1990) propõe um organigrama que nos orienta no percurso de análise de qualquer texto, embora tais etapas não **possam** ser cumpridas na íntegra em todos os tipos de textos. Para ele, o trabalho com um texto parte de uma leitura calma repetida, consideráveis vezes. Durante a leitura os alunos devem construir um vocabulário de palavras difíceis. De seguida, trabalha-se com tais palavras em vertentes linguísticas diversas, faz-se análise do discurso, **socorrendo-se de enciclopédias, dicionários e outras fontes**, para o esclarecimento de dúvidas sobre o texto. Discute-se a arte de escrita usada pelo autor do texto e **identifica-se** a moral da história de forma sintética.

Neste excerto, o professor codificou todos os erros à excepção de um que foi apenas sublinhado. No entanto, na sua tarefa de correcção, o estudante corrigiu não apenas os erros codificados, mas também aquele que fora apenas assinalado. Quer isto dizer que os erros, mesmo que apenas assinalados, poderão vir a ser corrigidos pelos estudantes, na medida em que a sinalização chama a atenção do estudante. Este facto permite a tomada de consciência sobre as inadequações, o que poderá intervir a curto e, talvez também, a longo prazo no desenvolvimento das competências de escrita. Como se pode compreender a partir desta breve exemplificação, esta estratégia implica a reescrita e edição de texto em que os erros, depois de codificados pelo professor, são alvo de um trabalho específico feito pelo estudante. É no esforço de produzir uma versão melhorada do texto, que o estudante poderá integrar e apreender as estruturas corrigidas e descobertas por si. Ao incorporar as correcções aos erros o estudante desenvolve a consciência de que todos os textos são produto de várias revisões, quer formais, quer de conteúdo, até que este atinja um estágio satisfatório.

58

A título de exemplo e como resultado desta estratégia de correcção de erros aplicada à turma referida, veja-se o Quadro 2, onde se apresenta o panorama geral dos erros codificados pelo professor e corrigidos pelos estudantes.

Quadro 2

Comparação entre erros codificados e erros corrigidos

ERROS CODIFICADOS	TOTAL	ERROS CORRIGIDOS		
		Número	Porcentagem	
Seleção Categorical (preposição) (Prp)	36	13	36,1%	
Pronome pessoal (Pp)	26	17	65,3%	
Concordância nominal (CN)	18	10	55,5%	
Artigo (AT)	15	10	66,6%	
Gramática	Concordância verbal (CV)	9	7	77,7%
	Tempo verbal (TV)	5	4	80%
	Ordem de palavras (OP)	5	5	100%
Ortografia	Acentuação (AC) ³	76	58	76,3%
	Ortografia (OT)	31	16	51,6%
Discurso	Excesso de palavras (EP)	16	10	62,5%
	Seleção de palavras (SP)	29	17	58,6%
	Falta de palavras FP	15	6	40%
	Estruturadores Textuais (ET)	16	10	62,5%
	Pontuação (PT)	55	30	54,5%
TOTAL	373	223	59,8%	

³ Apesar de os erros de acentuação serem de facto erros de ortografia, para fins pedagógicos parece ser mais profícua a sua separação.

Comparando as duas versões do mesmo texto, a primeira em que o professor assinalou e codificou os erros e a segunda em que os estudantes redigiram uma segunda versão do texto, incorporando as anotações do professor, vemos que dos 373 erros codificados, os estudantes conseguiram corrigir mais de metade (223 – 59,8%). Constatamos ainda que dos 15 tipos de erros assinalados, 12 tiveram uma percentagem de correcção por parte dos estudantes acima dos 50%, e apenas dois tipos de erros apresentaram uma percentagem de correcção inferior a 50% [Falta de Palavras (40%) e Preposição (36,1%)].

A principal vantagem da aplicação das grelhas de erros reside, como se pode verificar, no facto de estas permitirem identificar, compreender e intervir pedagogicamente no sentido de levar os estudantes a corrigirem as inadequações gramaticais e discursivas.

CONCLUSÕES

Como resultado desta estratégia de codificação de erros, verificámos que a maioria dos estudantes daquela turma conseguiu corrigir mais de metade dos erros produzidos. Nesta análise, constatámos também que há erros mais complexos e, por isso, muitas vezes de difícil correcção, mesmo depois de codificados pelo professor. Foi o que aconteceu com os erros de Selecção Categorical ao nível da gramática e com os erros de Falta de Palavras ao nível do vocabulário. Verificámos ainda que a correcção dos erros codificados é mais profícua quando o estudante tem uma regra clara e objectiva a que recorrer, caso da ortografia, acentuação e pontuação, em que os estudantes conseguiram corrigir mais de metade dos erros produzidos.

59

Nesta estratégia de codificação dos erros nos textos dos seus estudantes, o professor tem várias opções, não sendo necessário assinalar todos os erros em todos os trabalhos. Pode optar por assinalar apenas um determinado tipo de erro, ou grupos de erros em que quer que o estudante se concentre, em detrimento de outros erros considerados menos importantes. Poderá também seleccionar aqueles que, sendo mais complexos, necessitam de uma intervenção por parte do professor ou de um trabalho mais específico em sala de aula, como, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias complementares, como as oficinas gramaticais ou as mini-lições de gramática⁴.

ILUSTRAÇÃO PEDAGÓGICA

Depois de apresentar as grelhas de erros e de se exemplificar a sua aplicação, pode-se ainda fazer uma breve ilustração pedagógica desta estratégia de ensino e aprendizagem. A título de exemplo, referem-se algumas tarefas desenhadas com o objectivo de ajudar os estudantes a atingir a proficiência linguística necessária ao desenvolvimento da escrita académica.

Depois de qualquer tarefa de escrita, o professor, com a ajuda das diversas grelhas apresentadas neste estudo, pode codificar os erros dos seus estudantes que, depois de contabilizados, podem ser sistematizados numa lista ou quadro. Ao elaborar este diagnóstico, o professor poderá ainda, se necessário, organizar sequências de ensino-aprendizagem com foco nestas estruturas (p. ex., ortografia e pontuação) e proporcionar actividades de

⁴ Para uma explicação mais detalhada, veja-se Siopa (2006: 664-666).

descrição e análise do erro, em confronto com as regras do PE, enunciadas pela gramática (cf. Siopa, 2006). Será ainda possível integrar exercícios destinados a manipular dados e a treinar a aplicação das estruturas-alvo em novas situações.

A codificação dos erros poderá ainda ser transformada numa tarefa de aprendizagem, desenvolvida em sala de aula. Ao devolver aos estudantes as primeiras versões dos seus textos com os erros codificados, estes podem organizar quadros de sistematização dos erros, propor correcções e discutir com os colegas o trabalho desenvolvido. Posteriormente, poderão construir e apresentar, com maior segurança, versões melhoradas do texto inicial.

Em síntese, escrever é um processo que requer prática e, embora o produto seja muitas vezes mais valorizado porque é objecto de avaliação, do ponto de vista do desenvolvimento de competências linguístico-discursivas é a consciência do processo, do saber-fazer discursivo que se torna necessário incentivar e promover. Sessões de edição entre pares ou de revisão e reescrita, pequenas lições de gramática construídas à medida dos problemas particulares dos estudantes e manutenção da utilização de grelhas de erros, para que professor e estudantes percebam o progresso feito, são exemplos de estratégias que poderão ajudar a desenvolver a competência de escrita em português.

REFERÊNCIAS

Caels, Fausto e Mafalda Mendes (2008). "Diversidade linguística na escola – Uma problemática global", in Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (coords.), *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projecto do ILTEC e DGIDC*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte, Inês (no prelo). "Competências de escrita de estudantes portugueses à entrada na universidade", in Gonçalves, Perpétua (org.), *Português no ensino superior em Moçambique: Descrição linguística e aplicações didácticas*. Maputo, Texto Editores.

Ferris, Dana (2005). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.

Gonçalves, Perpétua (1997). "Tipologia de «erros» do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico", in Stroud, Christopher e Perpétua Gonçalves (orgs.), *Panorama do português oral de Maputo. Volume II – A construção de um banco de "erros"*, 37-70. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Leiria, Isabel (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Siopa, Conceição (no prelo). "Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade", in Gonçalves, Perpétua (org.), *Português no ensino superior em Moçambique: Descrição linguística e aplicações didácticas*. Maputo, Texto Editores.

Siopa, Conceição (2009). "Revisão e edição de texto: Correcção vs codificação dos erros", comunicação apresentada nas *IV Jornadas de Língua Portuguesa*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Setembro 21 e 22, 2009.

Siopa, Conceição (2006). "Ensino do português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática", in *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística.

Siopa, Conceição (2005). "A língua portuguesa no ensino universitário

em Moçambique: O caso da Universidade Eduardo Mondlane”, in Mateus, Maria Helena Mira e L. Teotónio Pereira (orgs.), *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa, Edições Colibri e CIDAC.

ANEXO: APLICAÇÃO DAS GRELHAS DE ERROS A UM TEXTO AUTÊNTICO

Erros gramaticais e de ortografia (fase 1)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros, drogas.

*Nós estamos sujeitos às verdades que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos; quando **fôr-mos** a analisar a questão dos assaltos; que através deles **perde-se** bens, vidas e **sobre tudo** a coragem e a segurança social que não **chega** a exercer o seu papel minimamente para **manter** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que desenvolver actividades para as pessoas desocupadas que provavelmente provocam **destúrbios** na sociedade.*

***Transportes** públicos não **chegam** a cobrir **com** o elevado nº de gente que **desloca** **necessariamente**, mesmo assim com os elevados preços não se **chega** a cumprir **com** as actividades pessoais ou colectivas do tal, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas **rotas** para facilitar, o comércio, etc.*

*O namoro que agora virou uma chantagem para **as ambas partes** visto que ninguém consegue entender **do ele** é por causa das verdades actuais. As opiniões são **individuais** por maneiras diferentes do entendimento do namoro.*

61

Quadro 3

Erros gramaticais e de ortografia

Tipo de Erro	Exemplo	Possível Correção
Concordância verbal	<i>perde-se bens</i>	Perdem-se bens
	<i>não chega a exercer</i>	não <u>chegam</u> a exercer
	<i>para manter a tranquilidade</i>	para <u>manterem</u> a tranquilidade
Seleção categorial	<i>a cobrir com o elevado</i>	a cobrir o elevado
	<i>a cumprir com as actividades</i>	a cumprir as actividades
Pronome pessoal	<i>nº de gente que desloca</i>	que <u>se</u> desloca
Artigo	<i>Transportes públicos</i>	<u>Os</u> transportes públicos
	<i>todas rotas</i>	todas <u>as</u> rotas
Ordem de palavras	<i>que desloca necessariamente</i>	que <u>necessariamente</u> se desloca
	<i>as ambas partes</i>	ambas <u>as</u> partes
	<i>ninguém consegue entender do ele</i>	ninguém <u>o</u> consegue entender

Ortografia	fôr-mos	formos
	sobre tudo	sobretudo
	destúrbios	distúrbios
	Individuas	individuais

Texto revisto (fase 1)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros, drogas.

Nós estamos sujeitos às verdades que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos; quando **formos** a analisar a questão dos assaltos; que através deles **se perdem** bens, vidas e **sobretudo** a coragem e a segurança social que não **chegam** a exercer o seu papel minimamente para **manterem** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que desenvolver actividades para as pessoas desocupadas que provavelmente provocam **distúrbios** na sociedade.

Os transportes públicos não **chegam** a **cobrir o** elevado nº de gente que **necessariamente** se desloca, mesmo assim com os elevados preços não se chega a **cumprir as** actividades pessoais ou colectivas do tal, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas as rotas para facilitar, o comércio, etc.

O namoro que agora virou uma chantagem para **ambas as** partes visto que ninguém o consegue entender por causa das verdades actuais. As opiniões são **individuais** por maneiras diferentes do entendimento do namoro.

62

Inadequações ao nível do discurso (fase 2)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros (,) drogas.

Nós estamos sujeitos às **verdades** que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos (,) quando **formos a analisar** a questão dos assaltos (,) **que através deles** se perdem bens, vidas e (,) sobretudo () a coragem e a **segurança social** que não **chegam** a exercer o seu papel minimamente para **manterem** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que **desenvolver** actividades para as pessoas desocupadas **que** provavelmente provocam **distúrbios** na sociedade.

Os transportes públicos não **chegam** a **cobrir o** elevado nº de **gente** que **necessariamente** se desloca, **mesmo assim** com os elevados **preços** não se chega a **cumprir as** actividades pessoais ou colectivas **do tal**, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas as rotas para facilitar (,) o comércio, etc.

O namoro que agora virou uma chantagem para as ambas partes visto que ninguém o consegue entender por causa das **verdades actuais**. As opiniões são **individuais** **por maneiras diferentes do entendimento** do namoro.

Quadro 4
Inadequações ao nível do discurso

Tipo de Erro	Exemplo	Possível Correção
Seleção de Palavras	sujeitos às verdades	Sujeitos aos acontecimentos
	<i>a coragem e a segurança social</i>	A coragem e a segurança
	<i>O governo... desenvolver actividades</i>	Criar actividades
	<i>nº de gente</i>	nº de pessoas
	<i>com os elevados preços</i>	com as elevadas tarifas
Falta de Palavras	<i>que através deles</i>	Percebemos que através deles
Excesso de Palavras	<i>quando formos a analisar</i>	quando analisamos
	<i>verdades actuais</i>	Actualidade
	<i>mesmo assim com</i>	mesmo com
	<i>por maneiras diferentes</i>	As opiniões são individuais e diferentes
Repetição	<i>nº de pessoas ... nº de transportes</i>	número de pessoas ... quantidade de transportes
Expressões Fixas	<i>do tal,</i>	por isso
Estruturadores Textuais	<i>Os transportes públicos não chegam a</i>	No que diz respeito aos transportes públicos, estes
	<i>O namoro</i>	Em relação ao namoro
	<i>do entendimento do namoro</i>	relativamente ao que se entende por namoro
Co-referência	que provavelmente provocam distúrbios	que são as que provavelmente provocam distúrbios
Pontuação	<i>contextos (;)</i>	contextos.
	<i>assaltos (;)</i>	assaltos,
	<i>e () sobretudo ()</i>	e, sobretudo,
	<i>facilitar (,) o comércio</i>	facilitar o comércio

63

Texto revisto (fase 2)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros e drogas.

*Nós estamos sujeitos aos **acontecimentos** que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos. Quando **analisamos** a questão dos assaltos, **percebemos** que através deles se perdem bens, vidas e, sobretudo, a coragem e a **segurança**. Na minha opinião, o governo, que não chega a exercer minimamente o seu papel para manter a tranquilidade do povo, tinha que **criar** actividades para as pessoas desocupadas, que **são as que** provavelmente provocam distúrbios na sociedade.*

No que diz respeito aos transportes, estes não chegam a cobrir o elevado número de pessoas que necessariamente se deslocam, **mesmo com** as elevadas **tarifas**. Não se chega a cumprir as actividades pessoais ou colectivas. Por isso, tinha que se aumentar a **quantidade** de transportes para todas as rotas para facilitar o comércio, etc.

Em relação ao namoro que agora virou uma chantagem para ambas as partes ninguém o consegue entender por causa da **actualidade**⁵. As opiniões são individuais e **diferentes relativamente ao que se entende por** namoro.

⁵ Há ainda um problema ao nível da ideia que o estudante deveria tentar clarificar.