UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DILZETE DA SILVA MOTA

A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO POR ALUNOS DE 3º GRAU

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Cecília Perroni

Instituto de Estudos da Linguagem

Campinas
1999

2000119122

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
TUNICAMP
M856p
V. Ex.
TOMBO BC/43235
PROC. 16-27810-00
C [ ] D [X]
PREÇO R$11,00
DATA 16/12/00
N.º CPD

CM-00153255-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Mota, Dilzete da Silva

M856p A produção do texto dissertativo por alunos de 3° grau / Dilzete da Silva Mota. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Maria Cecília Perroni

Dissertaçao (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística. 2. Dissertação. 3. Escrita. I. Perroni, Maria Cecília. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Página de Aprovação

Banca Examinadora

Profª. Dra. Maria Cecília Perroni (orientadora)

Profª. Dra. Ingedore G. V. Koch

Profª. Dra. Ester M. Scarpa

Profa. Dra. Mary A . Kato (Suplente)

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Dilzete da Silva Mota

e aprovada pela Comissão Julgadora em 11/10/2000.

É pelo caminho da argumentação, enquanto consideração do outro, que se poderia chegar ao respeito mútuo e a ter-se na confiabilidade uma regra para intercâmbios fecundos. Quantos entraves, entretanto, interpõem-se à realização desse trajeto, que não é nada fácil e, às vezes, até mesmo doloroso."

(Lineide Mosca)

DEDICATÓRIA

À:

Mainha *Osval*
Mame *Mãezinha*

Voinha

A diversidade de palavras busca inutilmente marcar a complexidade e profundidade de nossa intensa relação. Amorosa?... Certamente!

Muito obrigada! Por tudo, viu?
Desde o início, do início ....

Osvaldina Ramos da Silva

Minha mãe

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

A Cecé, por em momento algum ter me desencorajado, apesar da saudade e do pouco tempo que ficava para nós dois.

A meus familiares, amigos e colegas de trabalho que torcem pelo meu bem-estar.

A Nelmira e a Gilcélia, pela energia boa e pelo encorajamento durante toda a caminhada do curso.

A Dona Lenita, pelo aconchego maternal em Campinas.

À Diretora do Departamento de Educação da FES, Gelcivânia M. Silva Morais e à Mônica Moreira, Diretora do Colegiado, quando do meu afastamento para o Mestrado - pelo apoio e incentivo.

Às professoras da FES: Zoraia Marques, Elivânia R. A . Alves e Sônia Coutinho (professora visitante), e a seus respectivos alunos por terem amigavelmente cedido o corpus *analisado neste trabalho.*

À professora Ilza Ribeiro, por ter idealizado e criado condições para a realização do Curso de Mestrado em Lingüística via convênio UNICAMP/UEFS, o qual me possibilitou desenvolver o presente trabalho.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Às Professoras Ester M. Scarpa e Mary A . Kato, pelas críticas e sugestões valiosas feitas no exame de qualificação.

A todos os meus alunos, por terem aguçado em mim o desejo de investigar a natureza de suas dificuldades ao produzirem textos escritos e por reacenderem constantemente em mim a consciência da necessidade de continuar estudando. Quem dera poder retribuir-lhes ao menos este sentimento!

À Universidade Estadual da Bahia, pelo apoio financeiro através do Programa de Ajuda de Custos - PAC.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, pela oportunidade.

E, sobretudo, a Deus! Pela vida, pela possibilidade de experimentar, de realizar mais esta experiência.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Por seres assim: simples, sábia e tranqüila. LEVE!

Pelo apoio, pela confiança, pelo incentivo, pelas críticas e sugestões valiosas.

Maria Cecília Perroni

R E S U M O

Este é um estudo sobre a produção do texto dissertativo na modalidade escrita por alunos do terceiro grau (faixa etária de adultos). Pelo que se tem notícia, trata-se de tema pouco investigado, tendo os estudiosos da área da aquisição da linguagem escrita, em sua grande maioria, centrado seus estudos nas fases iniciais da aquisição, que em geral coincide com o início da escolaridade. Foram analisados no total 97 textos de alunos do primeiro e do oitavo semestres do Curso de Pedagogia da FES/UNEB em Serrinha, Bahia, com o objetivo de identificar e analisar os recursos lingüísticos mais freqüentemente usados por esses alunos universitários para obter os efeitos de atemporalidade, de generalidade de sujeito e de generalidade de objeto, os quais constituem aspectos fundamentais do texto dissertativo. Este trabalho se propõe também a identificar e analisar alguns dos problemas daqueles textos, relativos aos fatores de coesão e de coerência. Os resultados a que chegamos apontam que esses alunos de fato dominam a habilidade de produzir textos dissertativos escritos, do ponto de vista formal, sendo as dificuldades encontradas relativas ao uso dos recursos lingüísticos de estabelecimento de coesão e de coerência ao texto. A pesquisa apresenta resultados que julgamos relevantes sobre os aspectos formais de enunciados usados por alunos universitários ao produzirem textos dissertativos.. Espera-se assim contribuir para o desenvolvimento da área de Aquisição da Linguagem, em especial, da aquisição da escrita, em nosso país.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

S U M Á R I O

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I.- TEXTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1. O Texto Dissertativo 11

1.2. Retórica, Argumentação e Texto Dissertativo.....21

CAPÍTULO II. - A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2.1. Estudos sobre fases iniciais da aquisição da escrita.....25

2.2. Estudos de aquisição do texto dissertativo escrito 29

2.2.1. A modalidade oral do texto dissertativo e a escrita: O papel da escola.....29

2.2.2. Estruturas lingüísticas mais usadas para o efeito de generalidade 36

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO POR ALUNOS DO TERCEIRO GRAU

3.1. A atemporalidade 40

3.1.1. Uso do presente do indicativo.....42

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

3.1.2.Uso do gerúndio 47

3.1.3.Uso do infinitivo 49

3.1.4.Uso do futuro do presente.....53

3.1.5Uso do futuro do pretérito 55

3.1.**A GENERALIDADE DO SUJEITO**

3.2.1.Uso do verbo na 1ª pessoa do plural 63

3.2.2. Uso do "se" como índice de indeterminação do sujeito enunciador .69

3.2.3.Uso do *infinitivo* seguido ou não de "se" 73

3.2.4.Uso do verbo na terceira pessoa do plural.....76

3.2.5.Uso de pronomes indefinidos 77

3.2.6.Uso de marcas de subjetividade do enunciador.....78

3.3.A GENERALIDADE DE OBJETO

3.3.1. Uso de expressões nominais 81

3.3.2. Uso de nomes com valor genérico 84

3.4.ALGUNS ROBLEMAS DOS TEXTOS ANALISADOS

3.4.1.Falta de coesão 88

3.4.2. Falta de coerência local 91

3.4.3. Presença de trechos narrativos no texto dissertativo.....95

CONCLUSÕES 98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 102

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar certas estruturas lingüísticas usadas pelos alunos do primeiro e do último semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Serrinha – unidade da Universidade Estadual da Bahia – FES/UNEB ao produzirem, através da escrita, o discurso dissertativo. Observar-se-á com esse estudo como esses alunos constróem os textos dissertativos, ou seja, quais os mecanismos usados por eles para analisar, interpretar, explicar e avaliar os dados de uma realidade, funções desse tipo de texto, segundo Platão e Fiorin (1996), Martinez (1988) entre outros. Os aspectos fundamentais desse tipo de texto são: atemporalidade, generalidade do sujeito e do objeto, conforme é postulado por diversos autores, como se verá mais adiante.

Esclarecemos que os dados foram coletados na referida Faculdade basicamente por ser a instituição na qual a pesquisadora leciona, o que facilitou bastante o processo de coleta. Cremos que o fenômeno a ser analisado não constitui uma particularidade, ou especificidade dos alunos daquela faculdade nem, consequentemente, daquela região.

O desejo de pesquisar os mecanismos usados por alunos de terceiro grau ao produzirem texto dissertativo, centralizando a análise nos processos de generalização específicos desse gênero textual, surgiu da observação da pesquisadora enquanto professora da disciplina Língua Portuguesa I, oferecida no primeiro semestre do referido curso, de dificuldades expressas por tais alunos ao produzirem tal tipo de texto. Dois fatos certamente contribuíram para o interesse de pesquisar os três aspectos característicos do discurso dissertativo, apontados anteriormente. Um deles foi constatar que os alunos chegavam à Universidade com dificuldades de produzir um tipo de texto que requer capacidade de analisar uma dada realidade, fazendo uso de termos abstratos (nominalizações) para apresentá-la, estabelecendo relações lógicas com base nessa

realidade, destituindo-a da organização temporal, tomando-a, assim, de modo genérico. O outro foi tomar conhecimento de que essa situação não é específica dos alunos de Pedagogia da FES, ela é também vivenciada por alunos de outras instituições de nível superior como atestam, por exemplo, alguns professores colegas de diferentes disciplinas da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana e da UFBA – Universidade Federal da Bahia.

Nossa motivação vem também da importância do texto dissertativo como forma de redação mais freqüentemente solicitada a todos aqueles que necessitam produzir textos acadêmicos ou técnico/administrativos, necessários nas atividades comerciais e até industriais.

Com base nisso, elegemos, inicialmente, para analisar os três aspectos fundamentais do texto dissertativo: a atemporalidade, a generalidade do sujeito e do objeto, que estão mais ligadas à forma de apresentação desse tipo de texto, como veremos no decorrer do presente estudo. Em nossa análise, sentimos a necessidade da inclusão de outros fatores mais diretamente relacionados à produção de sentido de um texto, para que pudéssemos dar conta das dificuldades sentidas por esses alunos universitários ao produzirem tal tipo de texto. Esses fatores lingüísticos, conforme veremos, dizem respeito aos principais meios de garantir textualidade a uma produção escrita: a coesão e a coerência. Neste sentido, "A produção do texto dissertativo por alunos do terceiro grau" é uma pesquisa situada na área de Aquisição da Linguagem, mais especificamente na Aquisição da Escrita, fazendo uso de alguns pressupostos teóricos da área de Lingüística Textual para explicar os fenômenos lingüísticos encontrados nos dados coletados.

Considerando o resultado de um levantamento bibliográfico[1] que aponta que a

---

1. Para subsidiar a produção deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico – correspondente ao período de 1987 a 1997 – em alguns periódicos que abordam as questões relacionadas ao tema proposto. Os periódicos consultados foram: D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos Lingüística Teórica e Aplicada – 05 exemplares; Cadernos de Estudos Lingüísticos, DL. IEL, Unicamp – 21 exemplares; ALFA – Revista de Lingüística – Universidade Estadual Paulista/UNESP – 10 exemplares; Estudos Lingüísticos do Grupo de Estudos da Lingüísticos do Estado de São Paulo – 15 exemplares; Trabalhos em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – campinas – 19 exemplares; Letras de Hoje – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – 42 exemplares; Estudos Lingüísticos e Literários – Universidade Federal da Bahia – 11 exemplares; SITIENTIBUS – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana – 10

escrita de textos dissertativos por alunos universitários não é muito explorada por pesquisadores das áreas citadas, é que esperamos que nosso trabalho seja útil aos que se interessarem por este tipo de produção escrita por esta clientela. Desta forma, possivelmente, estaremos também contribuindo para os estudos de Aquisição da Linguagem escrita no tocante à escrita de alunos com nível de escolaridade mais avançado.

Como se sabe, grande parte dos trabalhos referente à aquisição da escrita se concentra nas fases iniciais da aquisição desta modalidade, o que coincide, em grande maioria, com o início da escolarização. Nesta linha encontram-se os trabalhos de Kato (1988), Lopes (1992), Abaurre (1987, 1991), Mayrink-Sabinson (1990,1998) entre outros, como será visto no capítulo 2. Passamos agora à apresentação dos objetivos do presente estudo, seguidos da Metodologia adotada.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem por objetivo geral analisar algumas questões relativas à produção do texto dissertativo escrito por alunos do terceiro grau à luz de alguns pressupostos teóricos da Lingüística Textual, levando em conta a especificidade da tarefa de aquisição da escrita em ambiente escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A) Identificar e analisar os processos de construção do texto dissertativo dos alunos sujeito da pesquisa, quanto aos aspectos de atemporalidade e de generalidade de sujeito e de objeto;

B) Detectar e analisar as falhas encontradas nos textos de tais alunos no que diz

---

exemplares.

respeito a suas dificuldades de estabelecimento de coesão e coerência textuais;

C) Comparar os resultados desta pesquisa com os de outras, realizadas por autores que já trataram das questões mencionadas em A e em B.

METODOLOGIA

O *Corpus*

Para desenvolver tal trabalho foram analisados 97 textos dissertativos de alunos do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Serrinha – FES, localizada na cidade de Serrinha, Bahia. O total desses textos é composto por 73 textos de alunos do primeiro semestre, com 78 páginas, e por 24 textos de alunos do oitavo semestre, ou seja, de alunos que estão concluindo o curso, com 94 páginas, num total de 172 páginas (manuscritas as do primeiro semestre e datilografadas as do oitavo).

Os textos do primeiro semestre foram coletados pela professora Sônia Coutinho, professora visitante da FES, da disciplina Língua Portuguesa I. Os textos do oitavo semestre foram coletados pelas professoras Zoraia Marques e Elivânia R. A. Alves da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Escola de 2° Grau. As condições de produção desses textos serão expostas a seguir.

Os alunos do primeiro semestre produziram textos em dois momentos distintos.

Num primeiro momento foi solicitado que eles assistissem ao filme "Cinco Séculos de Paciência e Ternura" e a uma palestra que iria ser proferida na FES sobre o "Movimento dos Sem Terra". Os alunos participam de uma discussão na FES com alunos de outros semestres sobre essas duas atividades e em casa produziram um texto sobre a questão agrária no Brasil.

O segundo texto, em outro momento, foi produzido mediante o tema "A Educação é um dos Grandes Problemas do País" proposto pela regente. Essa produção foi realizada após a professora ter explicado a estrutura do texto dissertativo da seguinte

maneira: introdução: expõe um ponto de vista sobre um fato da realidade; desenvolvimento: apresenta idéias que comprovem o ponto de vista exposto; conclusão: em que se encerra a exposição com uma sugestão ou uma reflexão geral sobre o fato analisado. Os alunos também já tinham feito algumas atividades com textos referentes à identificação de coerência e coesão. A coerência foi-lhes apresentada pela professora como condição indispensável ao texto e a coesão como condição que pode ou não atribuir ao texto textualidade, ou seja, a coesão foi vista como condição não necessária para atribuir textualidade a um texto. Esclareceu-se que se entende por textualidade todos os aspectos que contribuem para que um texto seja um texto e não um amontoado de frases. No início do semestre, os alunos foram informados pela professora que todas as atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa I seriam somativas na avaliação final.

Quanto aos textos do oitavo semestre, foram também produzidos dois tipos, conforme exposto abaixo.

Em primeiro lugar, coletamos textos produzidos sob forma de ensaio monográfico. A produção de um ensaio monográfico sobre algum tema relacionado à educação consiste em uma das atividades dos alunos do oitavo semestre matriculados na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A professora apresenta sugestões de temas e os alunos ficam livres para escolher aqueles com os quais têm mais afinidade, ou para os quais foram despertados durante o curso de Pedagogia. Os temas desenvolvidos foram: "Educação no processo histórico", " Uma breve viagem sobre o ensino de Artes nas escolas", " A educação de crianças socialmente desajustadas e emocionalmente perturbadas"," A importância do lúdico no desenvolvimento da criança", " A escola e os valores éticos e morais", " O fracasso escolar do ensino noturno na escola pública", " A escolha do livro didático", " Educação como premissa básica para a transformação social", " Aprendizagem escolar – um desafio do educador", " O ensino de Ciências nas séries iniciais e a formação do cidadão", " O fracasso escolar e as relações professor/aluno", " A dificuldade de interpretação de textos dos alunos das séries iniciais" e "Parâmetros Curriculares Nacionais". A construção de tal ensaio monográfico se dá no decorrer desta disciplina, ou seja, se desenvolve durante todo o semestre. O resultado dessas produções constitui parte do corpus por nós analisado. Além destas, em

um segundo momento, estes alunos produziram um outro texto, a título de avaliação do curso, do professor e de seu desempenho/aproveitamento na disciplina em curso, completando assim o total dos textos do alunos do oitavo semestre.

Os sujeitos

Os autores dos textos do primeiro semestre estão na faixa etária entre 18 e 40 anos. Eles pertencem em maioria à classe média baixa, são filhos de trabalhadores. Grande parte deles desempenham função de professor. Há entre eles, no entanto, cantora, aposentado, comerciário, funcionário público municipal, funcionário público federal e alguns alunos que estão sem desenvolver nenhuma atividade remunerada.

A maioria dos alunos concluíram o segundo grau em escola pública com Curso de Magistério de 1° Grau – Professor do Ensino de 1° Grau da 1ª. a 4ª. série. Alguns fizeram curso científico e outros cursos técnicos nas áreas de Contabilidade, Agronomia e Saúde.

Fato interessante é que estes alunos atuam no ensino desde o primário até o segundo grau, nas mais diversas disciplinas, chegando inclusive a acumular as funções de professor/autônomo; professor/comerciário; professor/diretor de Câmara de Vereadores. Essa clientela é oriunda das cidades de Serrinha, Tucano, Valente, Teofilândia, Araci, Cipó, Euclides da Cunha, Pataíba e Feira de Santana, todas do estado da Bahia.

Essas informações foram obtidas através de algumas questões de identificação passadas pela pesquisadora às professoras regentes para que elas pedissem aos seus alunos que as respondessem. As perguntas foram: nome, idade, cidade onde mora, nome do curso do 2° Grau, 2° Grau concluído em escola pública ou privada, ano de conclusão do 2° Grau e profissão.

Vejamos como este trabalho se encontra organizado:

O capítulo 1 apresenta algumas reflexões sobre texto e construção de sentido, além dos principais fatores responsáveis pela textualidade: coesão e coerência. Nele também há uma seção que aborda o discurso dissertativo, mostrando seus traços característicos. Há ainda uma outra seção deste capítulo na qual procuramos mostrar as relações entre a argumentação e o texto dissertativo.

No capítulo 2 há uma apresentação de algumas teorias que procuram explicar a aquisição da escrita. Vemos neste capítulo, o artigo de Kato (1986) quanto à possibilidade de diversas teorias poderem explicar tal fenômeno. Teorias sócio-interacionistas são apresentadas através de resenhas de alguns trabalhos desenvolvidos nesta linha, com ênfase na experiência do sujeito com o objeto e com o outro, que tem função de mediador da experiência.

O capítulo 3 é destinado à análise dos dados. Nele, primeiramente, encontrar-se-á um levantamento, descrição e análise das estruturas mais freqüentemente utilizadas pelos alunos para marcar a ausência de tempo, a generalidade do sujeito e do objeto. Em seguida, serão analisadas algumas passagens em que a falta de coesão e/ou coerência compromete a interpretabilidade, dificultando a construção de sentidos dos enunciados e partes dos textos.

Reflexões sobre a importância da realização do trabalho apresentado, bem como sobre os resultados apontados pelo mesmo, serão encontrados no quarto capítulo, das conclusões.

CAPÍTULO I

O TEXTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de uma abordagem específica acerca de texto dissertativo e seus aspectos fundamentais, nosso objeto de estudo, consideramos relevante apresentar brevemente algumas concepções de texto, construção de sentido, coerência e coesão, como vêm sendo tratadas por Koch (1996a e 1997) e Marcuschi (1983).

O conceito de texto que será inicialmente apresentado considera-o uma atividade verbal criativa, intencional, na qual o locutor passa para o destinatário seus propósitos, atribuindo, assim, ao texto fins sociais, através de um processo interativo responsável pela produção de sentido do texto. Vejamos:

> Texto é:
>
> "uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais." (Koch, 1997: 22)

Ao afirmar que texto é uma ocorrência comunicativa concreta e atual, Marchuschi (1983) também o concebe como resultado de um processo interativo entre locutor/interlocutor, que se dá em uma situação real de comunicação. Este autor define texto como

> "o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema lingüístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações comunicativas ..." (Marcuschi, 1983: 11)

Percebe-se que a definição de texto apresentada por Koch (1997) coincide com a mesma perspectiva de texto adotada por Marcushi (1983).

Observemos como esses autores concebem a **coesão** e a **coerência** textuais - alguns dos fatores que atribuem textualidade ao texto, ou seja, que contribuem para que um texto seja um texto e não um amontoado de frases, isto é, um não-texto.

Segundo Marcuschi (1983), os fatores que regem a conexão seqüencial (coesão) dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto. Prossegue afirmando que tais fatores não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (Marcuschi, 1983: 25).

Nesse sentido, Koch (1996) afirma que a coesão ajuda o processo interativo de construção de sentido do texto através de "pistas" presentes na superfície do texto. Esse fenômeno diz respeito "ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meios de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos" (Koch, 1997: 35).

Esta autora apresenta duas modalidades de coesão: coesão referencial e coesão seqüencial. No primeiro tipo, "um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento(s) do universo textual" (Koch, 1996:30) A coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir" (Koch, 1996:49)

Como se pode observar, a segunda modalidade coesiva está mais ligada à progressão textual. Koch (ib.) subdivide a coesão seqüencial em seqüenciação parafrástica e sequënciação frástica, sendo que a primeira ocorre com procedimentos de recorrência (como, por exemplo, recorrência de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de tempo), e a segunda ocorre sem procedimentos de recorrência estrita. Segundo a autora, os mecanismos de seqüenciação frástica (ou seja, conectores de diversos tipos, como os que estabelecem relação de implicação entre um antecedente e um conseqüente) somam argumentos (e, bem, como, etc.); apresentam localização temporal dos fatos analisados (quando...); introduzem restrição, oposição ou contraste com relação ao que se disse anteriormente (no entanto...), apresentam uma justificativa

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ou explicação sobre o que está sendo abordado (pois...). Estes mecanismos constituem fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de seqüências textuais (Koch, 1996: 49/57).

A autora ressalta que esses dois tipos de coesão não devem ser vistos como procedimentos isolados, visto que estão intimamente relacionados.

Marcuschi (ib.) ressalva que apesar da coesão ser um princípio constitutivo do texto, ela não é nem suficiente nem necessária para a textualidade (Marcuschi, 1983: 28). Esta idéia também é defendida por Koch (1996a).

A coerência se situa num nível mais amplo e profundo de um texto na medida em que abarca fatores lingüísticos e extra-lingüísticos, os quais, conjuntamente, vão propiciar a construção de sentido do texto.

Nas palavras de Marcuschi (1983),

> "... a coerência é o nível da conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte, macro-textualmente. Dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise ao nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo. É o aspecto da organização e estabilização da experiência humana no texto." (Marcuschi, 1983: 46)

> "A coerência, ao contrário da coesão, é um processo mais global, mais profundo e de maior repercussão por ser a responsável pela formação dos sentidos." (Marcuschi, 1983: 52)

Para que haja a interação dos parceiros no processo de produção de coerência do texto, Koch (1997) cita alguns fatores necessários como conhecimento lingüístico (gramatical e lexical), conhecimento de mundo compartilhado, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, entre outros. Essa autora não concebe a coerência como própria do texto, ou seja, "mera qualidade ou propriedade do texto". Compreende que a coerência é construída na interação entre o texto e seus interlocutores em cada situação concreta de comunicação. Os fatores necessários à interação, citados anteriormente, interferem no grau de coerência identificado num texto. Eles são responsáveis por um mesmo texto se apresentar coerente para um interlocutor e incoerente para outro interlocutor. Koch (ib.) ressalta que:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

> "Se, porém, é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele**, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido." (Koch, 1997:41)

Com base nessas palavras, entendemos que um texto apresenta elementos lingüísticos que concorrem para o processo de construção de sentido(s), ou seja, que propiciam ao interlocutor construir seu sentido a partir dos recursos lingüísticos lá encontrados.

É neste sentido que Koch (1995:21) se refere à coerência como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto.

Esta autora, com base em Van Dijk e Kintsch (in Koch, 1996), faz referência a dois tipos de coerência: a local e a global. A primeira diz respeito ao "bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa". A Segunda refere-se ao texto em sua totalidade. Dessa forma, a ausência de coerência tanto pode afetar passagens do texto (local), como pode comprometer a compreensão total do texto, como será visto no capítulo 3.

1.1. O Texto Dissertativo

A escola identifica uma tipologia textual baseada na distinção entre narração, descrição e dissertação para ser ensinada no primeiro e segundo graus. Interessa-nos aqui apenas um desses tipos de texto: o dissertativo, razão pela qual passamos a analisar as marcas lingüísticas que nele predominam. Martinez (1988), com relação ao texto dissertativo, afirma que através desse tipo de texto:

> "procedemos a reflexões sobre coisas, onde as nossas opiniões são explicitadas, e sobretudo onde a nossa intenção é fazer com que o nosso interlocutor acate as nossas opiniões e desse modo se ponha do nosso lado nas considerações que tecemos..." (Martinez, 1988: 91)

No capítulo 2, teceremos algumas considerações sobre a aquisição da escrita por crianças, com relação a esse tipo discursivo, através das resenhas de autores que já trataram do assunto. Como o nosso trabalho se propõe a identificar e a explicar os mecanismos lingüísticos usados pelos alunos - sujeito na elaboração de textos dissertativos, nossa abordagem se centra nesse tipo de texto, apresentando suas características fundamentais.

O texto dissertativo é um tipo de texto que expõe, explica, analisa dados da realidade através de um tom genérico e reflexivo produzido simultaneamente por três aspectos: atemporalidade, generalidade do sujeito e do objeto, os quais constituem características fundamentais do texto dissertativo, conforme postula Martinez (1988) entre outros estudiosos.

Consiste a atemporalidade em apresentar os dados da realidade fora de um tempo cronológico (T). Os dados essenciais da realidade são analisados no tempo gramatical (t) presente, o qual não marca anterioridade ou posterioridade, visto que no texto dissertativo,

> "A progressão dos enunciados obedece a uma relação lógica e não cronológica. Um enunciado é anterior a outro não por causa de uma progressão temporal, mas por causa de uma concatenação lógica." (Fiorin & Savioli, 1996: 252)

Tratar o objeto analisado de forma genérica, conduzindo-o para torná-lo aceito como provável para muitas pessoas, em espaços e tempos diferentes, constitui um dos propósitos do texto dissertativo, que é caracterizado também pela ausência de tempo. Isto significa dizer que a situação tratada nesse tipo de texto não pertence a um tempo particular (presente, passado, futuro), ela retrata sempre um acontecimento válido em qualquer época, ou seja, um acontecimento pode ser compreensível em qualquer época, observando-se o contexto de ocorrência do dado analisado.

Para obter tal resultado, o recurso lingüístico ideal é o presente do indicativo, tempo verbal mais usado pelo locutor para opinar, refletir ou comentar sobre o que uma dada realidade tem de mais geral sem, contudo, precisar-lhe o tempo, a pessoa ou a circunstância. O infinitivo é também bastante usado neste tipo de texto pelo mesmo motivo que o tempo presente, ou seja:

> "... o infinitivo constitui uma forma verbal neutra e indeterminada quanto a temporalidade e as marcas de pessoalidade ou qualquer atualização de circunstâncias; independente de estar flexionado ou não." (Lopes, 1992:23)

Com relação aos tempos verbais do discurso, Koch (1996b) faz referência à distinção entre "mundo comentado" (o drama, o ensaio, o comentário etc.) e "mundo narrado" (todos os tipos de relato, literários ou não) estabelecida por Weinrich. Segundo a autora, ao mundo comentado pertenceriam o presente, o pretérito perfeito composto, o futuro do presente (simples e composto), além das locuções verbais formadas com esses tempos do modo indicativo. Já os seguintes tempos do indicativo pertenceriam ao mundo narrado: pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito e locuções verbais formadas com tais tempos. Sobre a função dos tempos do mundo comentado, afirma:

> "O emprego dos tempos 'comentadores' constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não verbal); é esta a sua função, e **não** a de mencionar um momento no tempo." (Koch, 1996b: 38)

A ocorrência do uso de um ou mais tempos do mundo comentado no mundo narrado (ou vice versa) dá origem ao que Weinrich denomina de "metáfora temporal" (Koch, 1996b: 41). Com relação ao uso do presente, este autor postula que "a forma verbal **presente** nada tem a ver com o Tempo: ela constitui, justamente o tempo principal do mundo comentado, designando uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso" (Koch 1996b: 39)

Considerando que o texto dissertativo é um tipo de texto no qual se avalia, comenta, analisa dados da realidade sendo, portanto, um tipo de texto que parece carregar consigo o valor semântico de "opinião do sujeito", como postula Martinez (1988), é que o situamos no "mundo comentado". Segundo Koch (ib.) ao mundo comentado pertencem todas as situações comunicativas que apresentem como característica a atitude tensa do falante, "pois se trata de coisas que o afetam diretamente" (Koch, 1996b: 38).

Apresentar uma opinião visando fazer com que o interlocutor a considere possível, provável ou plausível, sem, contudo, se apresentar enquanto enunciador desta opinião,

constitui uma das formas de atingir a generalidade do sujeito. Do ponto de vista da estrutura lingüística, isto pode ser obtido através da flexão do verbo na 3ª pessoa do singular, aliada a "se", índice de indeterminação do sujeito; do uso da 1ª pessoa do plural ou da expressão "a gente" seguida de flexão verbal de 3ª pessoa do singular, dentre outras formas encontradas no corpus.

Apesar do esforço do enunciador para não se apresentar enquanto porta-voz do seu enunciado, identificamos passagens em nosso corpus que mostram "o valor semântico de opinião do sujeito" e a sua "atitude comunicativa de engajamento", como será visto na análise dos dados.

Com relação à generalidade do sujeito, Perroni (1990) afirma que quanto mais se remove um provável agente de fazer ou sentir, mais formal e distante fica a construção. Ainda sobre esta característica do discurso dissertativo, Perroni (ib.) afirma que a maioria dos autores propõe que a terceira pessoa do singular é mais objetiva, e que deve ser evitada qualquer indicação de primeira pessoa do singular nesse tipo de texto. Esta autora ressalta também que tal discurso é o que melhor se presta às análises, aos comentários sobre objetos ou fenômenos do mundo físico, ou atividades do mundo social.

A generalidade do objeto consiste em apresentar genericamente os dados analisados. O uso de expressões nominais parece contribuir para que a situação concreta analisada seja passada de forma genérica. Tal recurso pode ser usado para causar o efeito da generalidade do objeto, como será mostrado mais à frente deste capítulo, assim como no capítulo 3, correspondente à análise dos dados.

Diante do apresentado, pode-se afirmar que expor uma opinião sobre um dado da realidade com o intuito de persuadir o interlocutor, considerando os três aspectos aqui comentados, consiste em produzir um texto dissertativo. Para alcançar, no entanto, uma realização satisfatória do texto elaborado, o seu autor deve observar, conforme postulam Lopes (1996), Martinez (1988), Vigner (1988), Palmiere & Mattos (1992) entre outros, não só estruturas lingüísticas, como também os "elementos implícitos que subjazem à escrita e à fala do indivíduo, ou seja, o conhecimento do interlocutor e da situação comunicativa" (Martinez, 1988:79). Dessa forma, o locutor organizará as suas idéias,

direcionando seus argumentos para uma conclusão final, que visa persuadir o interlocutor. Em outras palavras, os elementos pertencentes às condições de produção são responsáveis pela adequação do que e como se diz o que se tem para dizer.

Para ilustrar, apresentamos a seguir um texto dissertativo profissional, no qual procedemos a uma identificação e à análise dos aspectos fundamentais de tal tipo de texto: atemporalidade, generalidade do sujeito e generalidade do objeto:

> "Cargos de Desconfiança[2]
>
> Stephen Kanitz
>
> Daqui a três meses os governadores eleitos terão de enfrentar um dos maiores pesadelos de um político. Como preencher as centenas de cargos de confiança que compõem um governo. O número exato de cargos varia de Estado para Estado. Para o governo federal eu já ouvi estimativas que variavam entre 2.000 a 20.000 cargos a ser preenchidos.
>
> O problema é que a maioria dos políticos não conhece um número suficiente de pessoas em quem realmente possa confiar. Ao contrário dos grandes executivos e profissionais que desenvolvem listas de colaboradores ao longo de suas carreiras, os políticos normalmente acumulam listas de pessoas em quem não se deve confiar, pelo menos politicamente. Poucos convivem, no dia-a-dia da batalha por votos, com administradores profissionais, orçamentistas empresariais, gerentes de RH e planejadores, profissionais necessários para um bom governo.
>
> Por isso, as primeiras pessoas convidadas são normalmente os amigos e parentes de irrestrita confiança. O desespero é tal que até genros, normalmente vistos com certa suspeita na escala familiar, são convidados para participar da equipe de governo. Não que amigos e parentes não possam ser pessoas competentes, mas a base de escolha é muito pequena para que a média seja qualificada. Imaginem criar uma seleção de futebol dessa maneira. Você apostaria no seu sucesso? O mesmo ocorre com nossas equipes de governo. Você apostaria no sucesso de um governo assim constituído?
>
> A primeira decepção de cada novo governo e a primeira crítica que a imprensa lhe faz ocorrem por ocasião do anúncio da equipe e dos parentes contratados. Insinua-se em alguns relatos que parentes foram contratados para que todos se tornem ricos, o que pelos salários atuais do setor público é praticamente impossível. O erro que a maioria dos políticos eleitos comete é desconhecer uma das leis básicas de administração: todo cargo, seja público, seja privado, é de total e irrestrita desconfiança. Infelizmente, todo colaborador, por mais amigo que seja, precisa ser tratado com certa dose de desconfiança. Os

[2] Texto publicado na revista Veja: 19/08/98; seção Ponto de Vista, p. 22, Editora Abril, edição 1560, ano 31, n. 33.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

maiores desfalques em empresas familiares são cometidos por parentes, em que não escapam nem os filhos, muito menos os genros. Bons amigos então, nem se fala. De onde surgiu o mito de que amigo do peito e parente não roubam?

Essa prática não é exclusiva de nossos políticos. A maioria de nossas empresas contrata diretores da mesma maneira, tanto que são chamadas de empresas "familiares". A saída para esse dilema é outra. Em vez de contratar um amigo do peito, selecione o melhor e mais qualificado profissional possível para o cargo, independentemente de conhecê-lo ou não. Em seguida, cerque o contratado de controles gerenciais, fiscalização interna, auditoria externa, o que for necessário para manter o pessoal na linha.

As multinacionais não trazem mais um presidente de confiança do exterior como faziam antigamente. Contratam brasileiros, sejam eles amigos dos acionistas ou não. Dois brasileiros, Alain Belda Fernandez e Henrique Campos Meirelles, são presidentes da matriz americana das multinacionais em que trabalham, o equivalente a contratar um americano para cuidar de nossa dívida externa. No Brasil, o melhor administrador financeiro do país tem poucas chances de ser ministro da Fazenda, se já não for amigo do presidente bem antes de sua eleição. Cargo de confiança é simplesmente um conceito anacrônico, algo do passado pré-gerencial. Num mundo competitivo, todos os cargos, incluindo os do governo, precisam ser de total e irrestrita competência, e não de confiança. A rigor, num mundo globalizado, onde temos de dominar alguns segmentos da economia mundial, deveríamos estar contratando os melhores do mundo. Pelo menos algum dia vamos começar timidamente desde o início, contratando os melhores brasileiros.

PS - Se você, amigo ou parente de político, for convidado para um cargo de confiança nos próximos três meses sem ter pelo menos vinte anos de experiência na área, a nação encarecidamente implora: recuse delicadamente."

Iniciando nossa identificação dos mecanismos lingüísticos deste texto dissertativo, nota-se que a maioria dos verbos se encontram no tempo presente do indicativo, sendo encontrado algumas vezes o presente do subjuntivo. Esse uso faz com que a abordagem adquira um tom genérico e reflexivo por não se referir a um tempo cronológico determinado.

Os exemplos abaixo, extraídos do texto de Kanitz, ilustram o efeito de atemporalidade obtido através do uso de algumas formas verbais destacadas como um recurso para se chegar a um certo grau de generalidade.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Presente do indicativo:

1. "O problema é que a maioria dos políticos não conhece um número suficiente de pessoas em quem realmente possa confiar."

2. "O número exato de cargos varia de Estado para Estado."

3. Poucos convivem, no dia-a-dia da batalha por votos, com administradores profissionais, orçamentistas empresariais, gerente de RH e planejadores, profissionais necessários para um bom governo."

4. "A primeira decepção de cada novo governo e a primeira crítica que a empresa lhe faz ocorrem por ocasião do anúncio da equipe e os parentes convidados."

5. "O erro que a maioria dos políticos eleitos comete é desconhecer uma das leis básicas de administração: todo cargo, seja público, seja privado, é de total e irrestrita desconfiança."

Pode-se perceber com os exemplos de 1 a 5 que o uso do tempo presente contribui para a atribuição do efeito de generalidade do enunciado. Isso ocorre em virtude de que tal tempo gramatical transmite a idéia de acontecimento contínuo, ou seja, mostra o fato analisado como válido em qualquer época, para qualquer pessoa, se se observar as condições de produção: quem escreve, para quem, em que época e em que contexto. Destacando-se 1., observa-se que o uso do tempo presente (indicativo) atribui ao dado analisado efeito de sentido de acontecimento real, por isso "irrefutável e inquestionável", como postula Coracini (1991); contribuindo, assim, para persuadir o interlocutor a acatar a exposição de idéias apresentadas.

Infinitivo

6. Como preencher as centenas de cargos de confiança que compõem um governo."

7. "Imaginem criar uma seleção de futebol dessa maneira"

8. "Em vez de contratar um amigo do peito, selecione o melhor e mais qualificado profissional possível para o cargo, independente de conhecê-lo ou não."

O uso do infinitivo pessoal ou impessoal imprime também a atemporalidade no discurso dissertativo, por ser uma forma destituída de marca de tempo. Isso faz com que os exemplos ilustrados de 6 a 8 adquiram o efeito de sentido de acontecimento válido para qualquer tempo.

Os trechos seguintes mostram alguns dos recursos usados pelo autor para generalizar o sujeito:

Uso do verbo na 1ª pessoa do plural:

9. "A rigor, num mundo globalizado, onde temos de dominar alguns segmentos da economia mundial, deveríamos estar contratando os melhores do mundo."

10. "Pelo menos algum dia vamos começar temidamente desde o início, contratando os melhores brasileiros."

Pode-se notar que essa forma verbal indetermina o sujeito, de modo que não se sabe quem tem de dominar alguns segmentos da economia mundial, quem deveria contratar os melhores do mundo (9), nem quem irá começar a contratar os melhores brasileiros (10).

Uso do pronome possessivo nosso:

11. "Essa prática não é exclusiva de nossos políticos. A maioria de nossas empresas contrata diretores da mesma maneira, tanto que são chamados de empresas "famílias".

O pronome possessivo nosso generaliza o sujeito por não apresentar uma referência específica. Em 11, "nossas empresas" se refere a todas as empresas brasileiras.

O uso do se posposto ou anteposto ao verbo como índice de indeterminação do sujeito

12. "Insinua-se em alguns relatos que parentes foram contratados para que todos se tornem ricos, ..."

13. "... listas de pessoas em quem não se deve confiar, pelo menos politicamente."

Nesses exemplos, a generalização do sujeito se dá com o uso do se posposto (12) ou anteposto (13) ao verbo. Como pode-se notar, nesses exemplos também não se depreende um sujeito específico.

Cabe ressaltar que apesar do esforço do autor em construir o seu texto afastando-se enquanto enunciador de sua opinião, o que contribui para que o discurso se apresente genérico e reflexivo, encontra-se, vez por outra, marca de subjetividade, como podemos ver em:

14. "Para o governo federal eu já ouvi estimativas que variavam de 2.000 a 20.000 cargos a ser preenchidos."

15. "Infelizmente, todo colaborador, por mais amigo que seja, precisa ser tratado com certa dose de desconfiança."

Em 14, o enunciador aparece no texto através do uso do pronome pessoal do caso reto de 1ª pessoa do singular **eu.** Já em 15, isso ocorre por meio do advérbio **infelizmente**, que marca a opinião de desagrado do autor quanto à necessidade de se agir com certa dose de desconfiança com todo colaborador, por mais amigo que ele seja. Este aspecto será discutido mais adiante.

Vejamos como o efeito de generalidade do objeto é obtido no texto de Kanitz:

Uso de expressões nominais:

16. "Daqui a três meses os governadores eleitos terão de enfrentar um dos maiores pesadelos de um político."

17. "... os políticos normalmente acumulam listas de pessoas..."

Essas expressões nominais, entre outras, não apresentam referência específica.

18. "As multinacionais não trazem mais um presidente de confiança do exterior como faziam antigamente."

19. "No Brasil, o melhor administrador do país tem poucas chances de ser Ministro da Fazenda, se já não for amigo do presidente bem antes de sua eleição."

20. "Ao contrário dos grandes executivos e profissionais que desenvolvem listas de colaboradores ao longo de suas carreiras,..."

21. "Por isso, as primeiras pessoas convidadas são normalmente os amigos e parentes de irrestrita confiança."

22. "Num mundo competitivo, todos os cargos, incluindo os do governo, precisam ser de total e irrestrita competência, e não de confiança."

23. "Cargo de confiança é simplesmente um conceito anacrônico, algo do passado pré-gerencial."

24. "Os maiores desfalques em empresas familiares são cometidos por parentes, em que não escapam nem os filhos, muito menos os genros.

25. Bons amigos então, nem se fala.

Como se pode ver, a referência genérica (16 a 23) é obtida através de expressões nominais usadas em seu valor genérico, segundo Fiorin & Savioli (1996). Todas essas expressões, com exceção de 23, são antecedidas por determinantes. Observe que o uso do pronome indefinido **todos** em (22) e ausência de determinante em (23) contribuíram para tornar os enunciados mais genéricos.

Identificaremos, ao analisarmos os nossos dados (Capítulo 3), os mecanismos lingüísticos usados pelos sujeitos para obter o efeito de generalidade, próprio do texto dissertativo, por meio dos aspectos desse tipo de texto: atemporalidade, generalidade do sujeito e do objeto. Antes, porém, abriremos um breve espaço para proceder a uma reflexão sobre retórica, argumentação e texto dissertativo.

1.2.. Retórica, argumentação e texto dissertativo

A retórica é " a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão" (Carvalho, 1959:24). Ela é vista por este autor como faculdade de fornecer argumentos (id.;25), os quais visam "obter ou fortalecer a adesão de alguém a uma tese que lhe é proposta" (Os Pensadores - Aristóteles, 1996:17). Aristóteles é considerado "ponto de partida da corrente que investiga a linguagem corrente, informal, buscando descobrir os requisitos da persuasão" (Os Pensadores - Aristóteles, i b:17).

Guimarães (1997) lembra que, na antigüidade, o objeto da retórica era a arte de falar em público de forma persuasiva, através da qual visava-se conseguir adesão à tese apresentada. Diante disso, conclui que o objeto da arte retórica é o mesmo que o de qualquer processo argumentativo: adesão dos ouvintes.

Perelman e Olbrechts – Tyteca (1996) e Mosca (1997) afirmam que o ponto fundamental da Retórica consiste em considerar o domínio dos conhecimentos prováveis (verossímil) e não das certezas e das evidências (verdade), as quais caberiam aos raciocínios científicos e lógicos. Segundo estes autores, o campo desta ciência é a controvérsia , a crença, o mundo da opinião que há de se formar dialeticamente pelo embate das idéias e pela habilidade no manejo do discurso, o que só é possível porque se elege o conhecimento verossímil, plausível para apresentar. Mosca (ib.) esclarece que a caracterização da retórica enquanto técnica refere-se simultaneamente a uma técnica de argumentação e a uma habilidade na escolha dos meios para executá-la.

Considerando que o discurso persuasivo procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, visando obter a sua adesão ao ponto de vista apresentado, Mosca postula que todo discurso é uma construção retórica. Isto porque este tipo de discurso persuasivo mobiliza todos os recursos retóricos para a produção de efeitos de sentido, isto é, com vistas a um determinado fim.

Esses recursos retóricos a que ela se refere dizem respeito às projeções do sujeito da enunciação que irão determinar o desenrolar da argumentação. Em outras palavras, as

condições de produção, que englobam a imagem que o sujeito faz do destinatário, a situação de produção e o efeito que o sujeito visa a produzir sobre o destinatário, constituem recursos retóricos capazes de garantir a eficácia de um discurso.

Pode-se dizer, a partir do exposto, que o discurso persuasivo da Retórica emerge com o objetivo de agir sobre o outro (destinatário), do qual pretende-se que acate uma opinião. Mosca (ib.) considera que o caráter interativo e dialético da Retórica reside na noção de juízo, básica em Retórica, que diz que aquele a quem se fala também é juiz. Assim, o destinatário nesse tipo de texto tem função relevante, além de regular a orientação discursiva, ele também atribui opinião ao aderir à tese apresentada.

A construção retórica, referida anteriormente, está ligada à *eficácia* - uma das características básicas da retórica desde a sua origem até os dias de hoje, guardadas as diferentes condições e modos de existência, como frisa Mosca. Além da eficácia, outra característica apontada por esta autora é o *caráter utilitário* que diz respeito à função de todo discurso - que é atingir determinada finalidade, ou seja, persuadir o auditório a aderir a determinado valor ou determinado dado da realidade como verossímil. Isto não torna absurdo afirmar que todo discurso em determinado contexto objetiva algo, o que traz à discussão a presença da argumentatividade, em maior ou menor grau, em toda manifestação lingüística.

Quanto a argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) explicam que para argumentar é preciso querer a adesão do interlocutor, seu consentimento, sua participação mental. Precisa-se querer que o discurso chegue até o outro e o envolva. Para tanto, faz-se necessário ter uma imagem deste interlocutor para que o discurso o alcance de forma que este o tome como verossímil (provável). A "adesão dos espíritos" consiste nesse processo de identificar um conhecimento verossímil e acatá-lo enquanto tal. Estes autores citam alguns comportamentos que facilitam a realização das condições prévias para o contato dos espíritos, tais como: fazer parte de um mesmo meio, conviver e manter relações sociais.

Nota-se nesta rápida abordagem que a argumentação, assim como o discurso persuasivo da Retórica, é voltada para o interlocutor que se pretende influenciar. Perelman e Olbrechts-Tyteca usa a noção de auditório da Retórica ao abordar a

argumentação. Essa noção refere-se ao *conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*. Chamam a atenção para a necessidade de se conhecer o auditório. Uma imagem inadequada do auditório pode gerar desagradáveis conseqüências, advertem. Ilustram isto afirmando que uma argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito contrário sobre um auditório para o qual as razões pró são, de fato, razões contra.

Estes autores postulam que o conhecimento do auditório é uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz. Atribuem ao auditório o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores. Sendo assim, o êxito de uma argumentação está relacionado ao conhecimento que se tem do auditório/interlocutor. Isso nos faz lembrar que um interlocutor (sujeito) se encontra localizado em determinado espaço físico e situa-se num determinado tempo histórico, pertencente, portanto, a um contexto social e político definido. A observação dessas condições pelo locutor será decisiva e responsável pela escolha do argumento, do tipo de linguagem usada, bem como pelo direcionamento dado ao discurso a fim de persuadir o interlocutor.

O *discurso é um ato que, como todo ato, pode ser objeto, da parte ouvinte, de uma reflexão*, insistem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996:213). Nesta perspectiva, Mosca (1997) também se refere ao interlocutor participante do processo dialético discursivo:

> "Partindo-se do princípio de que a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva, tem-se também como básico o fato de que argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. Equivale, portanto, a conferir-lhe status e a qualificá-lo para o exercício da discussão e do entendimento, através do diálogo." (Mosca, 1997: 16)

A partir do exposto, pode-se notar que ambos os termos são "quase sinônimos" como afirma Koch (1996b: 20), ao se referir à argumentação e à retórica. A interligação entre argumentação e retórica se baseia fundamentalmente no seu objeto (discurso) e no seu objetivo (persuadir o auditório). A finalidade tanto da retórica quanto da argumentação elege o auditório/interlocutor a condição necessária para a elaboração do

discurso. Isto faz com que sejam constitutivos não só do texto dissertativo, visto que ambos visam à adesão do interlocutor à tese apresentada.

Julgamos estas considerações importantes para a nossa discussão dos textos produzidos pelos alunos sujeito em ambiente escolar, como esperamos mostrar nos capítulos seguintes.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CAPÍTULO 2.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2.1. Estudos sobre fases iniciais da aquisição da escrita

Os estudos na área da aquisição da escrita no Brasil começam na década de 70 e se intensificam bastante na década de 80. Esses estudos pretendem descrever e explicar como se dá o processo de aprendizagem da escrita pela criança. Os pesquisadores dessa área, em sua grande maioria, detêm sua investigação e análise nas fases iniciais da aquisição da escrita, o que coincide, freqüentemente, com o acesso da criança à escola.

Observa-se, no campo, alguns trabalhos que também se dedicam à aquisição da escrita por crianças bem pequenas. Destaca-se entre esses a pesquisa de Mayrink-Sabinson (1990, 1998) que acompanha o desenvolvimento dos primeiros contatos e interesses pela leitura de uma criança desde o primeiro ano de idade.

Várias são as teorias e metodologias utilizadas na tentativa de dar conta de tal fenômeno. Há trabalhos desenvolvidos que acompanham coletivamente crianças aprendendo a escrever: os de natureza experimental com dados de escolares, e outros que acompanham individualmente uma criança durante esse processo: os de natureza longitudinal, observacional com dados escolares ou não. A maioria dos autores considera que teorias construtivistas do tipo piagetiano (que enfatizam a relação do sujeito com o objeto), ou sócio-construtivistas (que enfatizam o papel da interação com o outro) possam melhor explicar a aquisição da escrita pela criança. Passemos agora a examinar alguns desses autores que apresentam contribuições para o entendimento da aquisição da escrita.

Kato (1986) mostra claramente como as diversas teorias da linguagem e de sua aquisição podem ser utilizadas nos estudos da aprendizagem da escrita. Começando com a teoria inatista de Chomsky, que prevê que o conhecimento lingüístico é geneticamente determinado, a autora salienta que é uma das teorias que mais tem sido usada para explicar a aquisição da linguagem oral. Como se sabe, tal teoria propõe que a criança,

em contato com os dados lingüísticos primários (input), seleciona dentre as possibilidades previstas da gramática universal (G.U.) uma gramática compatível com a língua alvo/materna. Mais recentemente, essa teoria tem sido bastante explorada nos estudos de aquisição da linguagem oral através de sua versão conhecida como teoria dos princípios e parâmetros. Não exploraremos em maiores detalhes esse versão da teoria, por não se aplicar diretamente ao objeto de nosso estudo, a língua escrita.

Voltando ao texto de Kato (1986), vemos claramente que a autora afirma que em princípio a teoria inatista não pode ser defendida para explicar a aprendizagem da escrita, já que essa capacidade não é inata ao homem. Entretanto, ressalta a autora que tal teoria mostra que as línguas particulares são realizações de um mesmo esquema abstrato (G.U.). Ora, se a linguagem escrita é um conjunto de opções de uma gramática particular, suas formas também são limitadas e previstas pelo mesmo esquema (Kato, 1986:101). Vê-se, assim, sua relação com essa gramática particular, apesar do fato de que a escrita exige boa formação das construções e um nível de completude muito maiores que os da fala, o que é visto como condição para que possa ser entendida, ou seja, para que se possa lhe atribuir sentido. Isso porque o escritor no processo de escrita não conta com a participação/intervenção de interlocutor(es) durante o ato de produção, o que faz necessário que explicite as suas intenções.

É óbvio que aprender a escrever não é a mesma coisa que aprender a falar, visto que temos aí, de um lado um processo artificial, que precisa de instrução explícita, e de outro, um processo natural, espontâneo. Sendo assim, é natural que outras teorias da aquisição sejam propostas como mais adequadas para a explicação da aprendizagem da escrita.

Uma das teorias alternativas seria a tese construtivista originária de Piaget, que propõe que o conhecimento é construído através de uma atividade do sujeito sobre o objeto. A autora salienta que apesar das diferenças em suas teorias, nem Chomsky (criador da teoria inatista) nem Piaget (criador da teoria construtivista) negam a importância da experiência do aprendiz com os dados do ambiente. A diferença está no peso que cada um deles atribui a essa experiência. No caso das teorias construtivistas, esta é bastante enfatizada, restando definir a natureza dessa experiência, dentro de cada sub-teoria.

Kato (1986) conclui que deve haver algum componente inato no humano que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado. A aprendizagem da habilidade escrita poderá ser facilitada se o indivíduo encontrar condições para uma interação comunicativa que lhe fornecerá a base para o desenvolvimento da capacidade simbólica.

Algumas semelhanças entre a aquisição da fala e a aprendizagem da escrita podem ser encontradas, segundo Kato, tanto a nível microestrutral como macroestrutural. No primeiro caso, os desvios na produção escrita podem ser explicados como tendo origem no uso automático das mesmas estratégias usadas na fala(cf. Kato, 1986:120). No nível macroestrutural, o desenvolvimento vai de uma forma expressiva egocêntrica para formas transacionais do discurso, da mesma forma que ocorreu no desenvolvimento da fala quando a criança caminha para uma forma socializada (idem ib.). Assim, a diferença entre aquisição (da língua falada) e aprendizagem (da língua escrita) seria mais de grau do que de qualidade das exigências das tarefas (ib. idem). A questão é, então, como pensar uma teoria da aprendizagem que não fosse muito diferente de uma teoria da aquisição. Concluímos ser esta uma tarefa bastante complexa que ainda não foi executada.

Por outro lado, sendo a escrita uma modalidade de linguagem social e culturalmente constituída, sua construção também deverá ser explicada por teorias sócio-construtivistas, as quais enfatizam a relação da criança não só com o objeto a ser adquirido (a língua escrita), como também com o outro (a mãe, o professor, educador etc.) em seu percurso.

Essa interação é vista como lugar de transformação, ou seja, como mediadora do processo de aprendizagem da escrita. Tal é a perspectiva adotada no caso das pesquisas de Abaurre (1991), Mayrink-Sabinson (1990, 1998) e Lemos (1998) entre outros. Dentro desse quadro teórico, cite-se o trabalho de Scarpa (1987), que, considerando as especificidades dessas duas modalidades, a oral e a escrita, aponta a existência de uma continuidade processual entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da escrita. Segundo esta autora, este processo não é automático, ou seja, não corresponde à " cópia direta do modelo" apresentado pelo mediador, o outro. Tal processo é construído com "idas e vindas", quando o sujeito

reflete sobre o objeto de sua aquisição. Pode-se notar que "tanto o sujeito, o objeto e o outro estão presentes neste processo de construção da aquisição da escrita, que se dá em "interação e inter-relação". (Scarpa, 1987:127). A autora considera que a ruptura desse processo ocorre em decorrência do tratamento fragmentado e descontextualizado dispensado pela escola ao fenômeno da aquisição da escrita, o que tem sido bastante enfatizado na área nos últimos anos.

Abaurre (1991), por exemplo, vê a aquisição da escrita como um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. De fato, muitos desses estudos exploram as relações entre a língua oral e a escrita.

O trabalho de Nascimento (1998) também se situa dentro desta perspectiva a que nos referimos acima. A respeito da interação da criança com o objeto (da língua escrita), este autor postula que, no momento da alfabetização, as crianças "utilizam" os seus conhecimentos de língua na construção e organização das sucessivas representações gráficas da fala, que os conduzem ao domínio das regras oficiais de escrita. (Nascimento, 1998:41)

Como pode se observar, este autor considera que o alfabetizando relaciona os conhecimentos lingüísticos que possui ao se defrontar com a escrita, ou melhor, para "desvendar", isto é, descobrir a escrita. Ele vai mais adiante afirmando que a oralidade é um elemento constitutivo na aprendizagem da escrita. Observemos:

"...trabalhamos com uma concepção de aprendizagem que, em termos processuais, coloca no centro da construção do conhecimento sobre a escrita a competência, isto é, o desempenho lingüístico da criança na oralidade, tomando não só como ponto de referência para ela, mas também como elemento constitutivo do processo." (Nascimento, 1998:51)

O fato de que essas duas modalidade interagem é também reconhecido por Abaurre (1998).

Não entraremos em maiores detalhes sobre os estudos que abordam as fases iniciais da aquisição da escrita, devido a nosso objeto de estudo ser a escrita de adultos. Entretanto, algumas das conclusões de tais autores poderão ser retomadas no decorrer de nossa análise, principalmente aquelas que dizem respeito à relação oralidade/escrita.

2.2. Estudos de aquisição do texto dissertativo escrito

2.2.1. A modalidade oral do texto dissertativo e a escrita. O papel da escola.

Os trabalhos aqui apresentados foram desenvolvidos com alunos do 1° grau. Neles foram observadas as estruturas lingüísticas utilizadas ao produzirem textos no gênero dissertativo. Alguns dos pesquisadores, cujos trabalhos serão abordados a seguir, se dedicaram ao estudo destas estruturas na modalidade escrita e outros realizaram um trabalho comparativo destas estruturas nas duas modalidades: a oral e a escrita.

São discutidas nos trabalhos abaixo questões relativas ao contato oral da criança com o texto dissertativo antes da aquisição da escrita; à oralidade como parâmetro de construção desse tipo de texto; à influência da escolaridade na melhora do nível da produção de tal tipo de texto escrito; à idéia de que é tardio o ensino desse gênero na escola; à necessidade de a escola sistematizar o ensino deste tipo de texto, entre outras.

Alguns autores consideram que a criança não tem contato com o texto dissertativo antes da aquisição da escrita, isto é, que a criança não faz uso desse tipo de discurso através da modalidade oral. Nesta perspectiva, encontra-se o trabalho de Vieira (1988)[3], o qual observa a freqüência de distribuição da elipse no interior (anáfora) e no exterior (exófora) de textos narrativos, descritivos e argumentativos, para demonstrar a variação homogênea ou não-homogênea das variáveis comparadas.

Este autor supõe que a experiência de uma estruturação específica permite criar tipos de textos específicos. Ele observa que a criança aprende mais cedo a organização estrutural da narração que as outras estruturas com relação à elaboração dos detalhes, em decorrência de ter um contato maior com esse tipo de texto muito antes de ir à escola. Segundo o autor, o texto argumentativo não existe na oralidade, ponto de vista com o qual não concordamos, o que será discutido mais adiante nesta seção. Ele também afirma que o ensino, através da escola, desse tipo de texto escrito costuma ser tardio ou

---

[3] Vieira apresenta a referência como um processo pelo qual se estabelece uma relação semântica entre dois elementos textuais ou ainda entre um elemento textual e outro extratextual. A interação emissor/receptor é concebida como construtiva da referência.

inexistente. Isso o leva a crer que o emprego conveniente da elipse se relaciona com o conhecimento do esquema textual.

Para Vieira, o domínio da categoria referencial – elipse – depende não só da capacidade de estabelecer relações entre frases – coesão local, mas também da aquisição e do domínio de um conhecimento de um nível mais alto: do domínio de um esquema textual que determinará a capacidade de estabelecer a coesão global.

Contrariamente à idéia de que a criança não tem experiência com o texto dissertativo oral posiciona-se Lopes (1996)[4] em sua pesquisa. Segunda ela, muitos pesquisadores têm chegado a uma conclusão mais ou menos geral sobre a importância de se considerar a modalidade oral como parâmetro no processo de aquisição da modalidade escrita. Com relação a esse resultado, acredita que se a linguagem for concebida como atividade interacional, ou seja, como lugar de constituição de relações sociais, onde locutor e interlocutor, num processo dialógico, se tornem sujeitos de seu próprio discurso, o processo de aquisição da escrita, tendo como referência a oralidade, pode se dar de modo mais construtivo e não mecânico como o é quando se reduz a língua a um código, de acordo com a perspectiva tradicional. Esta autora analisa seus dados com base na perspectiva do "contínuo lingüístico" (Marcuschi, 1995), que tende a observar, de modo enfático, a presença da fala na escrita e vice-versa, como reflexo de constante dinamismo. Lopes mostra claramente que, embora oralidade e escrita tenham natureza diferente, enquanto objeto lingüístico, estão presentes as mesmas condições que constituem a linguagem.

Com relação à questão do descuido do ensino do texto dissertativo por parte da escola nas séries iniciais do 1° grau, Lopes (ib.) afirma ser preocupação da escola nessas séries o ensino do discurso narrativo, embora se ensine de forma mais restrita o discurso descritivo, sendo realizado o ensino do discurso dissertativo somente a partir da 8ª série. Acredita que essa posição da escola relativa ao ensino do gênero narrativo é baseada em pesquisas que demonstram que a criança antes de ir à escola já domina a estrutura

[4] O trabalho de Lopes (1996) tem por objetivo buscar informações sobre como é a competência comunicativa dos alunos de 5ª a 8ª séries em relação ao discurso dissertativo oral e como essa competência aparece em seus textos escritos em relação a este mesmo tipo de discurso. Ela observa se as estratégias de dissertação usadas na modalidade oral são usadas na modalidade escrita ou se as estratégias usadas numa e noutra são diferentes.

narrativa. Ao abordar a aquisição do discurso dissertativo, Perroni (1990) e Ferro (1997)[5] fazem essas mesmas considerações. Sobre este assunto, Petroni (1994)[6] observa que "a dissertação por escrito mostrou-se tarefa menos cotidiana e mais complexa, por envolver a criação de uma realidade inalterável, através de reflexão e generalização sobre o objeto de análise" (Petroni, 1994: 45). Esta citação reforça a hipótese de que os alunos do 1° grau têm pouca experiência acadêmica com esse tipo de texto escrito.

Lopes (1996) considera interessante a tentativa da escola em usar a oralidade, com relação à narrativa, como parâmetro para a construção da escrita. Em sua concepção, esse mesmo trabalho deve ser feito em relação ao texto dissertativo escrito, ou seja, tentar transferir aspectos do texto dissertativo oral para o aprendizado do discurso dissertativo escrito, idéia à qual somos favoráveis. Mas, segundo a autora, não existe nenhuma tentativa por parte da escola em trabalhar assim o gênero dissertativo. Esta autora, assim como Perroni (1990), afirma que a escola parece se basear na falsa idéia de que os alunos não têm o hábito da reflexão fora do contexto escolar, ou melhor, de que as crianças são incapazes de abstrair propriedades comuns a objetos/ situações diversas e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral. Esse entendimento por parte da escola faz com que o ensino do discurso dissertativo seja programado para as séries mais adiantadas e seja entendido como processo para o qual só a escola pode fornecer subsídios, através do aprendizado da escrita, segundo Lopes.

A autora faz referência aos trabalhos de Kato (1987), e Garcia (1984) os quais consideram que a aprendizagem da dissertação, em especial, é tão somente via a escola, uma vez que para estes autores inexistem experiências por parte da criança de organizar a dissertação em sua fala. Em contrapartida a essa idéia, apresenta as pesquisas de Campos (1985), Lopes (1988, 1992) e Perroni (1990) que contribuem para a tese, com a qual concorda, de que a criança, num processo de interação com o adulto, já começa a organizar a dissertação na sua oralidade.

---

[5] Ferro (1997) identifica e analisa marcas lingüísticas responsáveis pela orientação argumentativa em textos de crianças de nove a dez anos.

[6] Petroni (1994) analisa a organização de textos (dissertativo, narrativo e descritivo) escritos por alunos da 5ª e 6ª séries do 1° grau de uma escola estadual. Sua pesquisa tem por objetivos: identificar os recursos expressivos mais freqüentes na construção de textos escritos dos alunos - sujeito e sua adequação à construção de cada tipo específico de texto; identificar as dificuldades mais freqüentes dos alunos na construção de cada tipo de texto e explicá-las à luz de teorias recentes da Lingüística Textual

Lopes (1996) ressalta que, ao concordar com a idéia de que a criança pequena é capaz, na modalidade oral, de fazer abstrações, tecer comentários, formular explicações, etc., não está admitindo que a criança já tem incorporado em sua linguagem o "modelo" da dissertação, como prevê a tipologia desse discurso. Afirma que, apesar de não seguir a forma padronizada a que se deve obedecer na realização do discurso dissertativo escrito, as estratégias discursivas usadas pela criança para produzir uma dissertação revelam por si sós a capacidade que ela já tem para a organização desse ato discursivo. Ela acredita que a criança desde cedo se depara com situações em que lhe é exigido contar história, descrever objetos e dissertar (Perroni, 1990), o que é justificado pela autora pelo fato de a linguagem ser usada de acordo com a intenção discursiva e com a situação real de interação lingüística. Lopes (ib.) conclui esse raciocínio afirmando que a aquisição da linguagem, no que diz respeito à aquisição dos gêneros discursivos, se dá de forma concomitante e não de maneira estanque.

Com base nesses estudos, acreditamos que a criança domina realmente na modalidade oral as habilidades de narrar, descrever e dissertar, antes da aquisição da escrita. Os trabalhos de Lopes (1992, 1996) e Vieira (1988) mostram que os alunos da 2ª, 4ª, 5ª e 8ª séries são capazes de construir textos dissertativos escritos antes mesmo de serem expostos a possíveis formulações desse tipo de texto, por meio de um trabalho sistemático realizado pela escola. Embora seja tardio o acesso do aluno a esse tipo de texto escrito, como afirma Vieira (1988) e outros pesquisadores, o aluno é capaz de produzi-lo, porque toma como referência na modalidade escrita sua experiência com esse tipo de texto na modalidade oral. Desconsiderando que a criança domina o discurso dissertativo oral e que o toma como referência na modalidade escrita, alguns autores postulam que a aquisição de tal tipo de discurso necessita de ensino sistemático desenvolvido pela escola. Discordamos, como Lopes (1996), do pressuposto de que a aquisição do discurso dissertativo é um processo nitidamente escolar e de que só a escola tem condições de fornecer subsídios, através do desenvolvimento e da maturidade da escrita para a elaboração do mesmo, pois defendemos, como já foi dito anteriormente, a idéia de que a criança já domina na oralidade esse tipo de texto e se utiliza desse conhecimento ao produzir na escrita o texto dissertativo.

---

e interdisciplinas.

Outra grande contribuição da autora é a sua crítica à crença da escola de que o discurso dissertativo deve evitar ao máximo o uso da primeira pessoa do singular. Ora, como bem afirma a autora, a particularização de nosso ponto de vista também é uma forma de convencer, pois ao assumir o que falamos, envolvemo-nos explicitamente com o exposto, caracterizando a expressão da subjetividade. Acreditamos também que o uso da primeira pessoa do singular não deve ser simplesmente abolido na produção de um texto dissertativo, mas o problema está em saber o aluno/escritor onde e como fazer uso dela.

Os trabalhos de Vigner (1988) e de Ferro (1997) se situam entre aqueles que consideram necessário um ensino sistemático de textos argumentativos. O primeiro autor acredita na possibilidade de se criar no aluno o hábito de manipular os "materiais" básicos da língua da argumentação, no quadro de microssituações, como as fórmulas introdutórias; as transições; as fórmulas concessivas; as expressões de reserva; as fórmulas de insistência; a inserção de um exemplo. No entanto, ele ressalta que a argumentação não se reduz a um inventário de estruturas léxico-sintáticas.

Este autor apresenta alguns exercícios que exploram os três componentes do discurso argumentativo: 1) a construção lógica do discurso; 2) o ponto de vista do emissor e 3) o ponto de vista do receptor. Esses exercícios procuram mostrar que há várias possibilidades de se apresentar a construção lógica do discurso. Tais possibilidades são condicionadas pelo ponto de vista do locutor ou do receptor, ou seja, dependem da posição onde se encontram locutor e receptor.

Vigner considera que um aluno terá mais condições de reconhecer e apreciar certos procedimentos argumentativos quanto mais tiver sido levado a utilizá-los anteriormente. Para ele, a aprendizagem da argumentação escrita conduzirá a uma leitura mais lúcida de textos argumentativos.

Segundo o autor, as dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita, em nível avançado, advêm do fato de se pedir ao aluno para trabalhar sobre um modelo de escrita sem finalidade evidente, o que significa dizer, fora de uma situação de comunicação.

Ao abordar a avaliação de conhecimentos a partir dos testes de produção escrita, o autor afirma que a dificuldade só poderá ser resolvida quando a escrita for fruto de um

trabalho sistemático de aprendizagem, e de uma atividade intelectual consciente, utilizando um número finito de elementos, de acordo com combinações cuidadosamente estabelecíveis, Só assim a escrita poderá ser avaliada com objetividade e não mais no domínio do dom, da utopia, considera Vigner.

Ferro (1997) também faz referência à necessidade de um ensino sistemático e progressivo da argumentação, através de atividades pedagógicas interessantes relacionadas à experiência do aluno. Considera que, através da realização de um trabalho dessa natureza, desde as séries inicias, o aluno terá possibilidade de aprender a orientação argumentativa dos enunciados e a forma como seu enunciador faz os encadeamentos, orientando-os para determinados sentidos. Conclui que os textos analisados em sua pesquisa indicam a importância da orientação argumentativa e apontam para a necessidade de um trabalho sistemático quanto às particularidades do discurso argumentativo escrito, desenvolvido no ambiente de interação de sala de aula, o que consolidaria a construção de um discurso argumentativo bem elaborado. A escola é apontada pela autora como lugar de facilitação para construção de uma base sobre a argumentação. Segundo esta autora, uma conscientização quanto à situação comunicativa, delineando com clareza a finalidade do texto, as características do destinatário e os objetivos da escrita, facilitará a tarefa de produção de um texto.

Apesar de não concordarmos com a idéia de que a aquisição do texto dissertativo se dê meramente através da escola, pelas razões já apresentadas anteriormente nesta seção, cabe ressaltar que não ignoramos a importância da escola no aperfeiçoamento da habilidade de dissertar através da escrita, visto que a criança já domina oralmente essa habilidade antes mesmo do acesso à escrita. Tal habilidade é desenvolvida no processo de inter-ação pela linguagem que começa concomitantemente ao processo de aquisição da linguagem oral, ou antes da criança entrar em idade escolar. Neste sentido, pensamos que a escola pode contribuir para o aprimoramento do discurso dissertativo escrito dos alunos, através de um ensino sistemático, no qual se explicite as condições de produção ao se propor a construção deste tipo de texto.

Vejamos agora a que resultados chegou Leal (1991) sobre uma experiência com o ensino sistemático de produção de texto. Seu trabalho se propõe a analisar textos

dissertativos de alunos do primeiro grau (no total de 244), além de analisar doze aulas de produção de texto, todas elas sendo de escolas públicas, embora uma delas estivesse localizada em uma região de nível sócio-econômico mais favorável que a outra, fator que lhe permitiu uma comparação dos resultados da análise das atividades de produção de textos nas duas escolas. Leal elegeu também a dissertação como tipo de texto a ser analisado, justificando a sua importância em todas as atividades escolares ou administrativas do dia-a-dia das pessoas.

Leal nos traz uma contribuição importante sobre o papel do professor nas atividades escolares desenvolvidas com as crianças dessas duas escolas situadas em ambientes diferentes. Entretanto, não discorreremos mais sobre esse ponto de sua análise, já que não dispomos de redações de alunos produzidas em ambientes diferentes. Outra grande contribuição desta autora, e esta nos interessa de perto, é sua classificação dos problemas encontrados nas redações analisadas por ela. Leal mostra que estes problemas podem ser identificados como o resultado de quatro fenômenos: 1)paráfrase; 2) contextualização; 3) previsibilidade e 4) ausência de textualidade.

O primeiro deles, a paráfrase, foi encontrado nos textos dos sujeitos em passagens de um dado texto que tinha sido mostrado pela professora para atuar como fonte de inspiração para a produção do aluno. Como conseqüência, nas redações desses alunos a autora constata a presença de cópias, resumos, ou reformulações daquele texto dado pela professora anteriormente, como reflexo de um claro processo de parafraseamento.

O segundo desses fenômenos, a falta de contextualização, foi observado em "textos" dos alunos muitas vezes sem sentido, que só poderiam ser entendidos se o leitor tivesse acesso ao contexto que os motivou. Em muitos casos, tratava-se de um roteiro dado pela professora do que o aluno deveria escrever.

O terceiro fenômeno, a previsibilidade, é o que nos interessa mais, por se aplicar perfeitamente a alguns de nossos dados. Por previsibilidade a autora entende o processo de massificação ocorrido que originou a produção de textos muito iguais, sem nenhuma originalidade, passando a impressão de que todos os autores pensam e redigem da mesma forma. Esses textos são sempre cheios de clichês, frases feitas, o mesmo tendo

ocorrido em alguns dos textos por nós analisados, como se verá no capítulo 3. Quanto à presença de "textos muito iguais", Fiad (1993) se indaga se a falta de manifestações de estilo, constatada nos textos dos sujeitos de sua pesquisa, não seria na verdade representativa de um " estilo escolarizado".

O quarto fenômeno, chamado de ausência de textualidade, é baseado no conceito de texto da Lingüística Textual, tal como já apresentado por nós no Capítulo 1. Neste caso, a autora enquadra todas as produções das crianças, que na verdade eram pseudo-textos, porque não se podia encontrar nelas uma unidade significativa, de tão fragmentados que eram.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

2.2.2. *Estruturas lingüísticas mais usadas para causar efeito de generalidade*

Em alguns dos trabalhos mencionados na seção anterior, encontram-se analisadas as estruturas lingüísticas usadas pelos sujeitos das pesquisas para atribuir o aspecto de generalidade própria do discurso dissertativo, o qual "se pauta pelo aspecto de generalidade do sujeito e do objeto e pela atemporalidade, uma vez que cria uma realidade geral e inalterável" (Petroni, 1990: 45). Passemos a ver algumas dessas estruturas, as quais podem contribuir para a análise de nossos dados, embora se refiram a estruturas lingüísticas usadas por alunos do 1° grau.

As estruturas utilizadas pelas crianças para construir definições, no trabalho de Lopes (1992)[7], foram: "(é) + verbo no infinitivo"; "(é) + sinônimo"; "(é) + um negócio que / uma coisa que"; "(é) + quando ... por exemplo ..."; "(é) + assim ..."; "tem que + verbo no infinitivo"; "(é) + a gente/ você + verbo no presente"; combinação de estrutura; e circular. A definição, segundo esta autora, "constituiria a matéria-prima do discurso

[7] Lopes (1992) mostra em seu trabalho como as crianças, em faixas etárias diferentes: 6, 7 e 8 anos de idade, constroem definições na interação com um adulto desconhecido em contextos em que a função metalingüística da linguagem predomina. O corpus analisado foi coletado através de entrevistas gravadas com essas crianças em ambiente escolar sobre assuntos do cotidiano delas como, por exemplo, "O que é amigo?" "O que é tia ?"; "O que é fome?" etc. A partir das respostas dessas crianças, a autora identificou e descreveu as estratégicas utilizadas por elas na construção de suas definições na modalidade oral da linguagem.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

dissertativo, e os procedimentos de reflexão e de generalização, caminhos para construir-se uma dissertação" (Lopes, 1992: 49).

Essas estruturas apresentadas pela autora contribuem para atribuir o aspecto de generalidade à situação ou ao objeto definido no processo de produção da dissertação. Com relação a estrutura "(é) + verbo no infinitivo", Lopes (ib.) afirma que "as explicações com infinitivo mostram a situação em si, como algo não transitório". Prossegue afirmando que o uso dessa forma verbal "constitui uma maneira de tornar inertes propriedades de objetos e/ou eventos, levando à criação de uma situação ou estado inalteráveis, livres de influências circunstâncias (tempo, espaço ou pessoa)" (Lopes, 1992: 24-25).

Sobre o uso do infinitivo, Lopes (1996) mostra através da análise de seus dados que tal uso favorece a atemporalidade do discurso dissertativo. Com relação à atemporalidade, esta autora afirma que os verbos conjugados no tempo presente colaboram na generalização que é própria deste discurso. Considera que os verbos neste tempo gramatical podem indicar aspectos indeterminados.

Quanto à generalidade do sujeito, Lopes (1992) afirma que as estruturas "a gente" e "você" + verbo no tempo presente fornecem um caráter de generalização ao enunciado. Com o uso das formas "você" e "a gente" "não se identifica um indivíduo ou uma classe de indivíduos; antes, atinge-se um maior grau de generalização no enunciado por fazer-se com que esse enunciado não apresente marcas de pessoalidade, mas pareça produto de um consenso geral" (Lopes, 1992: 64).

A análise feita por Lopes (ib.) mostra que essas estruturas[8] foram mais utilizadas pelas crianças mais velhas que já possuem um conhecimento maior do léxico que as mais novas e estão um pouco mais conscientes dos aspectos formais de uma definição, por causa de sua experiência com o discurso do professor.

---

[8] Lopes (1992) conclui que as crianças esforçam-se para utilizar estruturas que julgam mais adequadas à construção de uma definição em função da natureza do termo a ser definido. Segundo a autora apesar de as crianças não dominarem o padrão estrutural lingüístico de definição do adulto, que está vinculado à noção (aristotélica) de classes e superordenação de termos, as reflexões realizadas por elas através do uso das estruturas encontradas em seus dados para construir definição mostram um caminho para tal procedimento.

O uso desses mecanismos lingüísticos também foi encontrado em Petroni (1994) e em Lopes (1996) em situação de indeterminação do sujeito, atribuindo o efeito de generalidade ao enunciado. Com relação ao uso de "você", Lopes (ib.) afirma que esta forma é usada em sentido genérico, marcando a impessoalização do sujeito.

Empregar um sintagma nominal definido ("o homem", "os povos", etc.) com referência genérica "reforça o aspecto de generalização que um texto dissertativo deve apresentar", como postula Petroni (1994: 34). Tal recurso é encontrado nos dados de Lopes (1996) para atribuir o efeito de generalidade do sujeito, ou seja, para apresentar um enunciado sem marcas de pessoalidade.

Vejamos outros processos de generalidade do sujeito encontrados no corpus de Lopes (1996): Índice de indeterminação do sujeito "se" com verbo no presente, 3ª pessoa do singular: Não se sabe..."(NA, escrita; 8ª série, 91). Verbos no infinitivo, com ou sem o "se": "A melhor forma de se evitar a AIDS é..." (HE, escrita, 5ª série: 92); indeterminação do sujeito com verbos na 3ª pessoa do plural: "E o voto é importante para o povo, porque com o voto de cada um estarão elegendo um governo para o seu país,..."(RN, 8ª, escrita: 94); indeterminação do sujeito com o pronome pessoal referente à 1ª pessoa do plural (nós): (Natal) "...é um dia que nós não trabalha..." (DO, oral, 5ª: 94); uso de verbo na voz passiva: "A AIDS deveria ser vista..."(RO, escrita, 8ª: 95); uso de pronomes indefinidos: ninguém, alguém, todo mundo, quem; uso das expressões "a sociedade", "a população", "o ser humano", "os homens em geral", "o homem", "a humanidade", "o pessoal", "a turma"; mistura de particularização e generalização, com a função discursiva de marcar a posição do sujeito (aluno) em relação à das pessoas de um modo geral. Alguns desses processos são também identificados em nossos dados, como poderá ser observado no capítulo 3.

Segundo a autora, esses alunos da 5ª e 8ª séries empregam essas construções em ambas as modalidades sabendo que obterão a generalidade do sujeito e, consequentemente, a generalidade dos aspectos que envolvem os temas em discussão. Isto porque eles já têm a intuição de que a generalidade é uma característica da dissertação. Ainda com relação às construções de ambas as séries para obter

generalidade, a autora constata semelhanças entre a modalidade oral e a modalidade escrita, formando um "contínuo lingüístico".

Como já foi visto, o texto dissertativo é um tipo de texto através do qual se pode apresentar uma opinião por meio de uma exposição genérica, lógica e coerente da realidade, omitindo-se o enunciador da opinião e a temporalidade dessa realidade, isto porque tal tipo de texto não se preocupa com as relações de anterioridade e de posterioridade, conforme postulam Fiorin e Savioli (1996). Essa abordagem genérica visa fazer com que o outro (interlocutor) aceite as idéias apresentadas. Para alcançar tal objetivo "cabe ao locutor utilizar-se de recursos da linguagem suficientes e adequados para argumentar a sua empreitada com sucesso" (Lopes, 1996: 25).

Os recursos lingüísticos utilizados por nossos alunos-sujeito no processo de construção do texto dissertativo escrito serão abordados no capítulo 3, ao identificarmos e analisarmos os mecanismos lingüísticos mais freqüentemente usados por eles para produzir o efeito de atemporalidade, de generalidade do sujeito e do objeto - aspectos fundamentais do discurso dissertativo, bem como ao detectarmos e analisarmos as dificuldades sentidas por eles no que diz respeito aos fenômenos de coesão e coerência textuais.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO POR ALUNOS DO TERCEIRO GRAU

3.1. A Atemporalidade

Neste capítulo apresentaremos uma análise das estruturas lingüísticas mais usadas pelos alunos do primeiro e do oitavo semestres para atribuir um "tom reflexivo" aos textos dissertativos produzidos por eles. Essas estruturas mostram como esses alunos marcam a atemporalidade, a generalidade do sujeito e do objeto - características do texto dissertativo - em seus textos de modo a obter um grau maior de generalização. Esses três aspectos serão descritos e analisados separadamente para propiciar um melhor acompanhamento da análise.

O texto dissertativo é marcado pelo "tom de reflexão" adquirido pela seleção de termos que lhe atribuem essa propriedade de apresentar uma opinião ou uma reflexão acerca de dados da realidade de tal forma que os mesmos sejam transmitidos genericamente. Este tipo de texto, como já foi mostrado na seção 1.1, analisa genericamente fatos de uma realidade, de modo a obter o efeito de que tais fatos são do conhecimento de todos e, portanto, o interlocutor deve aceitá-los. Isto porque este tipo de texto visa a adesão do interlocutor. Para, contudo, obter o "tom reflexivo" adquirido pela abordagem genérica dos fatos da realidade, o texto dissertativo traz em si três aspectos que, simultaneamente, são responsáveis por atribuir generalização. Dois deles serão abordados nas seções (3.2 e 3.3): a generalidade do sujeito e a generalidade do objeto. O primeiro consiste no esforço do enunciador em apagar ou diminuir sua responsabilidade no enunciado; ou seja, consiste em não se explicitar quem opina, quem analisa, quem reflete. Isto será melhor discutido adiante. O outro aspecto consiste em "dar conta dos traços essenciais do objeto tratado" (Machado (inédito), apud. Perroni,

(1990). Em outras palavras, tal aspecto destaca o que há de mais geral nos dados de uma realidade analisada.

A atemporalidade, aspecto que será abordado nesta seção, se apresenta como um dos aspectos que concorrem para produzir o efeito de generalidade do texto dissertativo, visto que não situa os acontecimentos analisados em um tempo cronológico. Isso se pode observar nas subseções (3.1.1 a 3.1.6) referentes aos mecanismos lingüísticos mais freqüentemente usados pelos alunos-sujeito para produzir o efeito de generalidade através da marcação de tempo em seus textos. Passemos a observar esses recursos separadamente, salientando o predomínio do tempo presente, como se pode notar no quadro 1. abaixo:

QUADRO 1. TEMPOS VERBAIS PRESENTES NOS TEXTOS

PRIMEIRO SEMESTRE

TOTAL	PRES.	INF.	GER.	F.P.	F.PRET.	LOC.V.	OUTROS
2.406	1.210	419	170	21	20	197	369
%	50,3	17,4	7,1	1,0	1,0	8,1	15,2

OITAVO SEMESTRE

TOTAL	PRES.	INF.	GER.	F.P.	F.PRET.	LOC.V.	OUTROS
2.932	1.524	513	155	51	29	198	462
%	51,9	17,5	5,3	1,8	1,0	6,8	15,7

PRES. = Presente do Indicativo. INF. = Infinitivo. GER. = Gerúndio. F.P. = Futuro do Presente. F. Pret. = Futuro do Pretérito. Loc. V. = Locução Verbal (ex.:

"estava falando", "queria falar"). OUTROS = outros tempos verbais (Ex. pretérito perfeito, pretérito imperfeito, tempos do subjuntivo e modo imperativo). [9]

3.1.1. Uso do Presente do Indicativo

O presente do indicativo é o tempo mais indicado para transmitir a idéia de que a análise dos dados da realidade é atemporal, ou seja, é "válida para todos os homens, em todos os tempos e lugares" (Fiorin & Savioli, 1996: 252), conforme postulam tantos outros pesquisadores. Realmente foi este o mais empregado por nossos sujeitos, chegando a 50,3% do total dos tempos verbais dos textos do primeiro semestre e a 53,8% do total dos tempos verbais dos textos do oitavo semestre, como se vê no quadro 1, na página anterior.

Vejamos alguns exemplos do tempo presente marcando a atemporalidade nos textos dos alunos do primeiro semestre.[10]

(Sobre Reforma Agrária e o Movimento dos Sem Terra):

1. "A reforma agrária, a seca no nordeste e a fome são os problemas que mais atingem a população brasileira..." (E. O. - 1° S.)
2. "A cada dia que passa o movimento dos sem terra cresce e se fortalece..." (E. O. - 1° S.)
3. "Para os políticos, o MST representa uma ameaça pelo papel que desempenham diante da sociedade. Por onde passam, são apoiados... mostrando como a sociedade a cada dia, torna-se mais consciente, e sensibilizada para os problemas do país." (C. P. 1° S.)

---

[9] Embora nosso trabalho não tenha se proposto a realizar uma análise quantitativa dos dados, consideramos relevante apresentar um cálculo, ainda que simplificado, da freqüência de ocorrência dos diversos tempos verbais nos dados, a fim de reforçarmos nossa afirmação do predomínio de algumas delas.

[10] Todos os grifos nos exemplos extraídos dos dados, em toda a dissertação, foram feitos pela pesquisadora, salvo aqueles que identificaremos como de autoria do aluno.

4. "O MST, mostra a persistência e organização de um grupo que luta pela igualdade social e pela justiça..." (I. M. 1° S.)

5. "Todavia não há violência maior do que aquela que escravisa e torna o ser humano cético e sem expressão." (A. S. 1° S.)

(Sobre Educação)

6. "A realidade educacional brasileira é claramente demonstrada por índice assustador do analfabetismo. Este problema existe em nossa sociedade desde quando os europeus aqui chegaram." (L. O. - 1° S.)

7. "O descaso para com a educação no Brasil, além de uma questão política, é um problema social gerador de extrema desigualdade." (G. A. - 1° S.)

8. "Se a escola não vai bem, ... tende a refletir uma sociedade desigual e carente." (A. C. S. - 1° S.)

9. "A educação é um fator essencial para a formação de um cidadão. Com a mesma as pessoas tornam-se mais capacitadas..." (A. C. S. - 1° S.)

10. "A greve nas universidades federais já dura alguns meses, e o governo insiste em transmitir, através da mídia, a 'culpa' da intransigência dos professores." (C. E. - 1° S.)

Alguns exemplos do mesmo recurso usado nos textos dos alunos do oitavo semestre são:

11. "O homem não pode viver separado deste movimento dialético teoria/prática, o qual ultrapassa os limites do próprio sabe." (G. S. - 8° S.)

12. "Seguramente, a atividade lúdica é um agente de transformação e mudança do ponto de vista educacional, ..." (M. L. - 8° S.)

13. "Descaracterizado, o jogo perde sentido para criança que, nesse contexto, não o reconhece como tal e por conseguinte, não se envolve com entrega e inteireza, chegando as vezes a verbalizar a sua indignação, tachando-o de chato." (M. L. - 8° S.)

14. "Os professores sabem que não podem exigir dos alunos (do noturno) porque eles não têm tempo nem disposição para fazer as lições, ... (L. O. - 8° S.)

(Sobre avaliação do curso e auto-avaliação)

15. "A habilitação do curso deixa a desejar, é muito específica." (D.A. - 8° S.)

16. "Enfim, esta nota não representa o meu compromisso com o estudo no 8° semestre, porque a consciência é a arma imanente que sustenta o ser humano na realização de qualquer atividade." (E. B. - 8° S.)

Por esses exemplos podemos perceber que o tempo gramatical presente do indicativo passa a idéia de acontecimento infinito, ou seja, dá idéia de continuidade. Isso concorre para provocar o efeito de generalidade, no sentido de não especificar um tempo determinado do evento referido. Em outras palavras, o emprego de tal tempo amplia o sentido do acontecimento para todas as épocas.

Destacamos os exemplos 2 e 14 para comentarmos a generalidade atribuída pelo uso do tempo presente provocando o efeito de sentido de continuidade. Em 2, o grau de generalização e a idéia de continuidade são ampliados pelo uso do verbo "passar" antecedido pela expressão "a cada dia que" seguida de verbos no presente. Observem que esta expressão, além de não situar o acontecimento num tempo cronológico, apresenta uma carga semântica de continuidade. A idéia de continuidade parece ser também atribuída em 10 pela seleção lexical, uma vez que C. E., ao se referir à situação da greve das universidades federais, usa o verbo durar no tempo presente, antecedido pelo advérbio temporal "já" e posposto por "alguns meses". Notem que tal verbo indica duração, continuidade; esses elementos lingüísticos que lhe são antepostos e pospostos concorrem para intensificar o efeito de sentido de continuidade da greve comentada. Na segunda oração, C. E. usa o verbo insistir para marcar a atitude persistente, permanente do governo de apresentar os professores como culpados pelo prolongamento de tal movimento reivindicatório.

De fato, Coracini (1991) constata em sua pesquisa que o emprego do presente

> "... transforma o texto numa série de asserções à primeira vista irrefutáveis e inquestionáveis. Embora esse caráter irrefutável não advenha apenas do tempo gramatical (é preciso observar a constituição

> das frases, o semantismo dos verbos, a pessoa verbal ...), é sem dúvida reforçado por ele." (Coracini, 1991: 103)

Concordando com essa afirmação, destacamos os exemplos acima, onde certamente as idéias são apresentadas como acontecimentos reais, portanto "irrefutáveis e inquestionáveis". Para essa mesma autora, o presente provoca o efeito de sentido de "transparecer objetividade e imparcialidade" (Coracini, 1991: 103). Vejamos outros exemplos que podem ilustrar tais efeitos de sentido:

17. "O nordeste brasileiro é um dos pontos críticos desta busca incessante de atenção e solidariedade." (P. L. - 1° S.)
18. "Todos os anos as manchetes dos jornais mostram cenas, a primeira vista, surrealistas ..." (S. L. - 1° S.)
19. "As estatísticas mostram um quadro acentuado de elevados índices de miséria que assola grande parte da população." (A. C. - 1° S.)
20. "... a seca abrasadora castiga impiedosamente os seus habitantes." (A. C. - 1° S.)
21. "O educador, quando gosta de trabalhar, faz dele o seu prazer, ..." (D. D. - 8° S.)

Expor os dados analisados como se eles fossem fatos reais justamente por serem apresentados como acontecimentos que estão ocorrendo no momento em que o interlocutor tem acesso ao texto, ou seja, no momento concreto de interação comunicativa, constitui uma das possibilidades de uso do tempo presente para obter o efeito de continuidade, de acontecimento válido para qualquer pessoa em qualquer época, bem como para apresentar esses dados como "inquestionáveis", visto que são expostos como reais, como pode ser observado nos exemplos 17 a 21. Para ilustrar tais efeitos de sentido, destacamos os exemplos 6, 12 e 17 nos quais o efeito de fato real, concreto é atribuído pela escolha lexical do verbo ser que significa "ter existência real; existir, haver", portanto não admite outra posição de avaliação, de entendimento senão a que está expressa no texto.

Chamamos a atenção para 20 onde o verbo castigar flexionado na terceira pessoa do singular, do tempo presente mostra, no contexto da enunciação, uma conseqüência do

fenômeno analisado (a seca), a qual é expressa de forma atemporal: "castiga os habitantes de onde ela ocorre". O efeito de sentido provocado por esse uso é o mesmo que dizer que em qualquer época, em qualquer lugar a seca provoca essa conseqüência. Ou seja, a idéia dessa conseqüência é passada como real, "irrefutável e inquestionável", portanto, deve ser acatada. Nesse sentido parece-nos possível afirmar, como Coracini (1991), que o uso desse tempo verbal tem função argumentativa de persuadir o interlocutor a aceitar a idéia apresentada.

Com relação ao efeito de sentido de "transparecer objetividade e imparcialidade" por meio do uso do tempo gramatical presente, destacamos 6 (L. O. 1° S.) e 14.(L. O. 8° S.). Nesses exemplos, os alunos conseguem obter esse efeito através do tema genérico abordado ("realidade educacional brasileira") em combinação com a escolha dos verbos ser, existir e saber flexionados adequadamente no tempo presente. Pode-se notar com isso que outros fatores colaboram para se obter o efeito da atemporalidade que não somente o uso do tempo gramatical, conforme ressalta Coracini (1991). Observem que a imparcialidade parece intensamente marcada em 18 e 19, onde os autores atribuem às "manchetes de jornais" e às "estatísticas" a responsabilidade pelo que apresentam. Esse efeito de sentido é obtido simultaneamente com o uso do verbo mostrar no presente, o qual amplia o grau desse efeito.

Observamos que os alunos-sujeito parecem demonstrar conhecimento de que com o uso do presente se obtém um grau maior de generalidade, o que foi possível notar pela predominância desse tempo verbal nos textos analisados tanto do primeiro como do oitavo semestres. Outros tempos verbais também são encontrados em nossos dados, embora em freqüência menor (veja-se o quadro 1.), os quais parecem ser empregados também para obter o efeito de atemporalidade, como veremos nas subseções seguintes.

Como podemos notar através dessa análise, esses dados confirmam os resultados das pesquisas de Lopes (1992) que atesta já a forte presença do presente do indicativo nas definições orais de crianças na faixa dos 6/8anos, produções essas vistas como muito próximas do dissertativo.

3.1.2. Uso do gerúndio

A forma nominal **gerúndio,** em combinação com o presente do qual depende, também foi encontrada no corpus (cf. quadro 1.), embora não tão freqüente como a do presente do indicativo e a do infinitivo em ambos os semestres. Observe nos exemplos abaixo que os fatos introduzidos pelo gerúndio são representados como simultâneos num tempo não marcado, não definido:

22. "O MST é um movimento organizado com acampamentos em todo o país, possuindo em cada núcleo uma escola para crianças e adultos." (M. S. - 1° S.)

23. "Analisando, todos esses problemas percebemos que a educação é mais uma questão política e econômica..." (I. M. - 1° S.)

24. "... o governo não tem interesse em investir na educação de seu povo isso porque teme que toda sua ideologia governamental venha a ser desmascarada, dificultando a reprodução de indivíduos manipuláveis que lhes proporcionem a manutenção no poder." (J. C. - 1°S.)

25. "Investigando para descobrir quem são esses professores que compõem o quadro docente dessa escola... encontramos três tipos de professores..." (S. C. - 8° S.)

A simultaneidade dos acontecimentos pode ser notada em 22, 24 e 25. Em 22, M. S. parece apresentar duas informações sobre o MST como se fosse uma só, ou seja, transmite as informações como se não fosse possível separar "ser um movimento organizado a nível nacional" e "possuir em seus núcleos escola para crianças e adultos". Isso nos leva a inferir que tal organização de idéias está relacionada com o que M. S. quer passar sobre o MST, isto é, o seu juízo de valor sobre o movimento que parece poder ser traduzido assim: esse movimento tem compromisso com a educação assim como tem com a organização de acampamentos em todo o país.

J. C. em 24 obtém a atemporalidade com o uso do gerúndio mostrando acontecimentos concomitantes: o desinteresse do governo em investir em educação, o temor do governo ver desmascarada sua ideologia e a reprodução de indivíduos despreparados. Observe que J. C. usa a forma nominal gerúndio do verbo "dificultar"

que, nesse contexto, poderia vir acompanhada de um conectivo como portanto, para melhor completar o sentido de forma coerente da idéia que vinha organizando.

Pode-se notar também que S. C. em 25 mostra que os três tipos de professores referidos foram identificados em seu estudo. Parece possível afirmar que não se pode definir o tempo desses acontecimentos. O uso do gerúndio parece concorrer para atribuir a atemporalidade justamente por expor os fatos de forma simultânea num tempo não definido, como afirmado no início dessa subseção.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Vejamos outros exemplos do gerúndio atribuindo a atemporalidade:

26. (Sobre a seca) "A revolta da população é grande contra essa situação, gerando um estado de apreensão por parte dos governantes requisitando até reforço militar, ... temendo um conflito armado ..." (M. N. - 1° S.)

27. (Sobre a seca) "... falta de alimento, condições mínimas de subsistência, ocorrendo o êxodo de muitas famílias para as cidades ..." (A. T. - 1° S.)

28. (Sobre avaliação de livros didáticos por professores) "... se os mesmos não tiverem condições de avaliá-los bem, a escolha será aleatória, talvez resultando numa mudança inócua, onde se tem pseudo-renovação e nada mais." (C. S. - 8° S.)

29. "... ela (a arte) é a percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando prazer e entendimento da vida." (D. D. - 8° S.)

No exemplo 26, o verbo **gerando** introduz a oração que traz a conseqüência da situação expressa na oração interior; isto é, a revolta da população (causa) provoca estado de tensão nos governantes (conseqüência). O verbo **requisitando** introduz outra oração com valor de conseqüência da situação expressa na oração anterior. Ou seja, a apreensão dos governantes (causa) faz com que eles requisitem reforço militar (conseqüência). E **temendo** traz o que seria a causa do ato de os governantes solicitarem reforço militar: temor de um conflito armado.

Segundo Koch (1992), através dos enunciados reduzidos, ou seja, aqueles "que se apresentam sob a forma reduzida, sem conectores explícitos e com formas verbais de infinitivo, gerúndio ou particípio, pode-se detectar os diversos tipos de relações" (Koch,

1992: 95), como causalidade, temporalidade etc. Essas relações são abordadas pela autora na análise dos conectores interfrásticos do tipo lógico, os quais referem-se a "um único enunciado, resultante de um ato de fala único, visto que nenhuma das proposições constitui objeto de um ato de enunciação compreensível independente da outra"; o que se pode observar nas orações introduzidas por gerúndio em 27 e 29.

Dentre as várias relações do tipo lógico apresentadas por Koch, cremos que o uso do gerúndio nos exemplos 26 a 28 melhor se enquadra na relação de causalidade que "é expressa pela combinação de duas proposições, uma das quais encerra a causa que acarreta a conseqüência expressa na outra" (Koch, 1992: 87).

Nesse sentido, nota-se que A. T., em 27, usa o verbo **ocorrendo** para introduzir uma oração que apresenta uma das conseqüências da seca, da falta de condições mínimas de subsistência (tratada na oração anterior), que é o êxodo rural. C. S. em 28 usa o verbo **resultando** para apresentar a não alteração do livro didático como possível conseqüência da impossibilidade dos professores avaliarem-no.

Cabe ressaltar que não são o gerúndio e o infinitivo em si que atribuem atemporalidade, visto que são formas nominais que dependem do verbo principal com o qual de combina.. Segundo Cunha (1986), o valor temporal das formas nominais está sempre em dependência do contexto em que aparecem.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

3.1.3. Uso do infinitivo

A atemporalidade também é marcada nos textos dos alunos sujeito com o uso do infinitivo pessoal ou impessoal, tendo sido esta a forma verbal mais usada nos textos depois da grande dominância do presente do indicativo, correspondendo a 17,4% nos textos do primeiro semestre e a 17,5% nos do oitavo semestre. Estes dados também confirmam o já observado por Lopes (1992) sobre a presença do infinitivo já nas definições orais de crianças pequenas. Vejamos os exemplos abaixo, extraídos do primeiro semestre:

30. "É muito revoltante, ver as pessoas construindo suas famílias e sabendo que, ... as chances dos governos terem um futuro melhor, são as mínimas possíveis." (L. P. - 1° S.)

31. "Não dá para construir uma história colocando as margens parte integrante dela." (A. S. - 1° S.)

32. "Numa cidade onde a impunidade é maior que a dignidade das pessoas... é impossível se ter a liberdade tão sonhada por todos nós."

33. "Para um sistema econômico gerenciado por elites muito eficientes na preservação de seus interesses, permitir uma reforma agrária ampla e definitiva que criasse alguns novos milhões de pequenos proprietários agrícolas é renunciar a muitos milhões de trabalhadores assalariados hoje disponíveis a baixíssimo custo na agricultura." (L. V. - 1° S.)

34. "Em contra partida a burguesia e o governo usa a mídia de maneira nefasta e mentirosa para descaracterizar o MST e colocar a população contra o movimento." (A. L. - 1° S.)

35. "Liderar é passar aos comandados experiências vividas, e contornar situações de conflitos e conscientizar uma classe ..." (A. S. - 1° S.)

36. "... sua meta é lutar pela reforma agrária e pelo direito de reestruturar uma sociedade desigual." (A. C. - 1° S.)

37. (Sobre avaliação qualitativa) "O professor é forçado a atribuir valores para qualidades que não existem em alunos da escola pública." (L. M. - 1° S.)

38. "... essa é a política do governo para não aumentar os custos e de manter alunos repetentes." (L. M. - 1° S.)

Pode-se observar com esses exemplos que a forma nominal infinitivo "constitui uma forma verbal neutra e indeterminada quanto a temporalidade". Esse uso permite mostrar os fatos como "válidos para todos os tempos". Nesse sentido é que L. P. (30) apresenta como revoltante para qualquer homem, em qualquer tempo e lugar saber que o que ele constrói (família) não terá oportunidade de desfrutar uma vida melhor no futuro. A. S. em 31 considera inexistente a possibilidade de se construir uma história sem

integração de todos nesse processo. O que nos parece possível inferir que ele acredita que em tempo algum isso pode ocorrer. Em 32, da mesma forma, não se alcançará em tempo algum a liberdade (naquela cidade) sem que haja alteração da situação exposta: "impunidade maior que a dignidade das pessoas".

Observemos ainda os exemplos 33, 35, 36 e 38 onde a atemporalidade é marcada pelo uso do infinitivo. L. V. (33) sugere que em tempo algum um dado sistema econômico permitiria a efetivação de uma reforma agrária, pois tal ato implicaria na perda de um número exorbitante de trabalhadores excedentes (disponíveis) e, consequentemente, em ameaça à preservação de seus interesses. A. S. e A. C. (35 e 36) não precisam o tempo dos acontecimentos analisados. Dessa forma é que a concepção de liderança, expressa em 35, pode ser entendida como válida em qualquer tempo. A meta do MST (36) pode significar a luta pela reforma agrária e por uma sociedade igualitária enquanto essas reivindicações não forem contempladas. Nota-se assim, que não há um tempo definido para a contemplação dessas metas. Com o uso do infinitivo em 38 parece se obter o efeito de sentido de atitude política do governo contínua, ou seja, essa atitude não é representativa exclusiva de uma época. Parece possível inferir, a partir desse exemplo, que as palavras de ordem desta política de governo, no que se refere à educação, continuam sendo "não aumentar custos" e "manter alunos repetentes", ou seja, desqualificados.

Passemos a observar o uso do infinitivo marcando a atemporalidade em exemplos do oitavo semestre:

39. "É impossível participar de um curso de tamanha importância sem compromisso, ..." (C. S. - 8° S.)

40. "Será que é fácil unir tantas pessoas em função de um único objetivo? (M. P. - 8° S.)

41. "É claro que mudar essa dicotomia existencial, não é tarefa fácil. Entretanto, é preciso estabelecermos uma sincera e completa analogia entre Teoria/Prática." (G. S. - 8° S.)

42. "... ao realizarmos qualquer trabalho ou atividade na sociedade, devemos acima de qualquer coisa sermos éticos ..." (M. P. - 8° S.)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

43. "Para quê e como ensinar Artes? (D. A. - 8° S.)

44. (Sobre o lúdico na aprendizagem) "... esse recurso é utilizado para tornar a aprendizagem mais significativa na construção do saber..." (F. R. - 8° S.)

45. "... a brincadeira é uma atividade fundamental para a criança resolver seus problemas emocionais..." (F. R. - 8° S.)

O uso do infinitivo em 39 atribui idéia de que só se pode participar de um curso com compromisso, seja lá em que época for. É como se C. S. afirmasse que em qualquer tempo esta participação requer compromisso. A presença da expressão modalizadora "é impossível" colabora para atribuir o efeito de ações inseparáveis à participação em curso e ao compromisso com o mesmo. Podemos observar que a generalização dos fatos analisados, por exemplo, em 40 e 41 se dá pelo uso do infinitivo que não precisa tempo algum dos mesmos. Assim, M. P. em 40 apresenta um questionamento que parece apontar para uma dificuldade experimentada por muitas pessoas em várias épocas. G. S. em 41 chama atenção para a necessidade de se estabelecer sempre, em todo tempo e lugar, uma analogia entre teoria e prática.

Nota-se também tal efeito em 42, através da referência feita por M. P. à importância da existência da ética profissional e da prática da mesma em todos os tempos e por todas as pessoas. O efeito de sentido de "prática ética" atemporal é obtido pelo uso do verbo "realizar" na forma nominal de infinito flexionado na 1ª pessoa do plural. Pode-se notar que, neste contexto, a formação inadequada da locução verbal **devemos sermos** (devemos ser) com ambos as formas verbais flexionadas, não dificultou a construção do sentido do enunciado. Observemos ainda que F. R. em 44 e 45 faz referências genéricas sobre o lúdico na aprendizagem, o que é obtido com o uso dos verbos "tornar" e "resolver" no infinitivo. Em 44, o efeito de sentido que se obtém parece apresentar o lúdico como possível de tornar, em qualquer época, "a aprendizagem mais significativa". Em 45, F. R. apresenta a brincadeira como a resolução dos problemas emocionais da criança.

Somando-se as ocorrências do presente do indicativo com as do infinitivo, chegamos ao total de 67,7% dos tempos (modo) verbais usados nos textos do primeiro semestre e a 69,4% dos tempos (modo) dos textos do oitavo semestre, o que nos parece

muito significativo. De fato, este cálculo, somado ao fato de que esses números são muito semelhantes nos dados de ambos os semestres (conforme se vê no quadro 1.), certamente evidencia a importância de tais tempos (e modo) no texto dissertativo.

3.1.4. Uso do futuro do presente

Outro mecanismo lingüístico usado para obter a atemporalidade no enunciado é o uso da forma verbal do futuro do presente. Como se pode ver no quadro 1., tal uso não é muito freqüente em nossos dados em ambos os semestres, não tendo tido, portanto, presença muito significativa nos textos. Apesar disso, esse recurso também contribui para atribuir certo grau de generalidade ao enunciado por não definir precisamente o tempo dos fatos comentados, apenas remetendo a um futuro genérico, como pode ser observado nos exemplos do primeiro semestre que seguem:

46. "As apropriações de terra e os saques foram dados como exemplo de conscientização, já que a fome não espera, a mudança é necessária e só acontecerá em decorrência desses fatores." (M. N. - 1° S.)

47. "Se os agricultores e a agricultura desse país continuarem a ser tão maltratados, em breve será um país 'sem comida'!" (S. N. - 1° S.)

48. "... com educação qualificada, com certeza o nosso país não será o mesmo." (J. L. - 1° S.)

49. (Sobre a educação) "Sem ela nunca haverá um crescimento verdadeiro nos indivíduos..." (A. L. - 1° S.)

50. A gravidade do ensino público conduzirá inevitavelmente à decretação de um estado de emergência na educação, ..." (L. M. - 1° S.)

51. "Esta educação só mudará quando for levada a sério e for pensada como um todo..." (N. V. - 1° S.)

52. (Sobre educação de qualidade) "Com isso, ele passará a adotar condutas que lhe proporcionem bem-estar e relacionamentos saudáveis com a natureza e com o próximo." (L. V. - 1° S.)

Observe em 47 que S. N. não especifica o tempo em que o Brasil transformar-se-á em um país "sem comida". S. N. faz uso da locução adverbial "em breve" – e não do verbo "ser" flexionado na terceira pessoa do singular, futuro do presente – para apontar o momento de tal transformação. Em 48, J. L. não determina o momento em que se conquistará uma educação de qualidade que assegurará a transformação desse país. O que fica aí apresentado como certo é que a única possibilidade de mudança para o país é via acesso a uma educação de qualidade. Em que tempo isso ocorrerá não é especificado, o uso do verbo "ser" flexionado no futuro do presente reforça a não relação entre tempo gramatical do discurso e tempo cronológico. Note que A. L. (49) parece relegar para um tempo inexistente a possibilidade de "um crescimento verdadeiro nos indivíduos", isto é, caso os mesmos não tenham acesso à educação. Um grau maior de atemporalidade deste enunciado e, consequentemente, de generalidade é atribuído pelo advérbio "nunca" que semanticamente denota negação de tempo. Em resumo, pode-se notar nos exemplos acima a ausência de precisão de tempo dos fatos analisados/ comentados.

Vejamos agora o futuro do presente atribuindo atemporalidade em alguns exemplos do oitavo semestre:

53. "Este estudo terá como população alvo professores que viabilizam o ensino das séries iniciais do ensino fundamental no município de Serrinha." (M. B. - 8° S.)

54. "... o processo de discriminação social via educação escolar assumirá uma forma ainda mais eficiente, ..." (N. S. - 8° S.)

55. "O professor deve partir do aluno..., para adequar os novos conhecimentos que serão ensinados de acordo com seus interesses e ao seu nível de compreensão..." (C. S. - 8° S.)

56. "... a criança assimilará o padrão cultural do meio em que vive, interiorizando os valores e normas da sociedade refletidos no cenário doméstico no qual está integrada." (M. L. - 8° S.)

57. "O quadro que a escola está situado é sombrio. Estamos todos envolvidos em uma falsa realidade da qual seremos as próprias vítimas, ..." (C. S. - 8° S.)

58. "Somente através de uma prática pedagógica comprometida com os problemas ligados à formação dos indivíduos, alcançaremos uma educação libertadora para a vida." (M. A. - 8° S.)

Esses exemplos são igualmente ilustrativos da atemporalidade marcada com o uso do futuro do presente. Destacamos 54, 56, 57 e 58 para observarmos como a generalidade é obtida. Pode-se observar que N. S., em 54, anuncia um processo de discriminação social sem, contudo, determinar em que tempo tal processo se efetiva. Do mesmo modo, M. L. (56) também não apresenta definição de época para que haja assimilação pela criança do padrão cultural do seu meio. C. S., em 57, igualmente não especifica a época em que todos nós nos tornaremos vítimas da realidade educacional. Neste mesmo sentido, M. A. (58) apresenta uma prática pedagógica comprometida com a formação dos indivíduos como condição para alcançarmos uma educação libertadora. No entanto, M. A. não fez nenhuma referência a um tempo no qual tal prática pedagógica seja, ao menos, iniciada. Pode-se constatar que a generalidade é obtida em todos esses exemplos pela ausência de uma referência temporal definida. Como pode se notar através desses exemplos dos dois semestres, a presença do futuro do presente concorre com a do presente do indicativo na maioria das vezes no mesmo enunciado, fato que nos parece significativo.

3.1.5. Uso do Futuro do Pretérito

O uso do futuro do pretérito também não foi muito significativo em nossos dados de ambos os semestres, como se pode ver no quadro 1., atingindo números bem próximos aos do futuro do presente. Pode-se perceber que o uso desse tempo verbal evidencia a presença do enunciador e marca a sua subjetividade, (a qual será abordada em 3.2.6) uma vez que os alunos sujeito se posicionam quanto ao que vem expondo,

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

lançando os acontecimentos a um futuro hipotético, como pode se notar nos exemplos abaixo, extraídos do primeiro semestre:

59. " Uma das soluções viáveis seria um programa de irrigação para beneficiar as áreas mais secas, áridas do nosso Nordeste." (L. O. - 1° S.)

60. "Além disso o problema da miséria no nordeste poderia ser resolvido em grande parte com um simples sistema de irrigação." (A. L. - 1° S.)

61. (voto aos dezesseis anos) "Isso tudo seria uma 'jogada política', onde os deputados, prefeitos ... usam os jovens para obter votos." (L. P. - 1° S.)

62. "... o melhor caminho para amenizar essa situação seria a melhoria das condições de trabalho do professor, uma maior preocupação por parte dos governantes, valorização da qualidade do ensino entre outros." (M. M. - 1° S.)

63. (Sobre a possibilidade de melhorar a remuneração do profissional em educação) "Este seria chamado a melhorar a sua qualidade de trabalho e também a defender o seu direito de trabalhar, de educar." (M. M. - 1° S.)

64. "Se não existissem dois tipos de escolas, particular e pública, todos estudariam numa mesma escola e essa escola seria valorizada por todos..." (M. N. - 1° S.)

Podemos observar que nos exemplos 59 e 60 tal uso verbal apresenta a "idéia de hipótese de sugestão" (Coracini, 1991: 101). Ambos os autores (L. O. e A. L.), por exemplo, apontam alternativas que eles julgam capazes de resolver o problema da seca nordestina. Em 61, pode-se observar que o autor não indica nenhuma sugestão para a questão que vem abordando. L. P. apresenta uma opinião inferindo que o voto dos menores de dezoito anos teria como fim político conseguir mais facilmente votos de adolescentes inexperientes e despreparados politicamente, como é possível inferirmos através desse exemplo. Nota-se que em nenhuma das hipóteses apresentadas se determina o tempo possível para realizá-las.

Coracini (1991) afirma que o uso do futuro do pretérito ocorre "todas as vezes em que o enunciador parece não se comprometer demais com as próprias observações e conclusões" (Coracini, 1991: 101). Isso nos parece possível de ser identificado nos exemplos mostrados.

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE
UNICAMP

Koch (1996), baseando-se nas idéias de Weinrich sobre a função dos tempos verbais no discurso, afirma que a presença de um verbo pertencente ao grupo dos verbos do "mundo narrado" no "mundo comentado" ocasionaria uma "metáfora temporal", como foi visto no capítulo 1. Os exemplos acima parecem ilustrar tal fenômeno, visto que o futuro do pretérito pertence, segundo a divisão apresentada por Koch (ib.), ao grupo dos verbos do "mundo narrado". Segundo essa autora, a ocorrência desse fenômeno com o uso desse tempo verbal, ou com o uso do condicional, do imperfeito, do passado simples etc., apresenta

> ao contexto comentado o que é peculiar ao mundo narrado como relaxamento, falta de compromisso. Limita-se, assim, a validez do discurso, pela introdução de matizes que podem exprimir cortesia, timidez, hipótese, incerteza, irrealidade etc." (Koch, 1996: 41)

A função de futuro do pretérito caracterizou a introdução das matizes de hipótese e de incerteza, irrealidade, nos termos de Koch (ib.).

Observando os exemplos apresentados de 59 a 64 e os que seguem abaixo, pode-se notar que os nossos sujeitos parecem dominar o uso desse tempo. Vejamos:

65. "O problema do MST, poderia ser resolvido através da reforma agrária, no entanto a política vigente do país não permite que isto aconteça." (I. M. - 1° S.)

66. "... o valor do gasto daria para assentar 150.000 famílias" (L. B. - 1° S.)

67. "Não haveria MST se não houvesse miséria." (A. O. - 1° S.)

68. (Países considerados potências mundiais) "O Brasil também poderia fazer parte deste grupo..." (E. S. - 1° S.)

69. "Como seria difícil contarmos tudo que aconteceu nesses anos, falamos um pouco da educação vivida atualmente." (L. O. - 1° S.)

70. "As funções sociais que a escola deveria cumprir na comunidade, não vem acontecendo, por falta de organização física, pedagógica, por entraves burocráticos, ..." (M. L. - 1° S.)

71. (Sobre elaboração de uma política educacional) "Um plano que seria não só eficaz como eficiente no sentido de valorização dos profissionais educacionais..." (M. L. - 1° S.)

Considerando as palavras de Koch (ib.), parece-nos que o uso dos verbos "poderia" (65), "daria" (66), "poderia" (68) e "seria" (69) melhor se explicaria como "metáfora temporal de validez limitada, exprimindo hipótese, probabilidade a ser confirmada".

Passemos a observar o uso do tempo verbal futuro do pretérito em exemplos do oitavo semestre:

72. "Meu desempenho seria melhor se não fosse minha timidez, em muitos momentos procurei superá-la." (C. S. - 8° S.)

73. "Se eu afirmar que faria esse curso estaria mentindo, ... mas volto a dizer que continuaria, se possível, na mesma área." (C. S. - 8° S.)

74. "... sem o meu comprometimento (com o curso) eu não teria conseguido estar e ser neste momento." (M. L. 8° S.)

75. "... cada vez eu acredito mais que eu deveria ter lido, lido... muito mais para dominar mais os conteúdos teóricos." (D. A. – 8° S.)

76. (Sobre a disciplina *Medidas Educacionais*) "... deveria existir uma carga horária maior pela sua grande importância em preparar o professor..." (C. B. - 8° S.)

77. "O professor constantemente lê, ouve ou discute sobre o que poderia ser feito no ensino." (S. T. - 8° S.)

78. (Educação na época medieval) "Sabe-se que as escolas cristãs desta época voltaram as suas atenções para a educação moral, onde os indivíduos teriam que se submeter às determinações propostas pelo 'clero', ..." (M. P. – 8° S.)

Retomando as possíveis idéias expressas pela "metáfora temporal" construída com o uso do futuro do pretérito, destacamos os exemplos 72 a 74, nos quais identificamos algumas das possíveis idéias expressas por tal fenômeno. Nesse sentido, os verbos "seria" (72) e "teria" (74) parecem exprimir uma hipótese que C. S. e M. L. lançam

respectivamente acerca de seu melhor desempenho sem o problema da timidez (72) e das não conquistas sem o comprometimento com o curso que está concluindo (74). Notamos em 73 que os verbos "faria" e "estaria" parecem mais próximos de exprimir irrealidade, ou seja, invalidam, neste contexto, a possibilidade de C. S. voltar a fazer o mesmo curso; ao passo que o verbo "continuaria", neste mesmo contexto, expressa idéia de probabilidade de não sair da área.

A introdução de uma idéia não realizada, não concretizada também é identificada com o uso dos verbos "deveria" (75 e 76) e "poderia" (77). D. A. (75) refere-se a leituras não realizadas que poderiam ter sido feitas; enquanto C. B. (76) reclama da ausência de uma carga horária que contemple a importância da disciplina Medidas Educacionais. Em 77, parece possível inferir que S. T. faz referência a não realização de ações amplamente divulgadas como possíveis de contribuírem para a melhoria do ensino.

Com relação a este tempo verbal, Lopes (1996) afirma que a função do uso do futuro do pretérito é modalizar o discurso do sujeito. Segundo essa autora, tal uso pode relativizar um ponto de vista. Neste sentido esclarece:

> "A modalização de um ponto de vista exige um maior trabalho de elaboração porque, para fazê-lo, o sujeito precisa levar em conta as diferentes perspectivas de se ver um objeto/fenômeno/situação para fazer a opção desejada. Ou seja, através da modalidade o sujeito indica que tem uma visão ampla sobre o assunto em questão." (Lopes, 1996: 49)

Podemos observar, em vários dos exemplos apresentados nesta subseção, que os nossos sujeitos em diversas circunstâncias demonstram usar adequadamente o tempo gramatical futuro do pretérito para relativizar um ponto de vista. O que pode ser notado, por exemplo, em trechos do primeiro semestre e nos exemplos destacados abaixo do oitavo semestre:

79. (Brinquedos eletrônicos) "Sem dúvida a sofisticação dos produtos industrializados, ... ajudam a despertar o gosto artístico e a inclinação para os progressos técnicos. Mas, seria um erro julgar que são os melhores." (M. L. – 8° S.)

80. "... não haveria tema melhor para desenvolver neste ensaio monográfico, senão falar da transformação da sociedade através da Educação,..." (N. S. - 8° S.)

81. "Deveria ser obra da educação desenvolver uma consciência crítica, isto é, aquela que examina os fatos com profundidade,..." (N. S. - 8° S.)

82. "O ensino de Artes foi conduzido então, como uma oportunidade para desenvolver experiências suscitadas por situações problema, em torno das quais os alunos levantariam hipóteses e fariam descobertas." (D. A. – 8° S.)

83. (Sobre aulas de arte em escolas públicas de Serrinha) "As atividades que alguns professores vêm desenvolvendo ... já deveriam ter sido aplicadas em anos anteriores." (D. D. - 8° S.)

84. "O estágio II poderia ter mais encontros com a professora orientadora. A carga horária poderia ser maior neste último estágio." (D. A. – 8° S.)

85. "... a orientação monográfica deverá ser realizada sempre, não só a nível de conclusão de curso, tenho certeza que o nível dos trabalhos acadêmicos seria outro." (M. P. – 8° S.)

Tomemos os exemplos 79, 80, 83 e 85 para analisarmos. Vejam que M. L. (79) considera importante a contribuição dos produtos industrializados mas não os elege "os melhores". A expressão "sem dúvida" amplia a perspectiva do sujeito (M. L.) ao admitir o reconhecimento da contribuição de tais produtos, e a conjunção adversativa "mas" introduz a relativização do seu ponto de vista, que se dá com o verbo "seria" seguido de toda estrutura: "um erro julgar que são os melhores". Dessa forma, modalizando o seu discurso, M. L. mostra sua visão ampla sobre o tema e sua posição com relação ao mesmo. Pode-se observar também neste exemplo que M. L. procura conduzir o interlocutor a acatar sua posição, isto é, os produtos industrializados não são os melhores.

N. S., em 81, ao usar o verbo "deveria" demonstra ter conhecimento de que a educação não tem preocupação em desenvolver esse tipo de consciência que ela aborda, no entanto, apresenta este tipo de atividade educacional como a mais indicada. O verbo "deveria" seguido do infinitivo "ser" se encarrega de conduzir o interlocutor para este direcionamento: a educação que desenvolve a consciência crítica é a melhor. Pode se

observar que o uso de "deveriam" em 83 nos possibilita inferir que D. D. conhece as atividades desenvolvidas por alguns professores e as considera defasadas. O advérbio temporal "já" e a forma verbal "ter sido" parecem contribuir para que o interlocutor acate este entendimento: é defasado o trabalho realizado por alguns professores.

Note que M. P. (85) parece identificar dois tipos de trabalhos acadêmicos: por um lado estão os bem elaborados e por outro, os que deixam a desejar e faz opção por uma orientação monográfica permanente capaz de garantir a melhoria do nível desses trabalhos. O verbo "seria" possivelmente direciona para o seu ponto de vista: a melhoria dos trabalhos acadêmicos via orientação monográfica constante. Parece-nos que M. P. admite "ter certeza" de tal melhora como argumento persuasivo para levar o interlocutor a concordar com sua idéia.

Observemos que o uso do verbo no futuro do pretérito aponta para alguns direcionamentos que o interlocutor deve seguir para interpretar um texto. Cabe ressaltar que um direcionamento mais adequado a uma interpretação de um texto é definido pelo contexto da enunciação.

Como se pode observar, na análise efetuada nesta seção, os nossos sujeitos parecem não apresentar dificuldade em produzir enunciados genéricos, utilizando-se de mecanismos lingüísticos para obter efeito de atemporalidade em seus textos.

Diante da exposição feita no decorrer desta seção, consideramos importante frisar que o uso de certos tempos verbais no texto dissertativo, além de não marcar o tempo dos acontecimentos analisados, comentados, funciona como modalizador do discurso no sentido de apresentar pistas que "revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz", conforme afirma Koch (1996) ao se referir às modalidades. Neste sentido, o uso dos tempos verbais parece constituir-se em um dos recursos argumentativos de que o locutor lança mão para persuadir o interlocutor a acatar suas idéias.

Vejamos a seguir os mecanismos lingüísticos mais usados por nossos sujeitos para obter a generalidade do sujeito.

3.2. Generalidade do sujeito

Já afirmamos no desenrolar de nosso trabalho que o texto dissertativo procura captar o que uma realidade tem de mais geral, construindo um "tom reflexivo". A generalização se apresenta, portanto, como uma propriedade fundamental desse tipo de texto. Cabe ressaltarmos que "o grau de generalização de um enunciado depende de seu contexto". (Garcia, 1977: 156). Estamos nos propondo a observar em nossa análise os mecanismos lingüísticos que atribuem a generalidade do sujeito, considerando toda a situação comunicativa.

No texto dissertativo, o enunciador apresenta uma opinião visando não transparecer que essa opinião é exclusivamente sua. Há um esforço por parte do enunciador em se distanciar do que apresenta. Dessa forma, a opinião é passada como consenso, ou seja, como resultado da reflexão de outros tantos sujeitos. Esse esforço, no entanto, pode não conseguir alcançar o seu objetivo se as próprias estruturas lingüísticas usadas para generalizar o sujeito evidenciam-no. A esse respeito, Coracini (1991) menciona que alguns pronomes pessoais explicitam o sujeito enunciador, o que impede que este se esconda totalmente por detrás dos enunciados que profere.

A generalidade do sujeito consiste em um dos aspectos do texto dissertativo que contribui para causar o efeito de se apresentar uma realidade de modo genérico e abstrato, através de um senso comum.

Passemos a ver os mecanismos lingüísticos que constituem os processos de generalidade do sujeito encontrados no corpus.

Os trechos seguintes parecem demonstrar que os alunos-sujeito dominam as estruturas que permitem apresentar os sujeitos como indeterminados ou indefinidos, isto é, que não têm referência específica. Vejamos, inicialmente, o uso do verbo na primeira pessoa do plural como estratégia de generalização do sujeito

3.2.1. Uso do verbo na 1ª pessoa do plural

Com este mecanismo lingüístico, o enunciador se apresenta diluído entre outros sujeitos, ou seja, entre os seus interlocutores, de forma a não ser possível se determinar um sujeito enunciador específico. Isso contribui para que o assunto analisado seja transmitido como sendo do conhecimento de todos. Observemos alguns exemplos do primeiro semestre:

86. "E como reforço, podemos citar um filme ... que tenta nos mostrar a gravidade de uma suposta guerra nuclear usando bombas nucleares ..." (A. S. - 1° S.)

87. "... podemos perceber o que é vontade política, ..." (L. O. - 1° S.)

88. "... sabemos há muito tempo o que o fenômeno 'El ninno', ... traria ao nordeste." (C. P. - 1° S.)

89. "Mesmo que não tenhamos assistido esses horrores, devemos sempre nos lembrar dos sofrimentos desses japoneses, para podermos tentar interferir contra esses atos desumanos." (V. L. - 1° S.)

90. "Sabemos que existem pessoas que se infiltram no movimento defendendo interesses políticos..." (A. S. – 1o S.)

91. "Vimos ainda que, apesar da industrialização, o desenvolvimento não chegou ao nosso país; ..." (L. O. – 1° S.)

92. "... começando das pequenas coisas podemos contribuir para que milhares de excluídos sociais tenham direito a coisas simples e indispensáveis como educação, alimentação, lazer e moradia." (A. M. – 1° S.)

93. "Estamos num ano eleitoral em que para determinados partidos políticos, o movimento é um 'bom prato' para se degustar contra o atual governo." (M. N. – 1° S.)

94. "Ainda podemos citar os que se aproveitam do movimento para promoção política." (K. D. – 1 ° S.)

95. "Atualmente, às vésperas dos 'quinhentos anos de descobrimento', percebemos que poucas mudanças foram promovidos em busca de melhoria na educação." (L. O. – 1° S.)

Podemos ver que a indeterminação do sujeito realizada com o pronome pessoal referente à primeira pessoa do plural (nós), expresso através das formas verbais destacadas nos exemplos acima marca no discurso a generalidade do sujeito. Parece possível afirmar isso uma vez que em nenhum dos trechos pode-se depreender um sujeito específico. Em 88, por exemplo, C. P. refere-se com o termo destacado: a todas as pessoas que tiveram conhecimento do fenômeno El Niño e de suas conseqüências para o Nordeste. Em 89, V. L. alerta as pessoas, de um modo geral, que não presenciaram a explosão da bomba atômica no Japão, mas sabem de sua existência, para evitarem que atos semelhantes tornem a ocorrer.

O mesmo pode ser observado, por exemplo, nas passagens 90, 91, e 93, isto é, a ausência de referência específica a um sujeito. Nota-se que A. S. (90) apresenta como sendo do conhecimento de todos a infiltração no MST de pessoas que defendem interesses políticos. Atribuir a "todos" esse conhecimento parece possível pelo uso de "sabemos". L. O. (91) refere-se a constatação por parte de todos os brasileiros do subdesenvolvimento do país. Consideramos que o uso do pronome possessivo "nosso" em combinação com "vimos" amplia tal idéia.

Em 93, pode-se perceber que "estamos" também apresenta referência genérica a "todos os brasileiros". Esta referência genérica é obtida no contexto da situação comunicativa com a contribuição da expressão "ano eleitoral" que engloba a participação de "todos os brasileiros", uma vez que o Brasil se encontra em ano eleitoral. O verbo "percebemos", usado por L. O. na passagem 95, não faz referência específica a um sujeito. Tal uso pode abranger L. O. , assim como todos os interlocutores que tiverem acesso a seu texto. A locução adverbial temporal "às vésperas dos quinhentos anos..." parece usada para intensificar um fato que é da percepção de todos, isto é, as poucas mudanças promovidas visando a melhoria da educação.

A estratégia de indeterminar o sujeito por meio do uso do pronome pessoal referente à primeira pessoa do plural (nós), expressa através da forma verbal, foi também detectada nos exemplos do oitavo semestre, como podemos observar:

96. Podemos dizer que o professor reflete sobre o seu trabalho e procura agir de modo diverso do usual..." (S. T. - 8° S.)

97. "Somente através de uma prática pedagógica comprometida com os problemas ligados à formação dos indivíduos, alcançaremos uma educação libertadora para a vida." (M. A. - 8° S.)

98. "Não encontramos hoje alguém que não tenha uma vaga idéia do que vem a ser arte, ..." (D. D. – 8° S.)

99. "Precisamos nos unir para defender um ensino de qualidade que nos possibilite desenvolver nos alunos a consciência necessária para compreender o mundo que os cerca..." (C. S. - 8° S.)

100. "Até hoje sentimos os reflexos da diferenciação do currículo de escolas públicas e particulares, ..." (N. S. – 8o S.)

101. "Com a arte produzimos, criamos, modificamos ..." (D. D. – 8° S.)

102. (Sobre auto-avaliação) "... apesar dos embates que passamos, serviram de construção para solidificar a nossa amizade e passagem por este espaço." (M. L. – 8° S.)

103. "Para colocarmos em prática o que aprendemos durante essa jornada de estudo, precisamos ter um bom embasamento teórico..." (C. B. – 8° S.)

104. "Em todo grupo existem pessoas com as quais nos identificamos ou que temos mais afinidades. Outras, com as quais entramos em conflitos." (S. A. – 8° S.)

105. "Na realidade, respiramos a vida política, pelo simples fato de vivermos interagindo na sociedade, de realizarmos trabalhos em instituições..."

Podemos observar que M. A. (97) e C. S. (99) usando os verbos "alcançaremos" e "precisamos", respectivamente, referem-se possivelmente a todos os profissionais em educação que almejam aquele tipo de educação. Nota-se que em D. D. (101) também

não é especificado quem produz, cria e modifica através da arte. O uso dessa estratégia concorre para aumentar o grau de generalização do enunciado.

Neste sentido, destacamos ainda o exemplo 103 onde C. B. parece incluir todos os colegas de curso no mesmo nível, ou seja, todos precisam de um bom embasamento teórico para praticar o que aprenderam. Pode-se observar que C. B. indetermina o sujeito usando os verbos "colocarmos", "aprendemos" e "precisamos".

O pronome pessoal "nós" expressa simultaneamente generalidade do enunciado - ao não se referir a um sujeito específico - e subjetividade do enunciador - ao incluir (enunciador) entre as possíveis pessoas a que se remete, como pode ser observado nos exemplos que seguem abaixo:

106. "Precisamos encontrar uma forma de sensibilizar os políticos na questão da distribuição e aplicação das rendas no sentido de buscar melhorias qualitativas para a educação." (N. A. – 1° S.)

107. "Vemos na área educacional um quadro de dificuldades, impossibilitando um melhor ensino desde o seu nascimento até sua formação profissional." (A. C. – 1° S.)

108. "Diante da realidade que aproxima a humanidade do terceiro milênio, percebemos que a educação brasileira ainda enfrenta problemas que refletirão na formação do cidadão." (M. M. – 1° S.)

109. (Sobre analfabetos) "Um típico exemplo que vemos aqui no Brasil, são de políticos que se aproveitam dessa situação para ganhar votos." (V. L. – 1° S.)

110. "E, como educadores, precisamos adotar uma educação crítica e libertadora, mas ao mesmo tempo lúdica e estimulante, ..." (J. L. – 1° S.)

111. "Estamos testemunhando o surgimento de uma geração perdida, despreparada para o mercado de trabalho..." (L. M. – 1° S.)

112. "Diante de tudo isso, é importante estarmos atentos aos fatos atuais como acordos econômicos que o Brasil procura firmar (MERCOSUL), ..." (L. O. – 1° S.)

113. "Para entrarmos no Terceiro Milênio com maior autonomia, há necessidade que os responsáveis pela Educação de nosso país abdiquem de seus interesse próprios,..." (E. S. – 1° S.)

114. " Como vemos, o que acontece na realidade é contraditório e injusto frente a lei." (G. A. – 1° S.)

115. "A educação está envolvida em todos os setores de nossa vida e a cada dia nos encontramos mais distantes e impossibilitados de possuí-la. Percebemos isso quando assistimos à reportagens que retratam muitos meninos fora da escola, ..." (I. M. – 1° S.)

116. "Em nosso país ainda não temos um grande projeto de Educação." (N. A. – 1° S.)

Tomemos os exemplos 108, 109, 111, 115, 116 para acompanhar melhor a idéia de generalidade e subjetividade expressa pelo pronome "nós" através da forma verbal destacada nestes exemplos. M. M. (108) possivelmente refere-se a todos que acompanham os problemas educacionais. O uso de "percebemos" parece incluí-lo enquanto participante desta situação.

Observamos em 109 que V. L. com "vemos" parece referir-se a todos os brasileiros acostumados com políticas oportunistas, o que é reforçado pela locução temporal "aqui no Brasil". Por ser brasileiro, este autor está aí incluído entre esses cidadãos. Nesse mesmo sentido, inferimos que L. M. (111) constata que todas as pessoas indeterminadamente testemunham o surgimento de uma geração despreparada para competir no mercado de trabalho. Essa inferência foi possível a partir da forma verbal "estamos" que também parece incluí-lo (L. M.) entre essas testemunhas.

Continuemos a observar o aspecto da subjetividade do enunciador e a generalidade do enunciado através deste mecanismo lingüístico usado para obter a generalidade do sujeito. Em 115, inferimos que I. M. se identifica enquanto filho de trabalhadores e chama a atenção para a importância da educação, mostrando que todos os filhos de trabalhadores se encontram cada vez mais impossibilitados de possuí-la. Isso foi possível ser inferido a partir dos verbos "encontrarmos", "percebemos" e "assistimos" , os quais sugerem neste contexto que I. M. se identifica enquanto filho de trabalhador e se

sensibiliza com a situação da distância progressiva do acesso à educação por parte desta classe.

Note que em 116, N. A. nega que os brasileiros tenham um grande projeto educacional. Por ser brasileiro, encontra-se incluído entre aqueles brasileiros que não possuem tal projeto.

Vejamos alguns exemplos do oitavos semestre:

117. "... devemos lutar a partir de agora para que possamos ter uma sociedade mais justa e mais digna..." (M. P. – 8° S.)

118. "Constatamos que a maioria dos professores vive um verdadeiro desinteresse e acomodação frente a essas questões." (S. C. - 8° S.)

119. "Assim, encaramos o conhecimento mínimo em Ciências como necessário para a formação cultural de qualquer cidadão." (H. B. – 8° S.)

120. "Enquanto professores precisamos nos manter constantemente alertas para busca de uma postura que reforce na prática diária de sala de aula essa abordagem crítica combatendo ... a caricaturação do conhecimento científico, mostrando que o mesmo é uma atividade humana não neutra." (H. B. - 8° S.)

121. (Livro didático) "Sabemos que o mesmo é inconfundível mas, que também é imutável..." (C. S. – 8°S.)

122. (Sobre ilustrações da família no livro didático) "Sabemos que isso não é uma completa verdade e que a maioria dos alunos está longe de vivenciar o que as ilustrações didáticas tentam passar." (C. S. – 8° s.)

Entre esses exemplos destacamos 117, 120 e 121 para observar como esses alunos obtêm efeito simultâneo de generalidade e subjetividade com o verbo na primeira pessoa do plural. Pode-se notar, em 117, que M. P. conclama todos os participantes da sociedade para lutar imediatamente por uma sociedade mais humana. Essa idéia de generalidade parece possível de ser extraída dos verbos "devemos" e "passamos" que não se referem a um sujeito específico. A subjetividade é obtida ao se identificar o autor entre os participantes dessa sociedade.

Esse efeito de sentido é obtido em 120 com o verbo "precisamos" fazendo referência a todos os professores (generalidade) e a H. B. ao se incluir como professor (subjetividade). Pode-se perceber que o grau de subjetividade é ampliado com a expressão "enquanto professor" que de certa forma especifica o enunciador.

Passemos a observar 121, onde C. S., com o verbo "sabemos", parece admitir que todas as pessoas que tiveram acesso a um livro didático sabem o quanto ele é irreal e descontextualizado. A subjetividade é obtida com a inclusão de C. S. entre essas pessoas que tiveram tal acesso.

O uso do verbo na primeira pessoa do plural foi amplamente encontrado, tanto nos textos do primeiro semestre quanto nos do oitavo semestre, confirmando que deve ser estratégia presente na oralidade já desde os primeiros anos de escolaridade (cf. Lopes, 1992). Consideramos que os nossos sujeitos parecem dominar o uso desse mecanismo lingüístico como estratégia de generalidade do sujeito com efeito de persuasão. Quanto ao efeito de persuasão, nos referimos ao fato da abordagem genérica visar que o interlocutor a acate justamente por ela parecer resultado de um consenso. Se o texto dissertativo é o que melhor se presta à persuasão, consideremos que o uso de primeira pessoa do plural é realmente ideal para introduzir a opinião do autor como englobada pela de um possível senso comum.

3.2.2. O uso do "se" como índice de indeterminação do sujeito

O uso do pronome "se" anteposto ou posposto a um verbo na terceira pessoa do singular é bastante recorrente em nossos dados. Observamos que esse pronome é bastante usado como uma forma de imprimir impessoalidade ao enunciado, ou seja, de não imprimir uma referência precisa ao enunciador. Pode-se notar nos exemplos abaixo que com esse uso não se determina especificamente quem é o responsável pelos atos comentados, analisados. Vejamos:

Primeiro semestre:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

123. "Espera-se que a situação seja logo contornada ... (K. D. - 1° S.)

124. "Nota-se também a má utilização do dinheiro público, ..." (I. A. - 1° S.)

125. (sobre a seca) "É preciso que haja a denúncia ..., para que se tome alguma atitude ..." (M. N. - 1° S.)

126. "Não se entende tanta tecnologia e modernismo paralelo a esta situação primitiva e monstruosa que é a seca nordestina." (M. C. - 1° S.)

127. "Considera-se o sistema educacional brasileiro fragmentado e incoerente devido a uma política educacional onde o quê importa são os interesses de classe, ..." (M. L. - 1° S.)

128. "O compromisso de se educar não se faz com discursos estatísticos..." (A. C. S. - 1° S.)

129. "Porém, não se pode acreditar que a educação é redentora da sociedade, ..." (M. M. – 1° S.)

130. "Hoje, fala-se muito na prioridade ao ensino fundamental..." (N. A. - 1° S.)

131. "Da família à escola vive-se uma fase crítica e comprometedora que atinge o desenvolvimento intelectual e social das crianças..." (C. P. - 1° S.)

132. (MST) "Constatou-se na palestra a organização e a seriedade do movimento, que busca com suas manifestações por todo o país, um maior participação e sensibilidade dos governantes, na luta para conseguir que a terra seja um direito de todos." (I. O. - 1° S.)

Oitavo semestre:

133. "Valoriza-se a espontaneidade e a aula de Artes passa a ser um espaço que proporciona ao aluno estímulos e oportunidades para manifestar a criatividade e expressar estados subjetivos." (D. A. - 8° S.)

134. "Nota-se além dessas tendências que o ensino da Arte perpassou a escola Tradicional, a Escolanovista, a Tecnicista..." (D. A. - 8° S.)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

135. "Observa-se, nos segmentos ligados a problemática da infância, crescente interesse acerca dos temas relacionados à ludicidade e a assimilação do lúdico nos mais variados projetos educacionais." (V. B. 8° S.)

136. "Em relação ao aproveitamento escolar, nota-se que no período noturno há mais reprovação, recuperações e evasão do que no período diurno." (L. O. - 8° S.)

137. (Sobre a aprendizagem escolar) "O que se percebe é que a eficiência esperada não está acontecendo." (C. S. - 8° S.)

138. "... não se pode deixar o ensino de Ciências a mercê de quem não tem sensibilidade e interesse em melhorar a Educação..." (S. T. - 8° S.)

139. (Sobre uso da variedade não culta) "... percebe-se uma desvalorização por parte destes professores em relação a esta forma de expressão." (M. B. - 8° S.)

140. (Sobre interpretação de textos) "... percebe-se que estas (crianças) chegam a 5ª série do ensino fundamental sem conseguir executar esta tarefa satisfatoriamente." (M. B. - 8° S.)

141. "Rompe-se, nessa linha, com as cópias de modelos e passa-se a valorizar a arte como forma de expressão, ..." (D. A. - 8° S.)

142. "Observa-se também que os professores que estão incumbidos do ensino fundamental não estão conseguindo realizar a tarefa de ensinar as crianças das camadas populares a interpretar textos." (M. B. - 8° S.)

Pode-se observar que com o uso da construção: "verbo na 3ª pessoa do singular + pronome se" se obtém a impessoalidade dos enunciados, visto que este uso não apresenta uma referência específica a um sujeito enunciador. Destacamos os exemplos 123, 125, 130 e 131 (primeiro semestre) e 133, 134 e 141 (oitavo semestre) para observarmos melhor esse efeito de sentido. Acompanhemos:

K. D. (123) não especifica "quem" espera a resolução da situação comentada. Do mesmo modo, M. N. (125) não especifica quem deve tomar alguma atitude. Esse ato parece intencional, se se admite que M.N. de fato pretende alcançar o efeito de sentido de chamar a atenção para a necessidade de alguém (qualquer pessoa) tomar alguma atitude capaz de mudar a situação comentada (a seca). Em 130, N. A. também não

determina "quem" fala bastante sobre a "prioridade ao ensino fundamental", C. P. (131) não determina "quem" vive uma fase crítica e comprometedora.

Nesse mesmo sentido, D. A. (135) não aponta "quem" observa crescente interesse sobre temas relacionados ao lúdico. Em 139, não se pode determinar "quem" percebe que os professores desvalorizam a forma simples de falar de seus alunos. Pode-se observar também que D. A. (141) não determina "quem" rompe com a prática de copiar modelos e passa a valorizar a arte-expressão.

Parece-nos que os nossos sujeitos, a fim de tornar os seus enunciados genéricos, não especificam o sujeito enunciador, ou seja, o autor de tais declarações; obtendo-se assim, o efeito de impessoalidade em seus textos.

Ressaltamos que a gramática tradicional apresenta distinção entre o "se" índice de indeterminação do sujeito e o "se" pronome apassivador. Com base nessa distinção, em uma oração com sujeito indeterminado - ou seja, aquela em que "o verbo não se refere a uma pessoa determinada" (Cunha, 1986: 141) – uma das formas em que o verbo pode aparecer é na 3ª pessoa do singular, com o pronome "se", marcando índice de indeterminação do sujeito. Em nossos dados, este tipo de sujeito pode ser ilustrado em 130 e 131. Outra forma de se indeterminar o sujeito é o uso do verbo flexionado na terceira pessoa do plural, como será visto na seção 3.2.4. O pronome apassivador "se" ocorre com verbo na voz passiva, o fato expresso pelo verbo é representado como sofrido pelo sujeito. A forma passiva sintética é formada com o pronome apassivador "se" e um verbo transitivo na 3ª pessoa, singular ou plural, em concordância com o verbo (Cunha, 1986: 369-370). Destacamos 127 e 133 para exemplificar o uso de tal forma.

Chamamos a atenção para o fato de que, na passiva sintética, o sujeito agente (que pratica a ação) não é determinado na oração. Observemos um exemplo dado por esse autor: "Não se vê [é vista] uma nuvem no céu". Temos: "uma nuvem..." como sujeito paciente; "se" - pronome apassivador e "vê", verbo na 3ª pessoa do singular concordando com o sujeito. "Quem" vê a nuvem? Pode-se observar que o sujeito agente, que responderia a essa questão, não é determinado na oração em análise.

Por essa razão, consideramos que, em ambas as construções apresentadas pela Gramática Tradicional, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, responsável

pelo que é expresso, comentado. O uso do "se"[11] nessas construções nos parece marcar a indeterminação do sujeito uma vez que o mesmo não é expresso no enunciado, não podendo, portanto, ser identificado. Com base nesse entendimento, analisamos o "se" como índice de indeterminação do sujeito .

Segundo Coracini (1991), esse recurso funciona como estratégia para persuadir o leitor da isenção de toda subjetividade.

Passemos a observar o uso do infinitivo como um dos mecanismos lingüísticos usado para obter a generalidade do sujeito.

3.2.3. Uso do infinitivo seguido ou não de "se"

O uso do infinitivo seguido ou não de "se" constitui outro mecanismo lingüístico através do qual se obtém a generalidade do sujeito. Vejamos alguns exemplos:

Primeiro semestre:

143. "Não dá para construir uma história colocando as margens parte integrante dela." (A. S. – 1° S.)

144. "... não se vê, por parte do governo, apesar de estarmos em ano de eleição, nenhuma providência imediata." (C. F. - 1° S.)

145. "Basta termos os médicos certos, ..." (M. N. - 1° S.)

146. "Numa cidade onde a impunidade é maior que a dignidade das pessoas... é impossível se ter a liberdade tão sonhada por todos nós."

147. "Introduzir a miséria ao mundo... demiti trabalhadores, pagar o mínimo, subtrair cultura, explorar menores, corromper, injustiças, requerer deveres etc., é muito fácil." (A. S. - 1° S.)

---

[11] Estudos feitos por sintaticistas dentro da teoria gerativa propõem que há uma tendência do Português brasileiro de não estabelecer distinção entre o "se" apassivador e o "se" índice de indeterminação do sujeito. Isto parece se refletir em nossos dados, embora não tenhamos aprofundado o assunto. Agradecemos a profa. Mary Kato por nos ter apontado isso no exame de qualificação.

148. "Vale lembrar que o MST não tem como campanha única o problema da reforma agrária." (C. P. - 1° S.)

149. (Ensino público) "... fica difícil mudar a realidade deste quadro, crescente a cada instante." (P. L. - 1° S.)

150. "Educar significa fornecer princípios e bases para que o indivíduo forme uma consciência crítica da realidade..." (A. M. – 1° S.)

151. "Para solucionar ou pelo menos amenizar essa situação triste da educação brasileira é preciso que haja uma maior seriedade no campo da educação..." (T. A. - 1° S.)

Podemos observar que, por meio do uso do infinitivo pessoal e impessoal, pode-se atribuir um tom genérico ao discurso, visto que esta forma verbal não determina marcas de pessoalidade[12]. Nos exemplos 143 a 147 percebemos que os autores se referem a pessoas de um modo geral, as quais não se encontram em condições de construir sua própria história em decorrência dos problemas enfrentados (143); se encontram em ano de eleição (144); provavelmente não têm acesso à assistência médica digna (145); e não podem ter a tão sonhada liberdade (146). Com relação ao exemplo 144, identificamos que a forma verbal "estarmos" tem como co-referente "nós, os brasileiros".

Acompanhemos nos exemplos 147, 149, 151 o efeito de sentido obtido por nossos sujeitos ao usarem o infinitivo. Nota-se que A. S. (147) apresenta um período composto por várias orações introduzidas com o infinitivo. Essa disposição das orações em seqüência parece atribuir ao enunciado um grau maior de generalização, justamente por não situar os acontecimentos referidos em um tempo definido e, paralelamente, por não especificar um sujeito das orações citadas, o que não torna possível especificar, por exemplo, quem introduz "a miséria no mundo", quem demite trabalhadores; enfim, não se determina quem considera que a prática desses atos é fácil.

Note que P. L. (149) também não faz referência a uma pessoa específica que possa mudar a realidade do ensino público, o que torna o seu enunciado genérico. Esse autor parece admitir que a realização de tal ato é difícil para qualquer sujeito.

---

[12] Isto só não é possível se o verbo finito for pessoal, como no exemplo: "Eu quero sair". Neste caso, o verbo sair tem como co-referente o pronome pessoal "eu", conforme nos foi indicado por M. A . Kato no exame de qualificação.

Observemos que em T. A. (151) com os verbos "solucionar" e "amenizar" parece obter a generalização do enunciado ao não especificar os possíveis sujeitos (quem?) desses verbos. Observe que esse autor chama a atenção desses possíveis sujeitos (político, sociedade organizada etc.) da necessidade da educação ser encarada com seriedade, em qualquer época em que for revista.

Vejamos alguns exemplos do oitavo semestre:

152. "Ensinar ciências trabalhando com materiais concretos significa aproveitar todos os recursos que se encontram ao nosso redor..." (S. T. - 8° S.)

153. "Dentre as várias formas de se definir a arte, encontramos estilos diferentes para cada criação artística..." (D. D. - 8° S.)

154. "Portanto, criar unidade entre teoria/prática não é tarefa tão simples assim..." (G. S. - 8° S.)

O uso do infinitivo "ensinar" em 152 pode estar se referindo a todos os professores de Ciências, como a todo e qualquer professor que possa vir a trabalhar com essa disciplina. Pode-se observar que a não especificação do sujeito torna muito genérica a afirmação. Nota-se também que o uso do pronome "nosso", próximo ao final do período, também concorre para o efeito de generalidade ao referir-se aos recursos que se encontram ao redor de todos os professores e, possivelmente, S. T. se encontre entre esses professores. Observe que o enunciador é identificado através do pronome "nosso".

Pode-se observar em 153 que D. D. ao usar o verbo "definir" também torna genérico o seu enunciado. Note que o "se" anteposto a essa forma verbal amplia a idéia de indeterminação do sujeito, isto é, o grau de generalidade do sujeito.

Conforme pode ser observado, através do que foi exposto, o uso do infinitivo, enquanto mecanismo lingüístico capaz de atribuir generalidade do sujeito, parece ser dominado pelos alunos-sujeito.

3.2.4. Uso do verbo na 3ª pessoa do plural

A generalidade do sujeito parece ser atingida também através do verbo flexionado na terceira pessoa do plural, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

155. (Sobre a questão indígena) "Tomaram posse dessa terra." (K. D. - 1° S.)

156. "Fizeram dos índios escravos." (K. D. 1° S)

157. (Sobre o MST) "... criam escolas dentro do próprio assentamento e monitoradas por integrantes do movimento." (K. D. - 1° S.)

158. "Querem uma sociedade mais humana onde os padres ricos sejam punidos e não os que roubam desesperados, fora de si, para matar por alguns instantes que seja, a fome. " (V. F. - 1° S.)

159. "Estão atualmente envolvidos com os problemas da fome, dos prédios vazios que invadem etc." (C. P. - 1° S.)

160. (Sobre educação) "Como poderiam resolver a problemática da Educação?" (I. S. - 1° S.)

Como pode se observar, essa flexão verbal não determina um sujeito específico, de modo que não podemos identificar os experienciadores de "fizeram", "tomaram", "criam", "querem", "estão", "poderiam" (Quem?). A flexão da 3ª pessoa do plural pode sugerir a existência de vários experienciadores/sujeito, assim como pode indeterminar possíveis sujeitos. Lembremo-nos que essa flexão é uma das possibilidades de construção de "sujeito indeterminado" apontada pela gramatical tradicional, como vimos na abordagem feita em 3.2.2.

Comparemos a construção 158 com a seguinte:

161. "Na cruel batalha por um lugar ao sol, a cada dia encurta-se o horizonte de milhares de excluídos, ..." (A. M. - 1° S.)

Na construção passiva (161), formada por um verbo transitivo flexionado na terceira pessoa do singular, seguido do pronome apassivador "se", não se identifica o

agente experienciador de "encurta", do mesmo modo que não se identifica o experienciador de "querem" em 158.

Chamamos a atenção para o fato de que em ambas as construções (com passiva e com verbo na 3ª pessoa do plural) não se pode determinar um sujeito agente, apesar de na construção com passiva se poder localizar o sujeito paciente, isto é, que não pratica a ação expressa pelo verbo da oração, mas sofre-a, conforme é explicado pela gramática tradicional.

O uso do verbo na 3ª pessoa do plural não foi recorrente nos dados do oitavo semestre e não foi amplamente encontrado no corpus do primeiro semestre. Os alunos demonstram uma preferência em generalizar o sujeito através do uso do verbo na 1ª pessoa do plural e do uso do "se" para indeterminar o sujeito, como já foi mostrado anteriormente.

3.2.5. Uso de pronomes indefinidos

Os pronomes indefinidos não foram muito usados para expressar a indefinição do sujeito. Vejamos os exemplos destacados:

162. "Nessa disputa muitas vezes violenta, muitos morrem na guerrilha entre grilheiros e jagunços." (L. V. - 1° S.)

163. "Na ânsia de obter soluções, muitos estão desenvolvendo e aplicando estratégias que fomentam uma realidade cada vez menos prazerosa..." (G. S. - 8° S.)

164. "Poucos reconhecem que a sua prática deixa a desejar e a maioria das vezes tem acesso a carreira através de políticos e não por concurso público." (C. S. - 8° S.)

165. "Todos sabem que o salário do professor é um dos mais baixos no nosso país,..." (G. B. - 8° S.)

Pode-se observar que o uso de todos os pronomes destacados nos exemplos acima torna a reflexão abrangente, genérica, o que é obtido por esses pronomes não se

referirem a uma pessoa específica e sim a várias pessoas sem determiná-las. Observe que em 163 não se pode precisar quais os professores que trabalham de tal forma: "fomentando uma realidade menos prazerosa". C. S. em 164 também não especifica quais os profissionais que admitem que sua prática deixa a desejar.

Como pode se notar, o uso de pronomes indefinidos como mecanismo lingüístico para obter a indefinição do sujeito não foi amplamente empregado por nossos sujeitos. No entanto, as amostras encontradas parecem apontar que eles reconhecem a possibilidade de tal uso tornar sua reflexão mais genérica.

3.2.6. Uso de marcas de subjetividade do enunciador

Nas subseções anteriores, mostramos algumas formas encontradas em nosso corpus, nas quais os alunos buscam generalizar o sujeito. Reservamos esta seção para mostrar que nossos sujeitos conseguem apresentar uma abordagem genérica acerca dos temas analisados, comentados - no intuito de atender, possivelmente, as exigências do discurso dissertativo. Por outro lado, algumas marcas de subjetividade são encontradas em seus textos. Como interpretar este fato? Alguns manuais de redação insistem na afirmação de que a primeira pessoa do singular deve ser evitada no discurso dissertativo. Entretanto, não concordamos que ela deva ser evitada ao extremo, uma vez que se espera que o autor manifeste seu ponto de vista quanto ao tema do texto, como já vimos no capítulo 1.

Com relação à subjetividade, Martinez (1988) diz que a marca da subjetividade é mais forte no texto dissertativo que nas outras formas discursivas, isto porque, segundo ela, este tipo de texto parece carregar consigo o valor semântico de "opinião do sujeito". Vejamos alguns exemplos que parecem ilustrativos da subjetividade do enunciador:

Primeiro semestre:

166. "Infelizmente em nosso país a terra está concentrada em mãos de uma minoria latifundiária..." (M. M. - 1° S.)

167. "A intolerável concentração de terras nas mãos de uns poucos (1%) que detém 46% destas, geralmente improdutivos, é o maior problema agrário do país." (I. M. - 1° S.)

168. "Não é justo que as nossas terras sejam apenas reservadas à política de exportação dos governos." (A. S. - 1° S.)

169. "Infelizmente a nossa sociedade, de modo geral, critica com voracidade, algo que nem mesmo conhece direito." (T. A. - 1° S.)

170. "O fator mais importante de toda a discussão é a questão da sensibilização e da conscientização do que vem a ser a luta do MST..." (L. B. - 1° S.)

Oitavo semestre:

171. "... percebo a fundamental importância de uma atividade teórico-prático intimamente vinculada..." (C. S. - 8° S.)

172. "Com isso, acredito ter mostrado que não existe neutralidade no trabalho pedagógico." (S. C. - 8° S.)

173. "Acredito em uma Educação humanística, libertadora e em uma pedagogia de divergência, que incentiva a discussão, a crítica, o debate..." (N. S. - 8° S.)

174. "Acredito que o momento agora é o de pensarmos numa prática pedagógica onde o educador trabalhe em sala de aula a importância dos valores humanos..." (M. A. - 8° S.)

Como pode se observar, esses exemplos ilustram momentos em que o autor expõe mais explicitamente o seu ponto de vista, isto é, se denuncia enquanto o enunciador do texto apresentado. Isso é mais notado especificamente com o uso da primeira pessoa do singular "eu" identificado na forma verbal, conforme pode ser observado em 171 a 174. Outros recursos lingüísticos também são encontrados nos dados marcando a subjetividade como veremos mais adiante.

Destacamos o exemplo 171 em que C. S. faz uso do verbo "percebo" e em seguida usa a expressão "fundamental importância" para apresentar sua concepção sobre o vínculo entre teoria e prática. Pode-se notar que esses recursos ampliam o grau de

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

subjetividade do enunciado, visto que identifica "quem" percebe e de que forma percebe tal vínculo.

Em outros momentos, a subjetividade parece obtida pelo uso de adjetivos, como por exemplo, "intolerável" (167) onde I. M. assim apresenta sua opinião a respeito da concentração das terras brasileiras. Observe que a oração "não é justo" também parece apontar a posição de A. S. (168) sobre a situação das terras brasileiras serem reservadas apenas à política de exportação, conforme afirma A. S.

O advérbio "infelizmente" parece mostrar como M. M. (166) vê a questão da concentração das terras brasileiras por latifundiários. Em 169, o uso desse mesmo advérbio reflete o desapontamento de T. A. com a atitude das pessoas, de um modo geral, criticarem o que não tem conhecimento.

Incluímos ainda nesta seção o uso do futuro de pretérito e o uso da primeira pessoa do plural, (abordados respectivamente nas seções 3.1.6. e 3.2.1.) por considerar que esse tempo e essa forma verbal apresentam marcas da subjetividade do enunciador, como visto, anteriormente, nessas seções.

3.3. Generalidade do objeto

Refletir dados da realidade genericamente pressupõe fazer uso de alguns recursos para, por exemplo, apresentar os fatos sem precisar o tempo cronológico dos acontecimentos, de modo a obter o efeito de sentido de situação real. Os fatos assim apresentados passam a idéia de acontecimentos "irrefutáveis e inquestionáveis", o que é obtido com o aspecto da atemporalidade, como foi mostrado na seção 3.1. Uma reflexão genérica dos fatos é também obtida através de recursos que buscam manter distância entre quem fala e o que se diz, diminuindo assim a responsabilidade do enunciador, como foi visto na seção anterior, visando persuadir o interlocutor a aceitar tais dados como plausíveis por terem sido apresentados como resultado de um consenso.

O uso de expressões nominais e o uso de nomes com valor genérico, o que foi feito pelos alunos-sujeito, constituem mecanismos lingüísticos que concorrem para atribuir ao texto um grau maior de generalidade, visto que apresentam genericamente os fatos analisados, como será mostrado nesta seção. Observaremos a seguir que esses mecanismos propiciam a obtenção do efeito de generalidade do objeto.

Cabe ressaltar que consideramos que a generalidade do texto dissertativo é resultante do efeito conjunto obtido por esses três aspectos aqui brevemente referidos. Frisamos, por isso, que a divisão da apresentação desses aspectos visa apenas facilitar o acompanhamento da análise.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

3.3.1. Uso expressões nominais

Com relação à generalidade do discurso dissertativo, Machado afirma que o substantivo permite a articulação de um discurso reflexivo (inédito - Apud. Perroni, 1990). Vejamos como os nossos sujeitos fazem uso de expressões nominais para obter em seus enunciados o efeito de análise genérica.

Primeiro semestre:

175. "O sofrimento e a indignação do mundo perante a esta cena desumana..." (V. L. - 1° S.)

176. "A sede, o calor, a miséria das muitas famílias espalhadas por esse sertão ..." (C. E. - 1° S.)

177. "... a miséria reina e ocasiona várias conseqüências como a fome e a morte." (C. E. - 1° S.)

178. "A fome causada pela estiagem prolongada em toda região sisaleira tem sido a causa de vários óbitos e muita miséria." (M. N. - 1° S.)

179. "O descaso na saúde é tão grande que nos obriga a repensar a vida." (L. V. - 1° S.)

180. "A erradicação da miséria é uma questão de ética política." (P. L. - 1° S.)

181. "Na periferia da cidade a precariedade do abastecimento, chega a ser revoltante..." (M. N. - 1° S.)

Pode-se observar com esses exemplos que a realidade analisada assume um tom reflexivo e genérico. O uso dos substantivos destacados contribui para isso, assim como todo contexto do enunciado certamente colabora para que esse efeito aconteça. Em 175, por exemplo, o efeito de generalização é conseguido conjuntamente com o emprego do substantivo **mundo** que já traz em si o seu valor genérico (o universo) e com a expressão **cena desumana**, que parece direcionar para o entendimento de ser ela a causadora de **sofrimento** e de **indignação**. Em 176, os substantivos destacados adquirem um maior efeito de generalidade ao referir-se a um número extensivo de famílias que se encontram no sertão. Notamos que a atribuição do tom reflexivo e genérico do texto dissertativo se dá no contexto da situação de comunicação.

Nos exemplos acima podemos perceber um certo nível de abstração dos alunos; ou seja, de capacidade para reflexão acerca de questões variadas. Os alunos-sujeito demonstram esse nível de abstração fazendo uso de substantivos abstratos, como se vê destacado nos exemplos de 175 a 181. A gramática normativa atribui ao substantivo a função de nomear os seres em geral. "Os substantivos abstratos designam ações, estados e qualidades, considerados como seres." (Cunha, 1986: 187)

Vejamos outros exemplos:

182. "Vontade política é o nosso grande problema!" (C. E. - 1° S.)

183. "Em segundo lugar existe o descaso das autoridades com relação à remuneração do professor." (T. A. - 1° S.)

184. (Educação) "Existem mecanismos governamentais que devem e podem melhorar este quadro." (M. N. - 1° S.)

185. "A solução talvez comece pelo grande problema da transformação curricular..." (S. L. - 1° S.)

186. "Dessa forma, os excluídos são cada vez mais excluídos, a pobreza aumenta junto com a miséria e violência urbana, ..." (S. A. - 1° S.)

187. "A clareza de seus objetivos, exposta por seus líderes, são bem fundamentados, ..." (P. L. - 1° S.)

188. "A falta de incentivo e poucos investimentos por parte de um governo que é contraditório, ..." (M. L. - 1° S.)

189. "O baixo rendimento qualitativo implica na ineficácia do sistema educacional..." (M. L. - 1° S.)

190. "A defasagem entre a educação e o desenvolvimento em nosso país está relacionado com as camadas dominantes..." (M. L. - 1° S.)

Vejamos as expressões nominais em textos do oitavo semestre:

191. "Durante as minhas observações constatei o descaso, o descompromisso e o desinteresse de muitos professores por seus alunos." (G. B. - 8° S.)

192. "O desafio consiste em enfrentar o problema da Educação com mais seriedade..." (N. S. - 8° S.)

193. "... o desinteresse pela aprendizagem é preocupante." (C. S. - 8° S.)

194. "Há abusos por parte de alguns autores menos atentos quanto a importância do papel desempenhado pelo livro didático no contexto da educação brasileira..." (C. S. - 8° S.)

195. "O ambiente humano e a configuração física dos objetos são fatores importantes que contribuem para a socialização da criança..." (M. L. 8° S.)

196. "A vivência de caráter lúdico favorece o advento e o progresso da palavra na vida da criança, ..." (M. L. - 8° S.)

197. "A falta de técnicas de trabalho em grupo gera desinteresse e indisciplina na sala de aula,..." (C. S. - 8° S.).

198. (Sobre condição de trabalho do professor) "A carência de material didático e de equipamento nas classes e o desinteresse dos educandos também são considerados como fatores que dificultam seu trabalho."

199. "... a concretização do ato de ensinar-aprender extrapola o conjunto de técnica e procedimento da aprendizagem..." (S. T. - 8° S.)

200. "Sendo visível a deficiência dos livros didáticos e descaso das autoridades em relação a educação; percebo a necessidade de metodologia significativa no ensino de Ciências..." (S. T. - 8° S.)

Observemos que os substantivos destacados contribuem para obter a generalidade do objeto no enunciado. Acompanhemos essa idéia nos exemplos 194, 191, 196 e 200. Nota-se que C.B. em 194 ao se referir a "abusos", não especifica quais tipos de abusos são cometidos por alguns autores de livros didáticos, o que torna a reflexão genérica, possibilitando inferir que tais abusos são muitos e de diversos tipos. O mesmo podemos constatar em 191, com o uso dos nomes "descaso", "descompromisso", "desinteresse", os quais permitem, no contexto da enunciação, depreender uma visão genérica do tratamento de professores com relação a seus alunos, ou seja, da relação professor-aluno. Em 196 M.L. se reporta a todos, indistintamente, os tipos de experiência com o lúdico como capazes de contribuir para o desenvolvimento lingüístico da criança. Neste mesmo sentido, pode-se inferir que S.T. em 200 considera todos os livros didáticos deficientes e todas as autoridades descomprometidas com a educação.

O uso de expressões nominais é de fato importantíssimo no texto dissertativo, como forma de se atingir um grau maior de abstração na apresentação dos fatos (como salientado por Perroni, 1990). Salientamos que nossos alunos sujeito parecem dominar este recurso sem grandes problemas, ao contrário do que parece ocorrer na modalidade oral, especialmente de crianças e/ou jovens com menor grau de escolaridade.

3.3.2. Uso de nomes com valor genérico

Um outro recurso para se obter o efeito de generalidade do objeto é o uso de nomes com valor genérico, que não se referem especificamente a um referente, isto é, que não particularizam o indivíduo sujeito ou objeto da ação mencionada. Encontramos em nossos dados nomes usados com valor de generalidade. Pode-se observar, nos exemplos abaixo, que a referência é genérica, não os nomes em si. Note nos exemplos

que seguem como o grau de generalidade é obtido por não se fazer referência a um indivíduo/estado/evento/ situação específicos:

Primeiro semestre.

201. "Professores desmotivados com a profissão em virtude dos baixos salários, fazem de conta que ensinam, e de outro lado alunos... fazem de conta que estudam." (L. M. - 1° S.)

202. "A sociedade como um todo tem um compromisso com a educação..." (C. P. - 1° S.)

203. "Escolas que conseguem realizar suas atividades com sucesso. Pessoas que se unem para garantir ensino de qualidade." (C. P. - 1° S.)

204. "Os jornais diariamente enfocam notícias da má condição educacional..." (I. A. - 1° S.)

205. "... uma pessoa não alfabetizada fica impossibilitada de viver com o mínimo de conforto e dignidade ... pois não conseguem arranjar empregos ... tem dificuldades de assimilar as coisas e é discriminada pela sociedade." (V. L. - 1° S.)

206. "... o ensino brasileiro vem enfrentando um estado de abandono muito grande por parte dos poderes públicos competentes, ..." (M. M. - 1° S.)

207. "Alunos deixam de freqüentar a escola por não achar interessante, atrasando assim toda a sua vida escolar." (M. N. - 1° S.)

208. "Os políticos por sua vez, ao invés de ajudar a mudar essa realidade... gastam muito dinheiro em publicidade, mostram o que na verdade não acontece." (M.N. - 1° S.)

209. "No Brasil os problemas que envolvem a educação se agravam, o governo vem tentando investir e financiar verbas,..." (M. A. - 1° S.)

210. "A educação deve estar em primeiro lugar, pois é a partir dela que gradativamente as portas serão abertas." (M. A. - 1°/3/12)

211. "As escolas públicas são poucas e quando existem são mal estruturadas, ..." (A. C. S. - 1° S.)

212. "Os estudantes não têm oportunidades iguais... O ensino é de má qualidade, os professores são mal preparados e, consequentemente, os profissionais não têm a competência devida." (C. E. - 1° S.)

Como se pode notar nesses exemplos, os nossos sujeitos usam nome com valor de generalidade para apresentar o que se propõem a comentar, a refletir, o que parece demonstrar que eles dominam tal recurso. Vejamos tal uso nos exemplos 201 e 202 destacados. Nota-se que L.M. (201) e C.P. (202), através dos termos "professores", "alunos", "escolas", "pessoas", "ensino', se referem de modo geral a todas essas entidades a que faz referência. A ausência de determinantes, como artigos, parece contribuir para tornar os enunciados mais genéricos. Oberva-se que em 202 C.P. consegue atribuir um grau de generalidade ao seu enunciado através da palavra "sociedade", que tem seu sentido genérico reforçado com a expressão "como um todo".

Mas a presença do artigo não necessariamente impede o mesmo efeito. Podemos verificar em 206 que a palavra destacada "ensino" é antecedida pelo artigo definido "o" e posposta pelo adjetivo "brasileiro", o que torna sua referência extensiva a todo tipo de ensino realizado no Brasil. O mesmo acontece com N.M. em 208, ao usar "políticos", antecedido pelo artigo definido "os". Pode-se observar que tal artigo se refere genericamente a um referente que certamente, neste contexto, pode ser compreendido como todos os políticos dessa realidade (brasileira). Nota-se aí que o grau de generalidade é obtido com o uso do artigo "os" antecedido a "políticos" e da expressão "essa realidade". O artigo definido no plural generaliza a noção de políticos, ao fazer

referência a "políticos" definidos, conhecidos (não todos, indistintamente, mas os definidos ali). Já a expressão "essa realidade" amplia esta noção ao possibilitar a inferência de "todos os políticos brasileiros".

Passemos a observar o uso de nomes com valor de generalidade nos textos do oitavo semestre:

213. " O professor trabalha em condições bastante diversas'. (S.T. 8° . S.)

214. "Através da arte o indivíduo vem dando criação às suas imagens..." (D.D. – 8° . S.)

215. " O leitor deve ser alertado contra os pontos controvertidos e para o caráter fantasioso de algumas situações apresentadas". (C.S. – 8 o .S.)

216. " Essas crianças socialmente deficientes são agudos problemas educacionais, talvez os mais trabalhosos a escola." (V.R. – 8 o.S.)

217. " As escolas sofrem altos índices de evasão dos alunos por muitos motivos." (C.S. – 8° .S.)

218. " Muitos professores usam o salário irrisório para justificar a falta de competência e a mediocridade do trabalho que realizam..." (G.B. – 8° . S.)

219. " O professor enquanto portador de valores e de conhecimento também interfere no destino do grupo de pessoas com quem trabalha." (S.C. – 8° .S.)

Como se pode observar, os três primeiros exemplos ilustram que os termos "professor", "indivíduo", e 'leitor", respectivamente, não apresentam um referente específico. Nota-se que com estes usos pode-se referir a todo e qualquer professor, indivíduo, ou leitor. É possível observar em 216 que V.R. faz referência geral àquelas crianças portadoras de alguma deficiência, o que é obtido pelo uso do pronome demonstrativo "essas" e da expressão "socialmente deficientes".

3.4. Alguns problemas dos textos analisados

Elegemos a atemporalidade, a generalidade do sujeito e do objeto - aspectos fundamentais de texto dissertativo - para investigar se a dificuldade de alunos universitários ao produzirem este tipo de texto reside em tais aspectos. Ficou claro, diante do levantamento feito em 3.3, que os nossos sujeitos não apresentam grande dificuldade naqueles aspectos, o que significa que de fato já dominam tal tipo de produção "acadêmica", pelo menos do ponto de vista formal. Por outro lado, apesar desses alunos demonstrarem dominar tais recursos, próprios do texto dissertativo, detectamos em alguns textos, tanto do primeiro quanto do oitavo semestres, alguns casos de incoerência local e/ou de falta de coesão que comprometem o grau de textualidade de certos textos. Passemos a observar esses casos, de acordo com cada um desses aspectos.

3.4.1. Falta de coesão

Com base no conceito de coesão visto no capítulo 1, identificamos, nos exemplos abaixo, a ausência de algum elemento lingüístico no enunciado capaz de atribuir coesão referencial. Vejamos:

Primeiro semestre:

220. "O poder de mando dos senhores da terra, donos de engenho, pecuaristas, com os capitalistas de comércio e principalmente da indústria, que se instalava como nova forma de organização econômica." (L.V. - 1°.S.)

No meio de seu texto, L.V. introduz esse parágrafo que, além do problema sintático que apresenta (falta de um verbo no que deveria ser a primeira oração), não estabelece uma relação clara entre o que havia comentado anteriormente e o que prossegue expondo. Esse autor, no parágrafo anterior ao ilustrado acima, afirma que "a organização econômica e social que ora se estabelece no Brasil (...) vem impondo a milhares de brasileiros uma trajetória de sofrimentos..." Cita, após o parágrafo que destacamos em 220, alguns setores da sociedade que estão mais diretamente ligados à questão da reforma. Nota-se que faltam elementos lingüísticos coesivos para estabelecer relação de sentido entre os enunciados. Acreditamos que a sugestão seguinte pudesse melhorar o grau de coesão do seu texto. Vejamos:

"Isso ocorre porque historicamente o poder vem se concentrando nas mãos de uns poucos, o que parece se apresentar como um critério para perpetuar a forma de organização econômica do país. Tem sido dessa forma com "o poder de mando dos senhores da terra, donos de engenhos; com os pecuaristas, com os capitalistas do comércio e, principalmente, da indústria."

Os casos de problemas de coesão referencial não são muito numerosos nos nossos dados, razão pela qual passamos a analisar a falta de coesão seqüencial.

Reproduzimos na íntegra o texto de C.S.O., para exemplificar a falta de coesão seqüencial:

221."A educação é um dos grandes problemas do país"

"A solução para o país"

A educação é um dos grandes problemas que o Brasil vem enfrentando, os

investimentos que estão sendo feitos pelo governo é muito pouco. É preciso que haja um projeto educacional, para buscar a solução para este problema. A educação brasileira está em decadência, cada dia que passa piora mais. Recentemente o Banco Mundial apresentou um relatório que, mostra o fiasco que está a educação no Brasil, nos coloca em situação comparável à países como: Haiti, Honduras e Guatemala. Os investimentos que estão sendo feitos na educação é pouquíssimo, o governo precisa investir mais em educação. Esses recursos devem ser aplicados de maneira correta e colocar pessoas competentes para administrá-los, pois, um dos grandes problemas é o desvio de verbas da educação por parte de administradores incompetentes e corruptos que usam essas verbas para fazerem suas fortunas. A educação no Brasil está dependendo muito de vontade política e não de pura e simples propagandas demagógicas. O Brasil precisa de um projeto sério que resolva o problema da educação o mais rápido possível. Os políticos devem tomar vergonha e aprovar os projetos que buscam solucionar o problema da educação, porque, o povo quer mudar essa história, mas não tem dinheiro e sim o governo que tem dinheiro. Na realidade está faltando vontade política, para que a educação não seja mais um problema para o Brasil." (C.S.O . – 1° .S)

Como podemos notar, neste texto o aluno apenas repete afirmações sobre a situação calamitosa da educação no Brasil, sobre a falta de um projeto para resolver tal situação, nada acrescentando a seu texto que permita que haja progressão textual. Fica clara a presença de previsibilidade, nos termos de Leal (1991), que é atestada nas expressões do tipo chavão, como por exemplo "Educação é um problema", "Está em decadência", "Falta de investimento", "O governo precisa investir mais", "Falta de vontade política". Trata-se enfim de um amontoado de citações de frases de efeito, sem dúvida bastante surradas em textos tanto falados quanto escritos de escolares.

Verificamos que nossos alunos-sujeito fazem uso da coesão seqüencial parafrástica (com procedimentos de recorrência) com bastante freqüência. Eles introduzem construções em que há abundante recorrência de elementos do texto, com relativa facilidade. Já com relação à seqüenciação frástica, responsável por fazer o texto avançar (cf. Koch, , 1996), verificamos que em menor grau está presente nos textos

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

destes alunos (tanto de primeiro quanto de oitavo semestres). Esclarecendo essa afirmação, notamos que entre os textos que apresentavam uma carga informativa menor, ou seja, os mais repetitivos e cheios de chavões, os recursos de seqüenciação frástica eram também mais limitados. Isto se relaciona de perto ao aspecto da coerência textual, a ser tratado adiante. Os textos que apresentaram problemas de coerência freqüentemente continham rodeios do aluno, que impediam a progressão temática, dificultando o fluxo informacional. Isso é ilustrado com alguns exemplos em que a falta de coesão implica em incoerência, como em:

222. (Sobre livro didático) " Os textos e as ilustrações formam uma determinada visão de mundo, um mundo totalmente imaginário, onde apenas se vê beleza e justiça, como uma forma de mascaração do mundo real. Nos passam ainda um caráter mecânico, onde a ideologia burguesa atribui ao trabalho como forma de estabelecer a neutralidade divina as tarefas que cada um desempenha, como por exemplo: " A vaca trabalha dando leite e o operário trabalha dando, a mais-valia ao patrão e este trabalha porque bondosamente emprega a mão-de-obra abundante". Daí não existir diferença entre o trabalho humano e a atividade de outros seres vivos. Trata-se do emprego da energia e do depender da força." (C.B. 8° . S.)

O uso inadequado do pronome relativo "onde", que aparece destacado acima, constitui um exemplo de falta de coesão que contribui para dificultar o entendimento do enunciado. Como se pode observar, este pronome não se reporta a um lugar específico, visto que seu antecedente – "caráter mecânico" – não é uma expressão locativa. Veja que o mesmo não acontece com o uso deste mesmo pronome na passagem anterior deste mesmo exemplo, na qual o autor do texto o utiliza adequadamente, isto é, com um antecedente que exprime locação. Observamos também neste exemplo que o uso dos chavões "ideologia burguesa", "neutralidade divina", "caráter mecânico" comprometem igualmente a construção de sentido nesse texto. Nota-se também a ausência de algum elemento lingüístico ligando a última frase desse exemplo ao restante do texto, isto é, estabelecendo uma determinada relação semântica.

Pode-se observar que, mesmo resolvendo os problemas de coesão apontados

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

aqui, esse trecho continuaria sem sentido. Isso nos faz concluir que tal exemplo é mais ilustrativo de problema de coerência, visto que tal trecho teria que ser refeito para ser coerente.

Vejamos outro exemplo:

223. "O quadro que a escola está situado é sombrio. Estamos todos envolvidos em uma falsa realidade da qual seremos as próprias vítimas, enquanto permitimos que o comodismo ocupe espaço, que por direito, deveriam servir para dignificar a existência humana." (C.S. – 8°. S.)

Observe-se que a expressão "falsa realidade" é ambígua neste contexto, ao se referir à situação escolar afirmada inicialmente pelo autor. Não fica claro o que ele entende por essa expressão, para que C.S. possa afirmar que tal realidade irá fazer vítimas. Acreditamos que se o aluno tivesse usado o adjetivo "dura" anteposto a "realidade", melhoraria em parte seu texto. Dizemos em parte, pois tal substituição não ajudaria na compreensão do trecho seguinte: "que por direito, deveriam servir para dignificar a existência humana". Veja que falta ao aluno explicitar "quem, o que", por direito deveria servir para dignificar a existência humana, ou seja, falta-lhe apresentar elementos coesivos para que esse trecho possa estabelecer uma relação semântica clara entre as partes do que foi enunciado.

3.4.2. Falta de coerência local

A ausência de coerência, como vimos em 1.1, pode comprometer a compreensão total do texto (coerência global); como pode afetar passagens do texto (coerência local). Não encontramos nenhum caso de ausência de coerência global em nossos dados, o que é um dado positivo. Por outro lado, alguns exemplos de incoerência local foram identificados, conforme pode ser observado nos exemplos abaixo:

Primeiro Semestre:

224. (Sobre a Reforma Agrária)

"Mesmo com o apoio do povo, é somente no final do milênio que a luta parece chegar ao fim" (M.M. - 1°.S.)

Consideramos que a incoerência desse trecho reside em apresentar idéia oposta ao que foi afirmado no parágrafo anterior, o qual informa que o "movimento dos sem terra resiste e busca modificações na sociedade brasileira." Ora, se o autor afirma que a "luta" dos trabalhadores rurais "parece chegar ao fim, não se justifica sua afirmação anterior de que o M.S.T. ainda resiste. Observemos que o mesmo acontece no trecho abaixo em que M.N. contradiz um ponto de vista exposto:

225. "A reforma agrária num país em que tem muita terra nas mãos de poucos, é ainda um tema complexo, pois ao longo da história gerou violência e mortes. É preocupante quando nos questionamos até que ponto é válido o movimento dos sem terra. O número de hectares desapropriados, a quantidade de assentados e da sua produtividade estão perdendo seu sentido" (M.N. - 1°.S.).

Por considerar que esse autor admite, anteriormente ao trecho destacado, a complexidade da questão da reforma agrária em um país em que há muita concentração de terras nas mãos de poucos, é que parece incoerente a passagem sublinhada por nós, na qual M.N. dá a entender que há um grande número de hectares desapropriados e de assentamentos, contradizendo a necessidade de uma reforma agrária. Vejam que isso nega a complexidade da reforma agrária que parecia já resolvida no trecho citado. Este entendimento só nos parece possível se se interpreta o trecho "estão perdendo seu sentido" como se referindo a 'fazem com que a reforma agrária perca seu sentido".

Observemos mais dois exemplos de falta de coerência local:

226."A marcha dos sem terra durou dez anos e iniciou-se em 17 de abril de 97. O MST, ou Movimento dos Sem Terra, tem como objetivo a mobilização da sociedade brasileira no sentido de se priorizar a justiça e a igualdade de terras para todos". (I.M. - 1°.S.)

Podemos notar que I.M. compromete a compreensão desse trecho ao confundir as datas de início e a duração da marcha dos sem terra. Observa-se que não se pode calcular que a marcha durou dez anos, ao mesmo tempo que se afirma, no mesmo enunciado, que teve início em 97. Localizamos aí a incoerência local. Um outro exemplo é:

227."Antes da abolição da escravatura, em 1888, já se debatia a questão da terra no Brasil. Pouco foi feito para modificar uma situação absurda de concentração de propriedades, (...) Em 500 anos de história, o Brasil nunca dividiu a terra. Mas só agora, com o surgimento do MST, que organizou uma marcha até Brasília passando por diversas cidades, fazendo um trabalho de conscientização é que se chegou ao grave problema agrário vivido por grande parte da população brasileira." (M.E. - 1°.S.)

Nota-se que M.E., primeiramente, mostra que a reforma agrária é uma questão que se discute desde antes da abolição, o que já é difícil de comprovar. Mais adiante, esse autor parece negar isso ao afirmar que é através do MST que vem à tona "o problema agrário vivido por grande parte da população brasileira". Nesse desencontro de informações, identificamos a incoerência local, porque no texto do aluno o que está escrito é: "só agora, com o surgimento do MST, é que se chegou ao problema agrário..." Em outras palavras, no final de seu texto, o aluno acaba se contradizendo, ao responsabilizar o MST pela "chegada" do grave problema agrário.

Vejamos alguns exemplos de incoerência local em textos do oitavo semestre.

228. (Sobre crianças com conflitos neuróticos) "Normalmente o desajuste resulta de falhas no relacionamento com figuras (no relacionamento com figuras) paterna ou materna. Provem também de experiências familiares muito precoces ou de sucessos mais recentes." (V.R. - 8°.S.)

Observa-se que V.R. em seu texto se propõe a apontar os fatores que causam conflitos neuróticos em crianças. O trecho destacado, que parece ser usado pelo autor com este fim, não contribui para dar continuidade ao que foi proposto por V.R., porque inclui entre aqueles fatores "sucessos mais recentes". O aluno cria assim uma contradição, porque não se pode entender como (nem quais) **sucessos** poderiam ser a causa de conflitos neuróticos. V.R. também não esclarece o que vem a ser "experiências familiares muito precoces" e como elas poderiam causar tal tipo de conflito, o que contribui para dificultar ainda mais a construção de sentido desse trecho. Isso constitui, ao nosso ver, uma incoerência local. Um outro exemplo é:

229. "E verifica-se também que apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, que a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade ainda tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros." (D.A. - 8.° S.)

D.A., no decorrer de seu texto, vem fazendo algumas críticas ao ensino da arte nas escolas, do tipo: " a aula de artes se confundia com a aula de desenho ou de trabalhos manuais"; "o Ensino de Artes nas escolas (...) tornou-se uma disciplina flutuante, sem controles fixos, sujeita à concepções e interesses de cada escola e de cada professor"; "a sala de Artes é transformada em oficinas de confecções de materiais para decoração de festividades da escola, ou espaço de recreação onde os alunos, entregues a si mesmos, produzem espontaneamente o que querem, sem uma intervenção educativa e consistente do professor". A contradição reside no fato de D.A., logo em seguida, apresentar essa mesma disciplina como "suficientemente" ensinada e aprendida. Essa afirmação torna incoerentes as críticas ao ensino de Artes nas escolas, apresentadas anteriormente pelo autor. A incoerência local é também ilustrada nos exemplos abaixo:

230. (Sobre o papel da arte na educação) "O presente ensaio monográfico nos possibilitou transcender quanto à importância da arte na sala de aula nas práticas educativas" ... É preciso valorizar todas as formas de trabalhos, pois expressam sentimentos e através deles podemos extrair contribuições enriquecedoras para transcendermos nossa visão crítica para o universo." (D.D - 8° S.)

Percebemos que o uso inadequado do verbo "transcender" (que significa "ultrapassar", "exceder") neste exemplo compromete o sentido do texto, de modo que não dá para se compreender o que D.D. realmente pretende dizer. Diante da dificuldade de recuperar o sentido deste verbo associado à expressão chavão "visão crítica para o universo" no contexto da enunciação, identificamos essa passagem como incoerente. Nota-se que há um problema na construção sintática do chavão usado por D.D. O autor usa a preposição "para" no lugar da preposição "de" ("visão crítica para o universo"), o

que contribui para tornar o enunciado mais confuso.

3.4.3. Presença de trechos narrativos no texto dissertativo

Foi mostrado no desenvolver do nosso trabalho (capítulos 1. e 3.) que a ausência de marca de tempo cronológico constitui uma das características do texto dissertativo. Sendo assim, esse tipo de texto não estabelece relações entre os eventos de acordo com a anterioridade ou posterioridade, visto que o mesmo é usado para a análise dos acontecimentos em si. A sucessão cronológica de acontecimentos em um tempo marcado no verbo através de flexão nos tempos do pretérito é pertinente, como sabemos, no discurso narrativo.

Como este trabalho tem por interesse analisar os mecanismos de construção do texto dissertativo escrito por alunos de 3° grau, destacamos algumas passagens encontradas em alguns textos dissertativos do primeiro semestre que podem ser enquadradas como exemplos do discurso narrativo, ou seja, do discurso que marca a progressão temporal dos acontecimentos narrados.

Antes, porém, de passarmos a apresentá-las e a comentá-las, ressaltamos que esses textos foram produzidos após os alunos assistirem a um filme e a uma palestra - ambos apresentados na FES - que abordavam a questão agrária no Brasil e a organização do Movimento dos Sem Terra (M.S.T.). De um total de 37 (trinta e sete) textos, encontramos 10 (dez) produções apresentando, em maior ou menor quantidade, passagens sob a forma de relato. Consideramos que esse fato poderia ser decorrente da não explicitação do tipo de texto pretendido pela professora, como também poderia apontar marcas de interferência do discurso narrativo nos textos dissertativos dos alunos. Essas duas explicações são aceitáveis. Isto não quer dizer que esses alunos não dominem o texto dissertativo, mas que uma orientação imprecisa quanto ao tipo de texto solicitado pode originar textos mistos, visto que em outro momento, após 21 (vinte e um) dias, todos os alunos produziram um texto dissertativo, mediante um tema adequado proposto pela professora (conforme explicitado na Metodologia), sem que apresentassem qualquer marca de influência do texto narrativo em seus escritos.

Observemos alguns exemplos de passagens narrativas naqueles textos produzidos pelos alunos após o filme e a palestra:

231."Após o vídeo, o Pe. Luís Rodrigues fez as suas considerações sobre o MST e falou da importância da Igreja nesse movimento. Em seguida, um dos representantes do MST na Bahia, Valmir, elogiou o documentário, dizendo que ele foi o material que melhor retrata o movimento." (T.A. - 1°.S.)

232."O Padre Zé Luiz citou uma parte da Bíblia. 'Deus deu a terra aos homens para que todos pudessem tirar dela sua sobrevivência', mas na realidade nem todos conseguem ter acesso a ela. Defendeu os saques à armazéns do governo feitos pelos sem terra, pois, acredita que só estão roubando pela necessidade de alimentação, e também disse que todas as Igrejas deveriam adotar a utopia do movimento dos sem terra, pois ela é o instrumento de transformação do Brasil," (I.O. - 1°.S.)

Esses dois exemplos, nos quais os verbos destacados flexionados no pretérito perfeito e a expressão "em seguida", (231) que marca a anterioridade e posterioridade dos fatos apresentados, podem ilustrar a opção de alguns alunos em apresentar seus textos com trechos de relatos. Certamente não queremos com isso afirmar que num texto dissertativo é terminantemente proibido acrescentar alguma passagem narrativa, pois sabemos que, muitas vezes, o relato serve de argumento ou exemplificação para a tese a ser defendida. A existência de textos "puros" (100% narrativos, ou descritivos, ou dissertativos) é apenas uma ilusão imposta no ambiente escolar de produção textual. O que queremos afirmar nesta seção é que se o aluno elaborou grandes partes de relatos em seu texto, que deveria ser dissertativo, pode obter uma avaliação negativa do professor que quiser julgar um texto que se esperava ser acadêmico.

Diante da análise realizada nesta seção (3.4), verificamos que os nossos sujeitos se deparam com algumas dificuldades ao organizarem seus textos dissertativos, as quais não se relacionam especificamente ao aspecto formal, ou seja, quanto às formas verbais e ao uso de expressões nominais que atribuem a generalidade a esse tipo de texto, o que eles demonstram dominar. As dificuldades mais pertinentes, principalmente nos textos do primeiro semestre, são referentes à construção de coerência nos enunciados.

Como foi observado na análise feita nesta seção, a falta de coerência muitas das vezes foi proveniente de uso inadequado de palavras, o que comprometeu o grau de compreensão do enunciado; assim como da apresentação de idéias opostas, ou seja, de duas idéias, em que uma contradiz a outra. Os problemas são, portanto, ora de natureza sintática (falta de um verbo, falta ou uso inadequado de um conectivo, como *onde*), ora de natureza semântica, como o uso de palavras cujo sentido o aluno desconhece ou usa inadequadamente (e.g. "transcender", "sucesso", ambas nos nossos dados) ora do tipo da contradição, algumas vezes alcançada graças ao excesso de chavões, ou mesmo falta de revisão do texto pelo próprio aluno. Acreditamos que isso se deve a diversos fatores, como a falta de exercício de reescrita do texto, o que levaria a uma reflexão do sujeito aprendiz sobre o objeto aprendido (texto escrito)

Cremos que a participação do professor nesta atividade é de suma importância. Sendo o mediador do acesso à escrita pelo aluno, caberia a ele dar o "*feedback*" aos textos produzidos, proporcionando a reescrita dos mesmos. Essa prática possivelmente concorreria para evitar que o aluno chegue ao terceiro grau e saia dele apresentando este tipo de dificuldade, bem como de outras, tais como o uso inadequado de pontuação, de concordância, de regência, também identificados em nossos dados, mas não analisados, devido ao recorte feito em nossa pesquisa.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs a identificar e a analisar a natureza das dificuldades de alunos universitários ao produzirem um texto dissertativo, isto é, um tipo de texto onde se apresenta uma opinião, uma análise de um dado de uma realidade, de forma a atingir o aspecto mais geral dessa realidade. Com este intuito, procuramos verificar se tais dificuldades eram referentes ao uso das estruturas lingüísticas propriamente ditas como, por exemplo, a presença/ausência de nominalizações e as flexões verbais de pessoa e de tempo mais empregadas para produzir neste tipo de texto efeitos de generalidade, próprios do gênero.

Para isto, foi feito um levantamento da freqüência de formas verbais mais empregadas nos textos dos sujeitos para atingir o aspecto de atemporalidade e de generalidade de sujeito, como visto no capítulo 3, destinado à análise dos dados. Outros recursos lingüísticos, como o uso de expressões nominais e de nomes com valor de generalidade, também foram identificados para se obter a generalidade do objeto, conforme pode ser verificado naquele capítulo. Tal levantamento nos propiciou fazer uma descrição e análise das estruturas mais recorrentes em nosso corpus. Observamos também se as dificuldades referentes à construção deste tipo de texto estavam relacionadas à coesão e/ou à coerência textuais.

A análise de nossos dados nos possibilitou constatar inicialmente que os nossos sujeitos não demonstram dificuldade em usar recursos lingüísticos para construir enunciados genéricos sobre dados de uma realidade analisada, ou seja, eles demonstram dominar o uso de recursos capazes de atingir o efeito de atemporalidade, de generalidade de sujeito e de objeto. Tal resultado se apresenta como indicativo de que a dificuldade de nossos sujeitos, ao produzir o tipo de texto por nós analisado, não reside no uso adequado de recursos formais para obter a generalidade, própria do texto dissertativo.

Tal análise nos propiciou também observar que o tipo de dificuldade encontrada

em nossos sujeitos foi que nem sempre construiram enunciados coesos e/ou coerentes. A ausência de coerência dificulta o processo de construção de sentido do enunciado pelo interlocutor/leitor, quando não a impossibilita.

Os resultados a que chegamos nos permitem afirmar que os sujeitos de nossa pesquisa já dominam a habilidade de produzir textos dissertativos na modalidade escrita, ou seja, já possuem um modelo de dissertação escrita que exibe as características esperadas desse tipo de texto na escola. Entre estas, salientamos o domínio do uso dos tempos/modo verbais, com o adequado e abundante emprego do presente do indicativo e do infinitivo, ao lado do uso de expressões nominais, também bastante adequada, como visto no capítulo 3., da análise dos nossos dados. Alguns dos problemas, ou dificuldades, daqueles alunos naquela tarefa, referem-se ao uso inadequado de certos elementos lingüísticos, como conectores inter-frásticos, capazes de estabelecer a coesão e coerência a um texto, ou seja, capazes de assegurar a construção de sentido, além do uso e abuso de chavões e frases feitas, já surrados em textos modelo. Tais limitações não nos parecem ser exclusivas do gênero textual por nós analisado.

Observando os resultados a que chegaram alguns autores que investigaram a produção de textos dissertativos por crianças nas modalidades oral e escrita, conforme visto no capítulo 2., constatamos que Lopes (1992) atribui ao avanço da idade de seus sujeitos (6, 7 e 8 anos) e sua experiência com a escolaridade a utilização de estruturas mais adequadas para construir definições, as quais acredita terem um papel importante na argumentação típica da dissertação. Comparando seus resultados com os de Lopes (1996), pode-se observar também neste segundo autor a menção a uma melhora qualitativa com relação às estruturas lingüísticas usadas por seus sujeitos (5ª e 8ª séries) para obter o efeito de generalidade do sujeito.

No que diz respeito aos fatores responsáveis pela construção de sentido, tanto Lopes (1996) quanto Petroni (1994) identificam em seus dados problemas relacionados à coesão e à coerência textuais. Isso confirma, segundo Lopes (1992), que o avanço do nível de escolarização contribui para que o aluno domine o aspecto formal do texto dissertativo e por outro lado indica que a escola, em todos os graus, não trabalha suficientemente com os principais fenômenos lingüísticos responsáveis pela textualidade. Isto é confirmado com os resultados a que o nosso trabalho chegou, com dados dos

alunos universitários.

Isto nos leva a refletir sobre a prática escolar no que diz respeito à produção de texto, na qual o professor, mediador desta atividade, nem sempre oportuniza ao aluno, sujeito do processo, refletir sobre sua produção escrita: o texto, objeto da aquisição. Esta prática escolar parece centrar interesse apenas na forma de apresentar o discurso dissertativo, o que parece se refletir em nossos sujeitos através de suas produções. O que falta ao aluno é dominar a habilidade de organizar as informações dentro de seu texto de modo coerente, o que inclui, por um lado, o uso adequado de alguns conectores, e por outro, o cuidado para evitar o uso de palavras desconhecidas e a simples repetição de chavões, expressões já batidas em outros textos. Isto significa que o aluno precisa aprender a copiar menos os textos lidos, ou dados como modelos, e a contribuir mais com seu próprio ponto de vista sobre o tema discorrido, evitando assim a previsibilidade (cf. Leal, 1991) do texto produto de massificação. Estamos cientes de que se trata de uma questão delicada, que envolve o conceito de autoria, o que não foi explorado nesta dissertação. A produção da escrita precisa ser vista por todos os educadores de quaisquer disciplinas como um processo que exige trabalho, que se constrói com idas e vindas, fazendo e refazendo, isto é, envolvendo escrita e reescrita. Isto se deve às características deste tipo de modalidade da língua, que não conta com a participação do interlocutor no momento da sua produção: este só terá acesso ao produto escrito tempos depois, o que já tem sido bastante enfatizado em todos os estudos de aquisição da escrita. A escrita exige do escritor mais cuidado, mais atenção, uma vez que cabe a ele também a tarefa de leitor do seu produto, isto é, a tarefa de "antecipar ao seu leitor na formulação de eventuais dúvidas, revisando seu texto para respondê-las." (Kato, 1986:133). Isso precisa ficar mais claro para o aluno, como também para o professor, que muitas vezes ignora esta que parece ser a maior diferença entre a oralidade e a escrita.

Entre tantos outros fenômenos, não menos importantes, não estudados por nós neste trabalho estão os referentes a outros fatores nas condições de produção desses textos, tais como faixa etária do aluno e uma comparação entre os textos produzidos nos dois momentos por nós identificados (primeiro e oitavo semestres). Poderíamos também ter considerado o efeito do tipo de estímulo dado – filme e palestra X discorrer sobre um

tema (sem assistir a filme ou palestra), além do espaço de tempo concedido pela professora para a produção do texto (se feito em sala de aula, se levado para casa, etc.). Entretanto, dada a complexidade do fenômeno, foi preciso estabelecer um recorte e analisar apenas alguns dos muitos aspectos envolvidos na produção de tais textos. As questões deixadas sem explorar poderão fazer parte de uma pesquisa futura.

Considerando as poucas publicações de trabalhos voltados para a aquisição da escrita na fase mais avançada do desenvolvimento do aluno/aprendiz, este trabalho constitui material que esperamos seja útil para os estudiosos que vierem a se interessar pela particularidade de nosso objeto de estudo: aquisição do texto dissertativo escrito por alunos universitários. Esta pesquisa apresenta informações que julgamos relevantes sobre aspectos formais e organizacionais de enunciados usados por esses alunos ao produzirem textos dissertativos. A importância deste trabalho se constitui, assim, em uma contribuição para os estudos da área de Aquisição da Linguagem em geral em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. (1991). "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita." In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem.** Porto Alegre. Porto Alegre: PUC/RS. p. 5-49.

---------- (1998) " A Aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise." In: Rojo, R. (Org.):205-232.

CARVALHO. A. P. (1959) **Arte Retórica e Arte Poética**. São Paulo. Difusão Européia do Livro.

CLEMENTE, E. (org.) (1992) **Lingüística Aplicada ao Ensino do Português**. 2ª Ed. Porto Alegre. Mercado Aberto.

CORACINI, M. J. (1991). **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Educ/SP Pontes.

CUNHA, C. F. da (1986) **Gramática da Língua Portuguesa** 11ª ed. Rio de Janeiro:FAE, Ministério da Educação.

FERRO, R. T. (1997) **Discurso argumentativo**: **identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos da 4ª série.** Campinas. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação/UNICAMP.

FIAD, R. S. (1993) "Estilo e homogeneidade - análise de textos de universitários." In **Estudos Lingüísticos**, XXII SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - GEL, 1993, Ribeirão Preto.: GEL/SP. v. 1. p. 180-187 .

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. (1996). **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática.

GALVES, C. C.; ORLANDI, E.P. E OTONI, P. (orgs.) **O Texto. Escrita e Leitura.** Campinas. Pontes.

GARCIA, A. L. M. (1990) Argumento e redação escolar. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: IEL, n. 16, p. 81-89.

GUIMARÃES, E. (1997) "Figuras de retórica e argumentação." In: MOSCA, L. L. S. (org.). p. 145-160.

KATO, M. A . (1986) **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolingüística** São Paulo, Ática.

---------- (1988) **A Concepção de Escrita pela Criança.** Campinas. Pontes.

KOCH, I. G. V. (1992) "Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. (org.) p. 83-98.

----------(1996a) **A coesão textual**. 8ª ed. São Paulo: Contexto.

----------(1996b) **Argumentação e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

----------(1997) **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L.C. (1995) **A Coerência Textual**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto.

LEAL, L.F.V. (1991) **A Escrita Aprisionada. Uma análise da produção de textos na escola.** Dissertação de Mestrado, UFMG.

LOPES, M. A. (1989) "Do discurso dissertativo oral como parâmetro para a construção do discurso dissertativo escrito." In: **Estudos Lingüísticos.** Anais do XVII SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - GEL, 1989, São Paulo. p. 463-471.

----------(1996) **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno.** Campinas. Dissertação de Mestrado - IEL/UNICAMP.

LOPES, T. M. (1992) **A construção de definições por crianças em idade escolar**. Campinas. Dissertação de Mestrado - IEL/UNICAMP.

MARCUSCHI, L. A. (1983) **Lingüística de Texto. O que é e como se faz.** Recife, Universidade Federal do Pernambuco. Mimeo.

MARTINEZ, R. H. B. (1988). "Três tipos de discurso". In: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: CENP.- Secretaria da Educação v. 1. p. 79-96.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1989) **"Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança."** Campinas, mimeo.

---------- (1998) "Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita." In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento. Perspectivas Lingüísticas.** Campinas. Mercado de Letras. p.87-120.

MOSCA, L. L. S. (1997) "Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos." In:MOSCA, L.L.S. (org.) **Retóricas de ontem e hoje**. São Paulo: Humanistas Livraria/FFLCH/USP.p.16-54.

MOSCA, L. L. S. (org.) (1997) **Retóricas de ontem e hoje**. São Paulo: Humanistas Livraria/FFLCH/USP.

NASCIMENTO, M. (1998) "A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual". In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento. Perspectivas Lingüísticas.** Campinas. Mercado de Letras p. 33-59.

PALMIERE, D. T. L.; MATTOS, N. A. B. (1992). "Algumas reflexões sobre a produção de textos na universidade". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: IEL/UNICAMP. V1., n.20 , p. 95-100.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1996) **Tratado da Argumentação.A Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes.

PERRONI, M. C. (1990). "Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo." In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 9, n. 16.p. 56-61.

PETRONI, M. R. (1994). **A organização do texto escrito por alunos do 1° grau**. Campinas. Dissertação de Mestrado - IEL/UNICAMP.

ROJO, R. (org.) (1998) **Alfabetização e Letramento. Perspectivas Lingüísticas.** Campinas. Mercado de Letras.

SCARPA, E. M. (1987) " Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?" In: **Estudos Lingüísticos.** Anais do XIV SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO –GEL. Campinas. P. 118-128.

VIEIRA, M. A. R. (1988). "O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, dissertativos e argumentativos." In: KATO, M. (org.) **A Concepção de Escrita pela Criança.** Campinas. Pontes.: Pontes. p. 165-192.

VIGNER, G. (1988) "Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita." In: GALVES, C. et alii. (orgs.) **O Texto. Escrita e Leitura.** Campinas. Pontes. p. 117-136.

A B S T R A C T

In this study we analyse the production of dissertative/academic written texts by University students aged 20-40. As far as we can tell, this subject has not been widely investigated in the area of written language acquisition, as the great majority of researches in that area concentrate in the initial phases of language acquisition, which correspond to the beginning of scholl years. We analysed 97 texts produced by the first ant eight semesters students of the Pedagogy Course of the Faculty of Education of Serrinha, Bahia, State University of Bahia. The main goal was to identify and analyse the linguistic resources that were most frequently used by those students in order to produce a dissertative text, with respect to its fundamental aspects: the absence of temporal order, the generality of subject and of object. We have also analysed some of the problems that were identified in those texts concerning their cohesion and coherence. The results show that those students do indeed master the ability to produce a dissertative written text, as far as its structural aspects are concerned, their main difficulties being limited to the inadequate usage of linguistic resources in the establishment of cohesion and/or coherence. The results attained are considered to shed light on some of the organizational aspects of those texts, and can hopefully contribute to the development of written language acquisition studies in this country.