

ROSA MARIA MANZONI

DISSERTAÇÃO ESCOLAR: um gênero em discussão

ASSIS

2007

ROSA MARIA MANZONI

DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO EM DISCUSSÃO

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP - Universidade Estadual Paulista - para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Conhecimento: Filologia e Lingüística Portuguesa)

Orientador: Prof. Dr. Rony Farto Pereira

ASSIS

2007

ROSA MARIA MANZONI

DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO EM DISCUSSÃO

Banca Examinadora da Tese apresentada ao programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Assis – SP para obtenção do título de doutor

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis – SP
Área de conhecimento: Filologia e Lingüística Portuguesa

Dr. Rony Farto Pereira - UNESP/Assis
Orientador

Dra. Edina Regina Pugas Panich – UEL/Londrina

Dra. Maria José de Toledo Gomes – UEMS/Dourados

Dra. Jeane Mari Sant’Ana Spera – UNESP/Assis

Dr. Odilon Helou Fleury Curado – UNESP/Assis

Assis, ____/____/2007.

À memória de Pedro Manzoni, pai exemplar.

A minha mãe, Antonieta, pelas lições de amor.

A Mário Celso e Adriano, sentido de minha existência.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela vida.

- Ao prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela orientação e amizade.

- Aos professores Jeane Mari Sant'Ana Spera e Odilon Helou Fleury Curado, pelas contribuições dadas quando do Exame de Qualificação.

- Aos alunos do 1º. semestre do curso de Letras da Faculdade de Presidente Prudente, turma de 2006/1, pelo fornecimento do material de análise.

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro.
Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida

Mikhail Bakhtin

O Constante Diálogo

Há muitos diálogos

O diálogo com o ser amado

o semelhante

o diferente

o indiferente

o oposto

o adversário

o surdo-mudo

o possesso

o irracional

o vegetal

o mineral

o inominado

o diálogo contigo mesmo

com a noite

com os astros

os mortos

as idéias

o sonho

o passado

o futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a textualização das produções dissertativas escritas na escola, de concluintes do Ensino Médio e ingressantes no Ensino Superior. Pretende, portanto, estudar suas dimensões textuais e discursivas, detectando recorrências a partir das características típicas desse discurso para, então, indexá-las em um gênero textual. Em outros termos, esta pesquisa pretende caracterizar a dissertação escolar como uma das práticas efetivas de linguagem na escola e, por conseguinte, legitimá-la como um gênero discursivo. O tratamento das práticas de produção do texto dissertativo a partir da perspectiva do gênero elimina a artificialidade, até então peculiar a essa prática, e leva o aluno ao seu domínio, já que o gênero é objeto concreto de ensino-aprendizagem por estar diretamente relacionado com uma situação de comunicação autêntica. Como esta pesquisa qualifica o texto dissertativo escolar como a materialização de um gênero específico da esfera de comunicação escolar, pretende, ainda, servir como um ponto de partida e instrumento para proporcionar aos professores de língua portuguesa a elaboração de propostas metodológicas para o ensino da dissertação escolar como um gênero. Dessa forma, tais propostas visam a propiciar efetivamente a flutuação do “gênero dissertativo escolar” que existe na escola, hoje, para aquele “gênero dissertativo escolar” aceito e reconhecido socialmente, conforme as habilidades e competências previstas para o ensino Médio, as quais são definidas pelos teóricos e disseminadas nos documentos oficiais da Instituição Escola.

Palavras-chave: dimensão textual-discursiva, ensino de produção de texto, dissertação escolar, práticas de linguagem, gêneros discursivos, flutuação de gênero.

The school argumentative essay: a genre in discussion

Abstract

This research has as objective to investigate the textualization of written argumentative essays of students who have finished Secondary School Education and have just started Higher Education. Thus, it intends to study such written compositions in their textual and discursive dimensions, observing recurrences of some typical characteristics of this discourse so that it can be possible to index them in a textual genre. In other words, this research intends to characterize the argumentative school essay as one of the effective language practices at school and, accordingly, define them as a discourse genre. The treatment of the text production practices from the genre perspective eliminates the artificiality, peculiar to this practice, and leads the student to its mastery, since the genre is a concrete object of the teaching and learning process and is directly related to an authentic communicative situation. As this study qualifies the school argumentative essay as the materialization of a specific genre of the school communication sphere, it still intends to work as a starting-point and an instrument to provide to teachers of Portuguese the creation of methodological proposals to the teaching of the school essay as a genre. So, such proposals aim to provide effectively the fluctuation from a “non-standard school genre” that exists at school nowadays to a “standard school genre” that is socially accepted and recognized according to the abilities and competences established to the Secondary School Education, defined by the theoreticians and spread by the official documents to the School Institution.

Keywords: textual and discursive dimension, text production teaching, school essay, language practices, discourse genres, genre fluctuation.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo estudiar la textualización de las producciones disertativas escritas en la escuela, de concluyentes del bachillerato e iniciantes de la Enseñanza Superior. Pretiende, por lo tanto, estudiar sus dimensiones textuales y discursivas verificando recurrencias desde las características típicas de ese discurso para entonces, indexarlas en un género textual. En otras palabras, esta investigación pretende caracterizar la redacción escolar como una de las prácticas efectivas del lenguaje en la escuela y por consiguiente definirla como un género discursivo. El tratamiento de las prácticas de producción del texto disertativo desde la perspectiva del género elimina la artificialidad, hasta entonces peculiar a esa práctica, y lleva el estudiante a su dominio, ya que el género es objeto concreto de enseñanza-aprendizaje por estar directamente enlazado con una situación de comunicación auténtica. Como esta investigación califica el texto disertativo escolar como la materialización de un género específico del círculo de comunicación escolar, pretende, todavía, servir como un punto de partida e instrumento para ofrecer a los profesores de Lengua Portuguesa la elaboración de propuestas metodológicas para la enseñanza del texto disertativo en la escuela como un género. Así, dichas propuestas tienen por objetivo ofrecer efectivamente la flotación del “género disertativo escolar” que hay en la escuela, hoy, para aquél “género disertativo escolar” acepto y reconocido socialmente, de acuerdo con las destrezas y competencias previstas para el Bachillerato, cuyas son definidas por los teóricos y diseminadas en los documentos oficiales de la Institución Escuela.

PALABRAS CLAVE: dimensión textual-discursiva, enseñanza de producción de texto, disertación escolar, prácticas de lenguaje, géneros discursivos, flotación de género.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	67
Representação da cena da enunciação	
Gráfico 2	95
Representação do referencial do procedimento analítico	
Gráfico 3	184
Representação da imagem do aluno produtor de textos dissertativos	
Gráfico 4	196
Representação da fonte dos tipos de gênero dissertativo escolar prototípico	
Gráfico 5	197
Representação da flutuação do gênero dissertativo escolar prototípico	
Gráfico 6	198
Representação do entrecruzamento das características dos gêneros dissertativos escolares prototípicos	
Gráfico 7	200
Representação das características do gênero dissertativo escolar prototípico padrão e não-padrão	
Gráfico 8	205
Representação diacrônica do gênero dissertativo escolar prototípico	

LISTA DE TABELAS

Tabela 0.....	38
Quadro comparativo dos tipos de discurso	
Tabela 1	162
Predominância das recorrências dos itens analisados	
Tabela 2	169
Exemplos de gêneros transpostos para o ambiente escolar e Gêneros escolares prototípicos, na modalidade escrita	
Tabela 3	172
Diferencial entre os gêneros transpostos para o ambiente escolar e gêneros escolares prototípicos	
Tabela 4	177
Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, segundo os PCN	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS GERAIS DAS TEORIAS DE ANÁLISE	27
1.1. Dispositivo Teórico da Interpretação dos Dados	30
1.1.1 Lingüística do Texto	32
A. Organização material do texto	33
A.1 Infra-estrutura geral do texto	33
A.1.1 Tipos de discurso que o texto comporta	34
A.1.2 Modalidades de articulação entre os tipos de discurso	39
A.1.3 Seqüências que eventualmente aparecem no texto	40
B. Mecanismos de textualização	44
B.1 Conexão	45
B.2 Coesão Nominal	46
B.3 Organização Temporal	47
C. A situação de produção textual e as condições de produção	57
1.1.2 Análise do Discurso (corrente francesa)	58
1.1.2.1 Interdiscursividade	62
A. Heterogeneidade do discurso e do sujeito	68
A.1 Heterogeneidade constitutiva	71
A.2 Heterogeneidade mostrada	73
A.2.1 Heterogeneidade mostrada não marcada	74
A.2.2 Heterogeneidade mostrada marcada	75
1.1.2.2 Mecanismos enunciativos	77
A. Distribuição de vozes	77
B. A expressão das modalizações	78

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA DEFINIÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	80
2.1 O problema da definição dos gêneros discursivos	82
2.1.1 Definição do gênero discursivo segundo Bakhtin	82
2.1.1.1 Conteúdo Temático	83
2.1.1.2 Estilo	87
2.1.1.3 Construção Composicional	90
2.1.2 Definição do gênero discursivo segundo Marcuschi e Maingueneau	92
CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	94
3.1 Construção Composicional	98
3.1.1 Infra-estrutura geral do texto	98
3.1.2 Mecanismos de textualização	106
3.2 Conteúdo Temático	117
3.2.1 Plano mais geral do texto	118
3.2.1.1 Organização dos temas nos textos dissertativos escolares	118
3.2.1.2 Encadeamento dos temas	126
3.2.1.3 Coerência temática do plano geral do texto: disseminação e manutenção de Temas	127
3.3 Interdiscursividade	128
3.3.1 Heterogeneidade constitutiva do discurso das produções dissertativas escolares	129
3.3.2 Heterogeneidade mostrada nas produções dissertativas escolares	130
3.4 Mecanismos enunciativos	147
3.5 Estilo	158
3.5.1 Estilo de linguagem e modalidades estilísticas	158
3.5.2 Estilo apreendido da totalidade dos textos a partir dos itens analisados	161
3.6 Conclusão da Análise	163

CAPÍTULO IV – DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO DISCURSIVO	166
4.1 Características dos gêneros escolares	168
4.2 Gêneros Escolares Prototípicos	173
4.2.1 Gênero Escolar Dissertativo Prototípico Padrão	174
4.2.2 Gênero Dissertativo Escolar Prototípico Não-Padrão	178
4.3 Flutuação entre os gêneros dissertativos escolares prototípicos	195
4.4 Abordagem diacrônica do gênero dissertativo escolar não-padrão	204
CONCLUSÃO	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
ANEXOS	217

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o texto originou-se durante o quarto ano da graduação do curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP– Campus de Assis, em 1991. Naquele último ano, tivemos a oportunidade de ouvir falar, pela primeira vez, sobre a *Linguística do Texto*. Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora Jeane Mari Sant’Ana Spera deu-nos a conhecer duas obras de divulgação desse domínio disciplinar, *Coesão textual* e *Coerência Textual*, ambas de autoria de Ingedore Villaça Koch (esta última, com a co-autoria de Luiz Carlos Travaglia). O estudo dessas duas obras foi suficiente para a tomada de decisão em estudar o texto pelo viés da Linguística Textual, um domínio que conseguiu explicar muitos fatos lingüísticos que nos inquietavam desde os estudos mais remotos ainda, no Ensino Médio, como, por exemplo, explicar que uma seqüência era coerente e outra não.

Desde essa ocasião, somando com a época da graduação, passando pelos estágios e, depois, quando professora da rede estadual de ensino nos níveis fundamental e médio, atentamos para a questão do texto, mais especificamente para a prática de sua produção escrita na escola, tomando por base algumas situações observadas que a envolviam. Nessas ocasiões, percebemos que a produção de texto escrito na escola é uma constante, fazendo parte das atividades que compõem o processo educativo. Não obstante a produção de texto constituir prática arraigada entre os professores, observamos também que a metodologia utilizada para esse ensino, na maioria das vezes, era aquela que aparecia na maioria dos livros didáticos.

Já como estagiária do curso de Letras, verificamos que, na maioria das vezes, a prática de produção de texto escrito na escola era feita conforme a subjetividade do professor, sem nenhum critério, apenas para atender ao protocolo de realizar práticas de produção textual escrita, objetivo muito restrito em comparação a todos os benefícios que a atividade poderia trazer aos alunos no processo de construção do conhecimento e, por conseguinte, do desenvolvimento da competência produtora de textos escritos.

Diante do exposto, desde a graduação em Letras, tivemos nossa atenção voltada para esse assunto, e, seis anos depois de concluí-la, escolhemo-lo como objeto de estudo de dissertação de mestrado. Afora as motivações pessoais da pesquisa, queremos deixar claro que há outra mais vultosa: a preocupação intelectual de dar continuidade ao trabalho realizado no mestrado. Nesses estudos, enfocamos a falta de informatividade e a má organização do pensamento em textos escritos

por alunos do Ensino Médio, duas dentre outras causas que concorrem para o resultado de um texto malformado.

Contudo, conforme já observado nessa introdução, naquele trabalho, “o estudo limitou-se a questões preliminares, pois é um momento inicial de uma investigação e destinado, sobretudo, para indicar as causas mais prementes do problema de textos malformados [...]” (MANZONI, 1999, p.12) na escola. Nele, apenas “procuramos apontar nossa inquietação quanto ao problema da dificuldade de escrever [...]” (idem).

Refletindo sobre o ensino da produção de textos na escola, retomamos nossas idéias sobre essa prática naquela ocasião:

[...] na maioria das vezes, o resultado mostra que seu produtor (de textos) tem fracassado na redação. Para sabermos a razão disso e verificarmos por que não estamos, como educadores, atingindo nossos objetivos de formar bons produtores de textos, que numa dada situação comunicativa conseguem satisfazer suas reais necessidades de comunicação, é preciso contextualizar os engendramentos da Educação como instrumento da classe dominante [...] Porém, fazer esta investigação, embora necessária, não constitui objeto deste trabalho. Por ora, contentemo-nos em investigar o produto da produção textual (texto) e duas das causas do problema, [...] para, num momento posterior, tentar buscar as possíveis soluções. (idem, p.20)

Assim, naquele trabalho, a pesquisa restringiu-se em medir o rendimento dos alunos nas práticas de produção textual a partir de nove quesitos por meio dos quais classificamos textos com bom padrão de textualidade¹: 1) informatividade; 2) argumentatividade; 3) intencionalidade; 4) situacionalidade; 5) coerência; 6) coesão; 7) aspectos técnicos (estudo da divisão adequada das idéias em parágrafos e em cada parágrafo, bem como em períodos); 8) estruturação do pensamento; e 9) aspectos morfossintáticos (correção ortográfica, redundâncias, palavras e expressões desnecessárias, uso de vocabulário inexato, impreciso e inadequado; uso inconveniente dos

¹ **Textualidade** aqui é entendida conforme Costa Val (2004, p. 114), como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções”. Assim, para essa autora, a textualidade deve ser entendida como um componente do saber lingüístico das pessoas e não como algo que está nos textos. “As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre” (idem). Não obstante o uso desse termo, há uma tendência dos estudos dos domínios da Lingüística Textual a utilizarem também o termo **textualização**, que será definido em nota, oportunamente, neste trabalho.

processos de coordenação e da subordinação de idéias; uso inadequado e incorreto dos sinais de pontuação etc).

Nesta perspectiva, os limites previstos para aquele trabalho eram pouco abrangentes. Em outros termos, estudamos o texto a partir de um critério mais objetivável, isto é, prendemo-nos mais nas unidades lingüísticas que nele são empiricamente observáveis, sendo que somente a materialidade lingüística do texto produzido nas atividades de linguagem na sala de aula foi estudada.

Esta pesquisa avança na medida em que se propõe estudar não somente a dimensão textual, mas, sobretudo, a dimensão discursiva do texto, à qual a primeira está subordinada. Em outros termos, o modo de existência da dimensão discursiva é ser o pressuposto lógico da dimensão textual. Nesta esteira, a dimensão discursiva (instância lingüística) é logicamente pressuposta pela própria existência da dimensão textual, a qual comporta seus traços e suas marcas.

Dessa maneira, para tratarmos da dimensão discursiva das produções escritas, na escola, cremos ser necessário definir os discursos provenientes dessa atividade humana como um gênero discursivo e, para tal, deve-se “delinear” todos os elementos² que integram um determinado gênero dentro desses discursos escolares. Ao nosso ver, é justamente neste ponto que consiste o problema desta pesquisa, o qual enunciamos abaixo.

De um lado, muitos lingüistas, como Geraldí, Ilari, Pécora, Costa Val, dentre outros, têm se ocupado do estudo do texto escrito na escola, apontando seus problemas, sugerindo metodologias de ensino, enfim, ressaltando sua importância como prática educativa na construção do conhecimento escolar, sobretudo nas aulas de língua portuguesa. E, de outro, ocupam-se dos estudos dos gêneros discursivos relacionados ao ensino, inclusive como meio de trabalho específico no ensino de “redação”, conforme apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); contudo, os *corpora* de referência no ensino dos gêneros são, na maioria, produzidos por autores consagrados.

Diante disso, desconhecemos que algum estudioso da área tenha se utilizado das produções escritas dos alunos na escola para identificá-las e indexá-las a um gênero discursivo específico dentro dos gêneros escolares. Desconhecemos, ainda, que algum deles, à guisa de exemplo de

² Referimo-nos aqui aos elementos definidores dos gêneros postulados por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e construção composicional, no livro *Estética da Criação Verbal*, capítulo “Os gêneros do discurso”, p. 261-306, 2003.

gênero textual, tenha citado o texto escrito na escola, com suas características básicas (conteúdo, função, estilo e composição).

Assim sendo, justificamos a relevância deste trabalho à medida que se esforça para determinar e identificar os gêneros praticados na escola, estabelecendo, para isso, limites para a classificação da produção escrita nessa instituição, a partir de suas características próprias, podendo até suscitar modos de trabalho em sala de aula. No entanto, conforme Marcuschi (2005, p. 20), os gêneros “são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas”. Com esta citação, parece-nos ter ficado claro que os gêneros são uma questão de uso e não de forma, pois a materialidade textual isolada descaracteriza a natureza dialógica da linguagem.

A partir desse ponto de vista, enunciaremos nossas hipóteses, cuja validade será verificada no decorrer desta pesquisa.

1) Se, como diz Marcuschi (2005, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”, e se as práticas de produção textual escrita na escola são textos “que realizam discursos em situações institucionais [...]” (idem, p. 24), então, se as definirmos e tratá-las como gênero, instrumento de comunicação, conseguiríamos ultrapassar os limites das peculiaridades formais e estruturais dessas práticas e privilegiaríamos o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas que a ele estão associadas, isto é, privilegiaríamos a linguagem em uso na escola.

O tratamento das práticas de produção textual a partir da perspectiva do gênero, levando o aluno ao seu domínio nas práticas de linguagem pertencentes ao quadro escolar, vai quebrar a peculiar e ainda atual artificialidade do gênero *redação escolar* e dar-lhe-á toda a naturalidade necessária de um discurso entre interlocutores reais (professor e aluno), e, de quebra, alcançaria efeitos sob o uso fora da escola. Dessa forma, vemos nos gêneros discursivos a solução contra essa artificialidade. Ademais, estudar o discurso do sujeito-aluno e definir a que situação de ensino aprendizagem esse aluno está exposto para verificar a relação desse sujeito com o que ele diz e como ele diz ajudará no ensino da prática de produção de textos.

Ainda sobre essa hipótese de definir as produções dissertativas escritas na escola como um gênero discursivo (como deveria ser) e identificar, a partir dele, os gêneros como realmente são, é possível atingir um ensino mais eficaz da prática de produção de texto escolar a partir dos

elementos definidores dos gêneros, devendo, com isso, alcançar uma textualização³ com mais qualidade.

2) Se o texto é o material lingüístico organizado e é “corporificado em algum gênero textual”, pois, conforme Brait (2001, p. 9), “existem formas lingüísticas que entram numa composição e que são articuladas a elementos [...] da situação, constituindo o atributo da enunciação completa”, é indissolúvel o binômio texto/gênero discursivo. Então, as práticas textuais escritas na escola, enquanto gênero discursivo, devem ser tratadas em suas duas dimensões constitutivas: a textual e a discursiva, sob a condição de cada uma ser fundamentada em uma base teórica específica, adotando, portanto, o pluralismo teórico.

3) Se, de acordo com Marcuschi (ibidem, p. 22), a postura epistemológica dos gêneros textuais “segue uma visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva”, e os aspectos sócio-históricos são, normalmente, considerados no tratamento do gênero, em sua dimensão discursiva, então, podemos estudar os aspectos cognitivos da língua na dimensão textual como meio para organização da materialidade lingüística do gênero, melhorando, inclusive, sua textualização. Neste caso, a conscientização, por parte do sujeito-produtor de textos escritos, da co-ocorrência dos fatores lingüísticos, discursivos, pragmáticos, cognitivos e sócio-interacionais na constituição do texto escrito auxilia na organização do material lingüístico que preencherá o gênero, conferindo-lhe uma textualização com mais qualidade.

Sabemos que, em virtude do nível de competência e de maestria de seus produtores, a textualização dos textos escritos produzidos em situação escolar pode apresentar níveis de qualidade muito diferentes: mais ou menos claramente organizados, mais ou menos bem escritos, tais ou

³ **Textualização** é entendida a partir de duas vertentes: a do produtor textual e a do leitor. Na vertente da produção, entendemos como sendo a organização da materialidade lingüística (expressão) atrelada aos indicadores de textualidade postulados por Beaugrande & Dressler (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência) que o produtor aplica nos textos que produz. Quanto à vertente do leitor/ouvinte, esse princípio de textualização dá-se no fato de o alocutário encontrar nos textos que lê ou ouve o princípio da reconstrução. Isto é, segundo Costa Val (2004, p. 117), nesta vertente, **textualização** diz respeito ao processo de “recompor as condições em que o texto foi produzido”. Num contexto mais amplo, textualização diz respeito à produção, leitura e interpretação de um texto, que é diferente quando feita por pessoas diferentes. Assim, “essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser *textualizado* de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores” (COSTA VAL, 2004, p. 114).

Outro teórico que se dedicou à definição de textualização foi Bertrand (2003), porém, do ponto de vista da Semiótica. Neste domínio, o conceito de textualização é próximo ao aqui apresentado. De acordo com Bertrand (2003, p. 430), **textualização** é a “disposição de elementos discursivos segundo as coerções decorrentes da linearidade da manifestação verbal. Assim, duas ações paralelas não podem ser narradas simultaneamente: sua textualização obriga a colocar uma antes da outra ou a ocultar uma para que a outra apareça”. Desta forma, para a Semiótica, textualização é nada mais que a união de uma estruturação de um conteúdo com uma estruturação de expressão.

menos conscientes no uso dos mecanismos discursivos, mais ou menos ricos em interdiscurso etc.

Nessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa será o de reconhecer o gênero como objeto concreto de ensino-aprendizagem por ser um instrumento provido de relações com uma situação de comunicação autêntica e, por isso, defini-lo como modelos de atividades (escolares) sócio-interacionistas, praticadas nesse processo, mais relevantes nos ensinos Fundamental e Médio.

Contudo, não são todos os gêneros escolares que serão objeto desta pesquisa, mas o tipo textual dissertativo. Assim, buscamos estudar textos escolares bastante específicos que representam uma realidade ampla, ou seja, representam um tipo de produção escrita na escola, percebido pela própria experiência docente e pela literatura que teoriza sobre as questões de ensino no Brasil. É esse tipo de texto escrito dissertativo produzido na escola que nos propusemos caracterizar como um gênero discursivo.

Ao focalizarmos o texto dissertativo escolar escrito como um gênero específico, buscaremos, por consequência, descrever todos os elementos que assim o definem e, a partir daí, descrever suas características intrínsecas. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- 1) analisar produções dissertativas escolares, buscando observar suas dimensões textual e discursiva;
- 2) discutir teoricamente os elementos definidores dos gêneros discursivos e relacionar suas características às condições de produção;
- 3) distinguir os tipos de produções textuais escritas no processo de ensino-aprendizagem para recortar o objeto de análise;
- 4) definir as produções dissertativas escolares como a materialização de um gênero discursivo dissertativo prototipicamente escolar, a partir da observação de suas especificidades (próprias coerções genéricas);
- 5) Demonstrar as inter-relações entre os fatores lingüísticos, discursivos, pragmáticos, cognitivos e sócio-interacionais que ocorrem na constituição do texto escrito e que materializam o gênero discursivo.

Com relação à abordagem metodológica, ressaltamos que, uma vez que estamos aproveitando as descobertas feitas nos estudos em nível de mestrado, parece-nos lícito que o que foi feito naquela oportunidade constitua um dos passos metodológicos desta pesquisa. Isso já a descaracteriza como uma pesquisa de campo e a delinea como um trabalho de análise de documento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p).

13), “ênfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Além disso, as autoras valorizam a escola como ambiente natural e como fonte direta de coleta dos dados. Considerando que o nosso objetivo é desenvolver uma pesquisa cujo *corpus* é proveniente da escola, temos como principal fonte de coleta de dados a sala de aula. Nesse sentido, o produto (texto) só tem razão de ser estudado se o for na medida em que serve como materialidade lingüística para refletir a respeito de um processo de constituição discursiva. Desta forma, não vamos trabalhar com o produto (texto) de um gênero, mas ênfocar uma situação enunciativa, que se utiliza de um gênero.

Desta forma, o procedimento para a obtenção dos documentos de análise consistiu na solicitação da produção de um texto dissertativo aos alunos ingressantes no Curso de Letras da Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE – (grupo UNIESP), em Presidente Prudente – SP, do primeiro semestre de 2006. Essa solicitação, feita pela professora de Língua Portuguesa, ocorreu no primeiro dia de aula dessa disciplina, sob a alegação de a professora diagnosticar o estado de linguagem, na modalidade escrita, dos sujeitos e, a partir daí, elaborar o Plano de Ensino da disciplina para o referido semestre letivo. Tal solicitação foi generalizada de propósito para que as tendências de modos de dissertar “individual” pudessem manifestar-se.

Assim sendo, foi dado apenas um tema bastante genérico, *A educação no Brasil*, inclusive para verificar se os sujeitos teriam competência para construí-lo segundo a composição esperada para os textos (construção canônica da dissertação), tais como: usar predominantemente a seqüência argumentativa; delimitar o tema; elaborar um título; utilizar os recursos lingüísticos específicos da escrita formal, ênfim, descobrir se esses sujeitos dominam os recursos coesivos e discursivos com eficiência na produção de textos escritos, por considerar que o seu domínio garante a inteligibilidade do sentido do todo.

Para redigir o texto, os alunos tiveram uma hora e vinte minutos, e não houve, da parte da professora, solicitação para a refacção do texto pelos alunos, isto é, escrever e reescrever o mesmo texto várias vezes, porque a proposição de reescritura não era o critério estabelecido para essa atividade.

A escolha dessa clientela deveu-se, primeiramente, ao fato de que era constituída por 131 alunos, advindos, em sua maioria, das mais diversas regiões do Oeste do Estado de São Paulo: Pontal do Paranapanema (Narandiba, Taciba, Pirapozinho, Martinópolis, Rosana, Primavera, Teodoro Sampaio, Mirante do Paranapanema, Caiabu, Estrela do Norte, Tarabai, Sandovalina,

Indiana, Alfredo Marcondes e Presidente Prudente) e até, em densidade menor, da região de Assis (Nantes e Iepê). Depois, por serem alunos ingressantes em um curso superior e, por último, porque a pesquisadora lecionava a disciplina de Linguística, nessa sala. A confluência desses fatores possibilitou a obtenção do *corpus* em situação natural e a naturalização é uma ordem do gênero. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 78), “o gênero nasce naturalmente da situação”.

Além disso, o fato de se congregarem um número razoável de alunos (131), ainda que distribuídos em duas salas, sendo estes provenientes de diferentes escolas da região sudoeste do Estado de São Paulo, possibilitou-nos, por consequência, investigar, por amostragem, a qualidade da textualização dessas produções nessas diversas escolas pelas quais passaram nossos sujeitos.

Assim, pela própria natureza da constituição do *corpus*, não temos uma escola específica, de onde os sujeitos são oriundos, que serviu de base para a coleta dos documentos analisados nessa pesquisa, mas sim várias escolas a partir das quais poderemos construir uma imagem generalizada das escolas das regiões citadas, representando um conjunto de escolas da região sudoeste do Estado de São Paulo. Por conseguinte, o *corpus* de textos empíricos coletado pode ser representativo do conjunto dos textos produzidos em situação escolar, fato comprovado, posteriormente, em particular, na conclusão do capítulo 4.

Com relação aos sujeitos e ao critério para a obtenção da amostra, ressaltamos que a escolha desses sujeitos não foi feita de modo aleatório, mas obedeceu ao seguinte critério: dos 131 alunos das salas em que foram feitas as produções textuais dissertativas escritas, foram selecionados 18 textos, classificando esses sujeitos-produtores em três grupos característicos. O primeiro grupo é constituído por alunos que acabaram de sair do Ensino Médio e imediatamente ingressaram no Ensino Superior; o segundo, por alunos que estavam fazendo a segunda graduação e, finalmente, o terceiro grupo é constituído por alunos que estavam afastados há um certo tempo da sala de aula (terminaram o Ensino Médio, pararam os estudos e resolveram prosseguir-los depois de um certo tempo). Cada grupo é formado por seis sujeitos.

Esses três grupos de sujeitos constituídos a partir de suas especificidades, no que se refere à formação acadêmica e ao tempo contínuo e/ou descontínuo para dar continuidade a essa formação, somadas à informação das idades dos sujeitos, que variam entre 18 e 45 anos, permitem demonstrar uma representatividade dos estágios de formação desses sujeitos, no que se refere à escrita. Além disso, se relacionarmos tais dados à respectiva produção escrita, eles servirão como pistas para observação, análise e generalização da textualização das produções escritas, independentemente do

grau acadêmico de cada sujeito, permitindo, ainda, verificar o efeito da formação dos diferentes níveis (Fundamental, Médio e Superior) na competência textual escrita.

Desta forma, constituem nosso *corpus* de análise textos empíricos produzidos na modalidade redacional canônica dissertativa escrita em situação escolar. Procedendo por amostragem, selecionamos os 18 textos que têm em comum o fato de seus sujeitos se inscreverem na mesma situação de produção: início de uma graduação do Curso de Letras em uma faculdade de Presidente Prudente, da região sudoeste do Estado de São Paulo.

Essa postura metodológica utilizada no procedimento da coleta do *corpus* foi importante porque propiciou a escritura dos textos sem nenhuma intervenção didática e/ou conteudística de um ensino em instâncias superiores a do Ensino Médio, exceto naqueles casos de alunos cujo curso de Letras, em que ora ingressaram, fosse a segunda graduação. Isso significa que tomamos contato com a situação da competência produtora de textos dos sujeitos genuinamente, isto é, tal como chegaram ao nível superior. Em outros termos, exatamente como foram “preparados” pelos ensinos fundamental e médio, que antecedem o estágio de nível superior.

A seleção dos sujeitos a partir dos critérios apresentados acima está intrinsecamente relacionada aos objetivos dessa pesquisa, que se resumem, basicamente, na indexação do gênero dissertativo escolar prototípico na sua versão não-padrão, cuja determinação genérica será feita no capítulo 4.

Como esta é uma pesquisa basicamente de análise documental, uma vez que os dados são provenientes da sala de aula da pesquisadora, isto é, são dados construídos no próprio contexto, conforme já mencionamos, justifica-se partir do ponto de vista do grupo, pois sua finalidade é apenas demonstrar a qualidade da produção de textos na escola para, a partir disso, desenvolvê-la atendendo aos objetivos nela estabelecidos.

Como forma de concretizar o presente trabalho, no capítulo 1 apresentamos sumariamente os pressupostos teóricos nos quais nos baseamos para fazer nossas reflexões sobre o assunto que nos propusemos abordar. Contudo, para não correr o risco de parecermos repetitivos a um leitor acostumado à literatura da Lingüística Textual e da Análise do Discurso, bem como das concepções bakhtinianas dos gêneros discursivos, optamos pela apresentação destas teorias com estilo muito próximo ao do ensaístico. Acreditamos, no entanto, que esse procedimento não prejudicará o leitor incipiente. Assim, à medida que a análise do *corpus* for sendo desenvolvida e a produção textual

dissertativa na escola for sendo definida como um gênero específico, inseriremos os postulados teóricos que ancoram as análises.

Dada a natureza da análise do *corpus*, esclarecemos que foram utilizadas duas bases teóricas, uma central, a Lingüística do Texto, e uma auxiliar, a Análise do Discurso. A primeira ocupa-se das manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas de comunicação sob determinadas condições, concebendo o texto como um ato de comunicação e a linguagem como forma de interação social. Já a segunda, a Análise do Discurso, fundamenta o estudo da interdiscursividade, ou seja, possibilita-nos compreender e identificar as diferentes vozes enunciativas que agem nos textos produzidos.

Ressalvamos que fizemos, ainda, algumas incursões pela Semiótica greimasiana, no que se refere à utilização de alguns conceitos que consideramos adequados para analisar as estruturas internas de um texto, uma vez que esse domínio disciplinar desenvolveu um aparato teórico para desbastar tais estruturas, projetando um instrumento metodológico que reconstrói o sentido dos textos. Dessa forma, buscamos aliar à teoria central (LT) teorias que apresentam pontos de vista que se complementam: uma, a Semiótica, que busca analisar os mecanismos internos de constituição dos sentidos dos textos e, outra, a Análise do Discurso, que visa a compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condições históricas, em relação dialógica com outros textos.

Nesse sentido, conforme Fiorin (2002 a, p. 10), “cada uma delas apresenta virtudes e limites”, por isso, mobilizamos conceitos ora de uma, ora de outra, de acordo com o enfoque dos fatos lingüísticos a serem analisados. Assim, unir uma teoria do intratextual (Semiótica) com uma do intertextual (Análise do Discurso) proporciona princípios de análise mais completos, já que “o centro, o referencial interno, remete, porém, à exterioridade própria do texto, pois só por oposição ao externo, o interno significa”. (DISCINI, 2003, p. 18).

Nesse capítulo, portanto, apresentamos brevemente o dispositivo teórico da interpretação dos dados e o dispositivo analítico construído para a análise. No capítulo 2, discutimos sobre os postulados teóricos de Bakhtin para a definição do gênero discursivo e outros critérios, igualmente advindos desse autor, acrescidos por Marcuschi e Maingueneau.

A análise do *corpus* e a aplicação dos conceitos teórico-metodológicos da Lingüística Textual, da Análise do Discurso e da Semiótica greimasiana, bem como das categorias bakhtinianas para a explicação dos mecanismos textuais e discursivos são apresentadas e discutidas no capítulo

3. A análise do *corpus* é a parte da pesquisa que nos orientará para a definição e determinação das produções dissertativas escolares em gênero escolar a ser definido no capítulo 4. É ela, inclusive, que fornecerá exemplos para elucidar tais indexações.

Assim, o capítulo 4 teve como preocupação central estudar o texto dissertativo escolar a partir de discussão teórica da constituição dos gêneros, caracterizando a natureza da produção de texto enquanto parte do processo educativo. Finalmente, nesse capítulo, identificamos e definimos as características do gênero dissertativo escolar, distinguindo-o em dois gêneros: o padrão, como ele deveria ser, e o não-padrão, como o é realmente, indexando, então, o gênero discursivo dissertativo escolar, formado a partir das práticas de produção textual, já que, verdadeiramente, conforme observado e segundo nossos critérios, na grande maioria das vezes, é o gênero que existe na escola.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS GERAIS DAS TEORIAS DE ANÁLISE

“O ponto de vista cria o objeto”.

Saussur

e

Considerações iniciais

Em sentido lato, nosso objeto é a “linguagem humana”⁴, como todo trabalho que discorre sobre qualquer língua natural. Mas, dessa linguagem interessa-nos aquela proveniente de um determinado campo discursivo: o pedagógico. Assim, especificando nosso objeto, interessa-nos estudar aqui as produções textuais dissertativas feitas na escola. Delimitando ainda mais nosso objeto, interessa-nos abordar essas produções sob duas perspectivas particulares: a da organização textual e a do uso dos mecanismos discursivos nas produções textuais escritas na escola. Logo, é a partir dessas particularidades que definiremos o objeto estrito dessa pesquisa: a dimensão textual e a discursiva dos textos dissertativos escolares, as quais nos conduzirão à indexação desse gênero textual.

Como estamos, então, investigando dois aspectos particulares da linguagem, estamos, por conseguinte, tratando-a no interior de dois domínios distintos da mesma ciência e que, por isso, exigem bases teóricas distintas. Assim, utilizaremos como artefato teórico os pressupostos de dois domínios lingüísticos diferentes para “um mesmo objeto”⁵: os da Lingüística do Texto, para explicar os fatos da dimensão textual das produções dissertativas escolares, e os da Análise do Discurso, para explicar os fatos da dimensão discursiva.

O uso desses dois domínios disciplinares não foi feito indiscriminadamente, mas por haver um ponto comum entre eles: são filiações da Lingüística da Enunciação e ambos adotam a

⁴ A expressão “linguagem humana” aqui é alusiva à definição de que “o objeto da Lingüística é a linguagem humana”. Entretanto, segundo Borges Neto (1996, p. 5), essa definição é vaga e não define nada ou, no mínimo, define “muito pouco”. Para ele, mesmo que se considerássemos ‘a linguagem humana’ como “único objeto complexo [...] não permaneceria exatamente o mesmo objeto, independentemente dos objetivos supostos pela abordagem”

⁵ “Mesmo objeto” se refere à linguagem humana, porém, segundo Borges (1996, p. 5) não é possível abordá-la de todas as perspectivas simultaneamente, mas é necessário “privilegiar um enfoque, ignorando – ao menos temporariamente – todos os outros”. Já a posição de Franchi, de acordo com Borges (1996, p. 12) “baseia-se, aparentemente, no pressuposto de que o objeto de estudos – a linguagem humana – é o único, e as várias abordagens, sendo abordagem de um mesmo objeto, devem ser complementares”.

concepção de linguagem sócio-interacionista. Assim, numa postura complementar, um campo teórico irá destacar, na análise, o que é relevante para tratar da textualização dos textos e, o outro, o que é relevante para discutir o uso dos mecanismos discursivos, no que diz respeito à constituição de sentido das produções escritas.

Como estamos privilegiando em proporções iguais as dimensões textuais e as dimensões discursivas dos textos dissertativos escolares não nos preocupamos em eleger qual teoria será a principal e qual a secundária, no que se refere à hierarquia de importância para a análise. Mas, por uma questão de princípio de ordem de análise, tomaremos a Lingüística Textual como teoria central e a Análise do Discurso como auxiliar. Ressalvamos, porém, que Maingueneau (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.307) afirma ser a Lingüística do Texto uma teoria “auxiliar da análise do discurso”.

Nestes termos, a teoria lingüística central desse estudo, a Lingüística do Texto, ocupa-se em explicar a organização do material lingüístico em nível de micro e macro-estrutura textual, além de incluir alguns indicadores pragmáticos e cognitivos; passa ainda pelos discursivos, mas estes últimos não constituem, nessa teoria, o foco de análise. Logo, entendemos que, para atender à análise das duas dimensões aludidas, precisaremos lançar mão de uma teoria auxiliar que dê conta da parte discursiva como um fim. Pelos motivos aqui expostos, entendemos ser essa teoria a Análise do Discurso.

Tanto isso pode ser possível, que alguns pesquisadores, como Harris, por exemplo, “denominam de ‘análise do discurso’ àquilo que se designa também como ‘lingüística textual’ ”. É o caso de Charolles, entre outros, que contestam inclusive a legitimidade da análise do discurso. Para Charolles, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 44), “a motivação da análise de discurso é dupla: as frases contêm elementos que não podem ser interpretados no nível da própria frase e a interpretação de um dado discurso não se reduz à soma da interpretação das frases que o compõem”.

A exemplo de Charaudeau e Maingueneau (idem), associamos “a análise do discurso, sobretudo, à relação entre texto e contexto”. Ainda para Maingueneau (apud, idem),

a análise do discurso não tem por objeto ‘nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação’, mas deve ‘pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados’. Nessa perspectiva, a análise do

discurso relaciona-se de maneira privilegiada aos gêneros de discurso. Assim entendida, como uma das disciplinas que estudam o discurso, a análise do discurso pode se interessar pelos mesmos corpora [...] (que a Lingüística do Texto).

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 45) observam que “há uma abertura de diálogo entre as diferentes disciplinas que trabalham com o discurso e entre as diversas correntes de análise do discurso”. Como este trabalho enfoca a situação de comunicação real da prática de produção de textos e, portanto, focaliza o estudo do gênero discursivo, o fato de como damos lugar para a reflexão vinda de outros domínios, como a de Bakhtin, que diz respeito aos gêneros de discurso e à dimensão dialógica da atividade discursiva, já nos autoriza a utilizar uma teoria do discurso, pois pretendemos transitar da noção de *texto dissertativo escolar* para a de *gênero dissertativo escolar*.

Assim, o estatuto da Análise do Discurso como teoria auxiliar, nesta pesquisa, encontra fundamento, por exemplo, nas palavras de Possenti (1993, p. 30), para quem uma teoria auxiliar é “pertinente para a análise de um determinado [tipo de] discurso”. Sobre o papel da teoria auxiliar, afirma o autor que

[...] a necessidade da invocação de uma teoria auxiliar é eventual. Isso significa que ela deverá ser invocada apenas quando, como teoria mesmo (isto é, como referindo-se a um determinado tipo de objeto de uma certa maneira), fornecer à lingüística informações relevantes para a interpretação de certos discursos. Isso significa postular que certos discursos podem ser analisados exclusivamente por uma teoria lingüística, desde que, repito, tal teoria se formule de maneira a considerar fatores da situação. [...]

A teoria auxiliar deve ser invocada quando os mecanismos lingüísticos e as condições usuais de utilização da linguagem não forem suficientes para explicar a ocorrência e a significação do enunciado por incluir conceitos ou relações explicáveis somente no âmbito de uma teoria auxiliar ou em sua articulação com a lingüística. (POSSENTI, 1993, p. 30-1)

O lingüista observa ainda que a propriedade essencial da relação entre uma teoria lingüística e uma teoria auxiliar é que elas devem ser compatíveis. Assim, “um lingüista pode socorrer-se de um outro campo do saber para buscar explicações que o instrumental de seu campo não propicia”. (POSSENTI, 1993, p. 37)

Nesta perspectiva, pelas razões expostas aqui, o uso de duas ou mais teorias para fundamentar um estudo não configura uma transgressão científica, desde que não haja

incompatibilidade, em que uma não contradiga a outra, mas, obviamente cada uma explicando fatos lingüísticos de sua esfera de atuação.

Assim, neste estudo, faremos uso do pluralismo teórico, apesar de sua prática parecer ser desconfortável para muitos estudiosos. Para nós, ele se justifica pela complexidade de analisar a linguagem humana em uso. Diante disso, vamos selecionar da Lingüística do Texto e da Análise do Discurso apenas os aspectos que interseccionam a dimensão textual da discursiva na análise das produções escritas. Não procederemos, então, a grandes explicações sobre esses dois campos, em geral; apenas os observaremos, mas do ponto de vista ligado ao nosso objeto de estudo: o texto dissertativo escolar escrito.

Na análise dos dados, buscamos articular a produção textual escrita de cada sujeito às teorias que serviram de base para nosso trabalho, partindo do pressuposto de que é o sujeito que explica a teoria e não o contrário.

1.1. Dispositivo Teórico da interpretação dos dados

A leitura que nos propusemos fazer das duas dimensões citadas (a textual e a discursiva) conduziu-nos, conforme explicamos, a utilizar os pressupostos da Lingüística do Texto para fundamentar os estudos da dimensão textual, sendo que os itens avaliados são aqueles relativos à organização material do texto e os da Análise do Discurso, por sua vez, para fundamentar a análise da dimensão discursiva.

Os elementos que integram a dimensão textual neste trabalho são basicamente aqueles ligados à organização de um texto: a infra-estrutura geral do texto e os mecanismos de textualização baseados nos estudos de Bronckart (2003). Já os que integram a dimensão discursiva são os mecanismos enunciativos, também baseados nos estudos de Bronckart (2003), que envolvem as categorias de pessoa, espaço, tempo, vozes e modalizações, além de incluir o estudo da interdiscursividade e suas formas de manifestação.

Entendemos que, se analisarmos a dimensão discursiva a partir dos gêneros, estamos reclamando a interatividade entre os enunciadores do discurso, já que ele nasce de uma situação comunicativa. Estamos concebendo aqui a linguagem, portanto, como forma de interação social; essa concepção interacionista da linguagem é vista como um lugar de “inter-ação entre sujeitos

sociais, isto é, de sujeitos ativos e empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (VILELA; KOCH, 2001, p. 413).

Caracterizadas as dimensões, depreendemos que a confluência desses dois campos disciplinares distintos produz condições intelectuais propícias para a análise do *corpus*, pois permite-nos mediar a relação trabalhada com a língua e produção de sentido, explorando-o de duas maneiras diferentes. Entretanto, não trataremos aqui essas teorias em sua totalidade, mas parte delas, somente aquelas que Orlandi (2000, p. 27) chama de “dispositivo teórico já ‘individualizado’ pelo analista em uma análise específica”. Daí que optamos por fazer alguns recortes conceituais da Lingüística do Texto, da Análise do Discurso e, às vezes, da Semiótica. Enfim, optamos por mobilizar apenas aqueles conceitos com os quais nos comprometemos, sem aborda-los em toda a sua complexidade, para resolver as questões que desencadeiam a análise a ser feita no capítulo 3, deste trabalho.

Diante disso, da Lingüística do Texto, consideraremos os conceitos relativos àquelas três camadas superpostas que organizam o texto: 1) infra-estrutura geral do texto (plano geral do texto, tipos de discurso que comporta, modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e seqüências que nele eventualmente aparecem) e 2) mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal). Acrescida a essas duas camadas, analisaremos também a situacionalidade enquanto situação da produção textual, já que ela está aqui relacionada às condições de produção do discurso que constituem nosso *corpus* de análise.

Da Análise do Discurso, interessa-nos a aplicação dos seguintes conceitos: 1) discurso; 2) cena da enunciação; 3) condições de produção, pois a forma dos discursos é determinada por suas condições de produção; 4) interdiscurso (memória), que pode aparecer sob a forma de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada); 5) formações discursivas; e 6) mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Nesta dimensão (a discursiva), será destacado o modo de dizer, isto é, o modo como o discurso foi elaborado e as escolhas feitas para produzir um determinado efeito de sentido e não outro. Será feita a análise do discurso do sujeito-aluno, ou seja, o uso que ele faz da linguagem no contexto específico da escola, resultando no gênero “texto escolar”.

1.1.1 Lingüística do Texto

Segundo Bronckart (2003, p.137), “o texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Então, na acepção corrente do termo, texto designa, assim, “todo exemplar de produção escrita” e, numa acepção mais abrangente, “designa também as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral”. Desta feita, para esse autor,

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais⁶: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados [...] (idem)

Se o texto é a unidade comunicativa de nível superior, ele é, por conseguinte, materialização dos gêneros. Portanto, não dá para falar destes sem se referir àquele, sobretudo, à sua organização. Assim, esta parte teórica será parcialmente apresentada nesta seção e, também parcialmente, no item que se refere ao desenvolvimento do conteúdo temático, um dos elementos que definem o gênero, no capítulo 4, deste trabalho. A parte que será tratada aqui é aquela que diz respeito aos textos, à sua organização; a que será tratada no próximo capítulo é o plano mais geral do texto diz respeito aos temas os quais integrarão a parte discursiva, aos elementos definidores do gênero dissertativo escolar.

Nos dizeres de Bronckart (2003), o texto é constituído por “três camadas superpostas”: 1) a infra-estrutura geral do texto (nível mais profundo); 2) os mecanismos de textualização (nível intermediário); e 3) os mecanismos enunciativos (último nível). Cada um desses níveis compreende sub-níveis dos quais, pelo menos um, de algum modo, se relaciona com o conteúdo temático do texto. Encontram-se, neste caso, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

⁶ Formações sociais são entendidas, neste contexto, como esferas de atividade humana nas quais surgem os gêneros.

A. Organização material do texto

O texto escrito, pelas próprias especificidades de sua composição, possui um grau de abstração muito grande, fruto de raciocínio intenso em si mesmo, exercitado na e pela linguagem, sem o qual é impossível organizar as idéias. Isto nos permite concluir que a escrita eficaz está intimamente ligada à capacidade de pensar, de raciocinar. É nesta linha que Garcia (1988, p. 291) afirma que “aprender a escrever é aprender a pensar”. Se pensar é a ação que precede⁷ a de escrever, esta prática é, sem dúvida, raciocinar com a linguagem. As duas práticas que garantem essa capacidade de raciocinar são o ato de ler e o de escrever com frequência.

Procedendo dessa maneira, o sujeito vai internalizar, em condições naturais, as regras de estruturação do texto que incluem os saberes: introduzir, desenvolver e concluir um assunto, marcando sua subjetividade; identificar quando deve mudar de parágrafo; instaurar no discurso as categorias de pessoa, tempo e espaço adequadamente; utilizar-se dos mecanismos discursivos de modo consciente etc.

A.1 Infra-estrutura geral do texto

A infra-estrutura geral do texto é uma camada que subsume quatro sub-níveis: 1) o plano mais geral do texto, 2) os tipos de discurso que comporta, 3) as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e 4) as seqüências que nele eventualmente aparecem. Desses sub-níveis, abordaremos, nesta seção, apenas os três últimos, por estarem mais diretamente ligados aos objetivos de análise da dimensão textual. O primeiro, o plano mais geral do texto, embora também se vincule a essa dimensão, relaciona-se diretamente a um dos elementos definidores do gênero, o conteúdo temático, por isso será analisado no conjunto de temas do conteúdo temático.

A.1.1 Tipos de discurso que o texto comporta

⁷ **Preceder** aqui não significa propriamente e a rigor ser anterior (o que isolaria as duas ações). A anterioridade é, então, relativizada na medida da inter-ação entre elas.

Os tipos de discurso, de acordo com Bronckart (2003, p. 217), “constituem os elementos fundamentais da infra-estrutura geral dos textos”. A noção de tipo de discurso designa, segundo esse autor (2003, p. 120), “os diferentes segmentos que o texto comporta”. Para ele (2003, p.138),

qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas as regularidades de organização e de marcação lingüísticas.

[...] são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como tipos lingüísticos, isto é, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso.

Assim, os tipos de discurso são formas lingüísticas pertencentes ao nível morfossintático e em número limitado, que compõem todos os gêneros textuais. Esse autor (2003) distingue quatro tipos de discurso: o teórico, o interativo, o relato interativo e a narração, os quais são particularizados a seguir.

O discurso teórico, conforme Bronckart (2003, p. 171)” é, em princípio, monologado⁸ e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas”. Ele se caracteriza por uma “densidade verbal muito fraca e, correlativamente, por uma densidade sintagmática extremamente elevada” (BRONCKART, 2003, p. 173).

Segundo esse autor, esse discurso é caracterizado pela: 1) ausência de unidades que remetam diretamente aos interactantes, ou ao espaço-tempo da produção; 2) ausência de nomes próprios e de pronomes adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular com valor claramente exofórico, ou, ainda, de verbos na primeira e segunda pessoa do singular. O autor observa que pode haver a

⁸ Para tratar da questão diálogo e monólogo, Bronckart (2003, p. 183) distingue três tipos de análise: plano epistemológico, plano do contexto e o plano do texto. No primeiro plano, o **epistemológico**, identificam-se duas abordagens de produções textuais: a monológica e a dialógica. A monológica é a “que considera o texto do ponto de vista exclusivo de seu autor e que, como na filosofia clássica, tenta analisar os traços do ‘pensamento’ e das intenções comunicativas de um sujeito falante”, enquanto que a abordagem dialógica é aquela “proveniente principalmente de Bakhtin, que considera que todo texto, mesmo quando é produzido por um só agente, é fundamentalmente orientado para um destinatário, devendo, portanto, ser objeto de uma análise que incide principalmente sobre os diversos traços dessa interação entre autor e destinatário”. Neste trabalho, nos situamos nesta última abordagem.

Já no segundo tipo de análise, no **plano do contexto**, a partir do número dos agentes que intervêm em uma produção textual, identificam-se “produções monologais (que implicam apenas um agente), dialogais (que implicam dois agentes) e polilogais (que implicam mais de dois agentes)”.

Com relação ao último tipo de análise, no **plano do texto**, identificam-se “segmentos de monólogo (que traduzem uma tomada contínua da palavra) e segmentos de diálogo ou de polílogo (que põem em cena turnos de fala sucessivos)”.

presença de formas da primeira pessoa do plural, de “on”⁹, mas que estas remetem aos pólos da interação verbal em geral.

Outras propriedades ainda são esperadas no discurso teórico: 1) presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo (como, de um lado; de fato; primeiro; mas); 2) presença de numerosas modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar de modo “poder” em formas como: de modo geral, é evidentemente difícil, aparentemente, poderiam, podemos, pode; 3) a presença de numerosas frases passivas, a maioria do tipo “passiva truncada” (exemplo retirado do próprio inventário de exemplos de Bronckart, à p. 173, *O sistema genético, centro da organização vital, é habitualmente concebido ...*) e, 4) a grande freqüência, ao lado das anáforas pronominais, de anáforas nominais ou de procedimentos de referenciação dêitica intratextual (exemplo igualmente retirado do inventário de exemplos de Bronckart, à p. 173, *No máximo, portanto, estas poderiam...*)

Há outra propriedade que é esperada no discurso teórico, segundo Bronckart (2003). Trata-se da exploração de procedimentos de referência a outras partes do texto, ou ao intertexto científico: procedimentos metatextuais, procedimentos de referência intratextual; procedimentos de referência intertextual. Contudo, tais procedimentos dizem respeito diretamente ao gênero da monografia científica e/ou artigo científico e, de modo secundário, à produção dissertativa escolar.

Já o discurso interativo caracteriza-se “pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal” (BRONCKART, 2003, p. 168), por isso, apresenta-se na forma de diálogo ou de monólogo. Nas formas dialogadas, a interação é marcada pelos turnos de fala; e tanto nos diálogos quanto nos monólogos, há presença de numerosas frases não declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas). Essas unidades remetem ou a objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço ou ao tempo da interação, como ostensivos (ex.: O que é isso?; e isso? Aí está a ...); dêiticos espaciais (advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos: aqui, lá, este, esse, aquele) e dêiticos temporais (agora, hoje, ontem, amanhã etc). “Um dêitico só pode ser entendido dentro da situação de comunicação e quando aparece, num texto escrito, a situação enunciativa deve ser explicitada” (FIORIN, 2003, p. 162).

⁹ “On”, segundo Maingueneau (1997, p. 78), é “denominado ‘agente verificador’, é a instância posta aqui como responsável, fiadora pela validade deste enunciado”. A nota do tradutor traz o seguinte texto para “on”: “pronomes indefinido, pode significar alguém, uma pessoa, a gente, cada um, cada qual. Traduz-se, geralmente, por SE, podendo também levar o verbo para a 1ª. e/ou 3ª. pessoas plurais, constituindo-se em uma forma privilegiada de indeterminação [...]” (idem).

Os tempos dos verbos são de um subsistema composto essencialmente pelo presente e pelo pretérito perfeito, pelo futuro perifrástico com *ir* mais infinitivo. Esses três tempos de base desse discurso, segundo Bronckart (2003), exprimem a relação que é estabelecida entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento da tomada da palavra da interação, cujo valor exprime, respectivamente, simultaneidade, anterioridade e posterioridade.

Outras características do discurso interativo são: 1) presença de nomes próprios, assim como de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e que têm, portanto, um valor exofórico; 2) presença do pronome indefinido “on”, funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural, como, por exemplo, o uso de *você* ou de *a gente* com valor de *nós*; 3) presença de anáforas pronominais, por oposição às anáforas nominais; 4) presença de auxiliares de modo; “poder”, assim como de outros auxiliares com valor pragmático do tipo de “querer”; “dever”; “ser preciso”; 5) densidade verbal elevada e 6) densidade sintagmática baixa.

Quanto ao terceiro tipo de discurso, o relato interativo, de acordo com Bronckart (2003), é um tipo de discurso, em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real ou posta em cena. Explora um subsistema de tempos dos verbos composto por dois tempos dominantes: o pretérito perfeito e o imperfeito associados às formas do *mais* que perfeito, futuro simples ou futuro do pretérito. Os tempos de base (os dois primeiros) têm um valor de marcação de uma isocronia entre o desenvolvimento da atividade de relato e o dos acontecimentos da diegese; já os demais (o *mais* que perfeito, o futuro simples e o futuro do pretérito) têm valor de marcar uma heterocronia (projeção ou retroação) entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, além de possuírem o valor de marcação dos contrastes aspectuais.

Outras propriedades recorrentes do discurso relato interativo são: 1) presença dos organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc) que decompõem o ato de narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal explicitada ou não, ou, simplesmente, organizadores temporais; 2) presença de pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal em cujo quadro o relato se desenvolveu; 3) anáforas pronominais e anáforas nominais por repetição fiel; 4) alta densidade verbal e 5) baixa densidade sintagmática.

Por fim, a narração, segundo Bronckart (2003, p. 178), “é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas”.

Explora o subsistema dos tempos da história (ou dos tempos narrativos) composto por dois tempos nitidamente dominantes: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Ambos têm o valor de marcação de uma isocronia entre o curso da atividade narrativa e o curso dos acontecimentos da diegese. Mas, além disso, assumem um papel específico na marcação de contrastes aspectuais. A esses tempos de base do discurso narrativo acrescem as formas compostas mais que perfeito composto (tinham atendido), que marcam uma relação retroativa entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, a forma do futuro do pretérito e formas complexas (auxiliar no imperfeito mais infinitivo). Estas últimas marcam uma relação de projeção entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, por exemplo, “devia cessar”.

Outras características recorrentes do discurso narração: 1) presença de organizadores temporais (igual ao relato interativo): origem espaço-temporal e organizadores temporais; 2) ausência de pronomes adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ou ao agente do texto ou a seus destinatários; 3) presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais, com retomada do sintagma antecedente e com substituição lexical; 4) densidade verbal média; 5) densidade sintagmática média. Essas duas últimas características estão entre o discurso interativo e o teórico.

Diante do exposto, podemos formular o seguinte quadro comparativo dos tipos de discursos:

Tabela 0

	Discurso Interativo	Discurso Teórico	Relato Interativo	Narração
Forma	Diálogo ou monólogo	Geralmente monologado	Caráter monologado	Monólogo
Nível	Oral e escrito	Geralmente escrito	Oral e escrito	Oral e escrito

Tempos verbais predominantes	(1) Presente, (2) pretérito perfeito (anterioridade ao da interação) e (3) futuro perifrástico (posterioridade)	(1) presente genérico (não-dêitico) e (2) pretérito perfeito	(1) Pretérito perfeito e (2) pretérito imperfeito. Às vezes, também, futuro simples e futuro do pretérito.	(1) Pretérito perfeito e (2) pretérito imperfeito; presença do pretérito mais que perfeito e do auxiliar pretérito imperfeito + infinitivo
Pessoas predominantes	1ª e 2ª do singular e do plural	Presença de “nós” e “se”, que não se referem aos interagentes.	1ª e 2ª do singular e do plural com forte valor dêitico.	3ª do singular e plural, 1ª e 2ª aparecem sem valor dêitico
Dêiticos pessoais	Presentes	Ausentes	Presentes	Ausentes
Dêiticos espaciais	Presentes	Ausentes	Presentes	Ausentes
Dêiticos temporais	Presentes	Ausentes	Presentes	Ausentes
Modalizadores mais frequentes	Lógicas e deônticas (auxiliares poder, dever, querer)	Lógicos	Presentes	Ausentes
Anáforas pronominais	Presentes (“lhe” e “a”)	Presentes	Presentes	Presentes
Anáforas nominais		Presentes	Presentes	Presentes
Organizadores/conectores		Lógico-argumentativos	Temporais	Aparecem sem valor dêitico
Expressões típicas	“a gente”			
Densidade verbal	Alta	Baixa	Alta	Média
Densidade sintagmática	Baixa	Alta	Baixa	Média
Outras particularidades	Presença de frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)	Ausência de nomes próprios com função de vocativo		Presença hegemônica de frases declarativas

A hipótese da existência desses quatro tipos de discurso fundamentais (o teórico, o interativo, o relato interativo e a narração) postulada por Bronckart (2003) admite a possibilidade de um tipo aparecer como principal em um determinado gênero, e, como tipo menor (secundário), em outros. Por exemplo, o discurso *narração* pode aparecer “geralmente como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto, policial etc, mas pode também aparecer como tipo menor nos gêneros enciclopédia, manual, monografia, etc.” (BRONCKART, 2003, p. 250). Assim como o *discurso interativo*, por sua vez, pode aparecer como principal nos gêneros conversação, entrevista, peça de teatro etc e, como secundário, nos gêneros romance, conto, novela etc.

Segundo a classificação de Bronckart (2003), os textos que são compostos por um único e mesmo tipo de discurso são considerados **homogêneos**. São exemplos desse tipo de homogeneidade textual os gêneros conto, romance, novela, enciclopédia, dicionário etc. Os gêneros conto, romance, novela etc. “são compostos exclusivamente pelo tipo narração” (idem, p. 253) e os gêneros enciclopédia e dicionário “são compostos exclusivamente pelo tipo discurso teórico” (ibidem).

Nos dizeres desse autor, (2003, p. 253), “podem ser considerados como **heterogêneos** os exemplares de texto compostos por **vários tipos de discurso**”. Dessa maneira, tais textos, nos dizeres de Bronckart (idem), “comportam, quase que necessariamente, um tipo principal e um ou vários tipos secundários”. A articulação entre um tipo principal e um secundário será tratada no item seguinte. Esclarecemos, contudo, que, apesar de os textos do *corpus* deste estudo serem heterogêneos, vamos trabalhar apenas com o discurso principal de cada texto que o constitui.

A.1.2 Modalidades de articulação entre os tipos de discurso

De acordo com Bronckart (2003, p. 121), as articulações entre os tipos de discurso podem ser efetuadas em duas modalidades gerais: encaixamento e fusão. “Na articulação por encaixamento, os tipos de discurso permanecem *delimitados e ordenados*” (idem, p. 253) e esse processo se dá por um conjunto de procedimentos como a presença de diversas marcas lexicais, morfossintáticas ou tipográficas, que “explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro”. Isto é, explicitam a relação de subordinação do tipo secundário no tipo principal. Esses procedimentos são: verbos de dizer (disse, respondeu, suspirou etc), uso de travessão, de aspas, pontuação, mudança de linha etc.

Já na articulação por fusão, segundo o mesmo autor (2003, p. 254), “os tipos de discurso integram-se uns aos outros, em modalidades variáveis”. Assim, a fusão é a modalidade que funde, em um mesmo segmento, dois tipos de discursos diferentes, como a narração e o interativo, por exemplo.

Como estamos trabalhando com textos produzidos por alunos e considerando que eles, na condição de aprendizes, não dominam essas regras-padrão em uso e, considerando, ainda, que iremos trabalhar apenas com o discurso predominante, deixaremos de analisar esse item, o qual, de alguma forma, será observado, em níveis hierárquicos mais inferiores do texto, quando da análise da conexão.

A.1.3 Seqüências que eventualmente aparecem no texto

Adam (apud BRONCKART, 2003) teoriza a organização dos textos com base na noção fundamental de **seqüência**. Para ele (2003, p. 218),

as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.

A partir da proposta teórica de Adam, e tendo-a como solidamente sustentada, entendemos que a organização seqüencial ou linear do conteúdo temático é feita por seqüências as quais, de acordo com Bronckart (2003, p. 121), designam “modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral de texto”. Por conseguinte essas seqüências tornaram-se uma referência no estudo da organização textual e, por isso, faz-se necessária a sua descrição técnica.

Essas seqüências também são em número restrito. Segundo Bronckart (2003, p. 219), apesar de considerar “a hipótese da existência de outros tipos de seqüências (a poética, principalmente), [...] renuncia a elas, para restringir-se aos seis tipos básicos, que são as seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal”. O autor (idem) ressalta que “essas

diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”.

Já Marcuschi (2005, p. 22), apesar de afirmar que, “em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias”, cita apenas cinco: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Assim, esse autor difere de Bronckart apenas na terminologia de uma (a seqüência *exposição* de Marcuschi equivale a *explicativa* apresentada por Bronckart) e não inclui a *dialogal*, citada por Bronckart.

Marcuschi, contudo, contribui aos estudos das seqüências tipológicas que preenchem os gêneros afirmando que essas seqüências são designadas pela sua natureza lingüística¹⁰ e o predomínio de um tipo determina a classificação do texto. Assim, para ele (2005, p. 29),

Um elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas.

A.1.3.1 Seqüência narrativa

Fazendo uma incursão na história dessa seqüência, Bronckart (*idem*) observa que ela fora objeto de interesse na Poética de Aristóteles, depois foi retomada, aprofundada e/ou reformulada por diversas correntes teóricas, como: formalistas russos; escola francesa de narratologia; pela sociolingüística americana, bem como pela psicologia cognitiva. Em todos esses trabalhos é consensual a idéia de que a seqüência narrativa é caracterizada quando os acontecimentos organizados no eixo sucessivo são sustentados por um processo de **intriga**.

De acordo com esse autor, (2003, p. 219-220), esse procedimento

¹⁰ Sobre esses traços lingüísticos das seqüências tipológicas que preenchem os gêneros veja Werlich apud Marcuschi (2005, p. 28).

consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma *história* ou *ação completa*, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias *transformações*, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido.

Em um plano mais técnico, a organização dessas três fases é assim feita: o início é a situação inicial (fase do estado de equilíbrio); o meio é a transformação (fase da complicação, ação e resolução) e o fim é a situação final (o novo estado de equilíbrio). Assim, o protótipo da seqüência narrativa é a situação inicial → meio → situação final.

A.1.3.2 Seqüência descritiva

Essa seqüência, segundo Bronckart (2003, p. 222), “apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical”. A forma prototípica dessa seqüência é: ancoragem – aspectualização – relacionamento – A fase da *ancoragem* é assinalada pelo tema-título, introduzido no início da seqüência; a da *aspectualização* é aquela em que os diversos aspectos do tema são enumerados (decomposição do tema em partes) e, finalmente, a fase do *relacionamento* é aquela “em que os elementos descritos são assimilados a outros por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico”. (idem)

A.1.3.3 Seqüência argumentativa

Bronckart (2003, p. 225), afirma que a seqüência argumentativa tem como “objetivo global [...] descrever os processos de *lógica natural*, isto é, os processos de pensamento ou de raciocínio, não como podem ser modalizados, segundo as leis da lógica matemática, mas como efetivamente se desenvolvem nos textos existentes nas línguas naturais.”

Ainda na esteira desse autor (idem), “o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida a respeito de um dado tema [...]. Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** [...], que são objeto de um processo de inferência [...], que orienta para uma **conclusão** ou nova tese [...]”.

Dessa maneira, o protótipo dessa seqüência é:

Tese + Dados (premissas) – Apoio (argumentativo) – (inferência) → conclusão (nova tese)

A.1.3.4 Seqüência explicativa

Para Bronckart (2003, p. 228),

o raciocínio explicativo [...] origina-se na **constatação** de um fenômeno **incontestável**. [...] esse fenômeno inicial apresenta-se, no entanto, como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder as questões que coloca ou as contradições aparentes que poderia suscitar [...]. Esse desenvolvimento é então realizado por um agente autorizado e legítimo que explicita as **causas** e/ou as **razões** da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita [...].

O autor (idem) lembra ainda que “no fim desse desenvolvimento, a constatação inicial encontra-se **reformulada** e geralmente **enriquecida**”. Dessa forma, essa seqüência, segundo ele, é textualizada com um protótipo de quatro fases: *constatação inicial*, *problematização* (por que/como), *resolução* (explicação - resposta) e *conclusão-avaliação* (final dessa resposta).

A.1.3.5 Seqüência injuntiva

Nos dizeres de Bronckart (2003, p.237), a seqüência injuntiva é aquela que é sustentada

por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo [...] exerce efeitos sobre as próprias propriedades da seqüência (presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierarquia etc).

Essa seqüência é predominante nos textos instrucionais ou procedimentais.

A.1.3.6 *Seqüência dialogal*

Essa seqüência, segundo o autor em referência (2003, p. 230),

apresenta particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados [...]; esses segmentos são estruturados em turnos de fala, que, no caso dos discursos interativos primários [...] são diretamente assumidos pelos agentes – produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante¹¹.

Dessa forma, o discurso interativo primário¹² refere-se diretamente ao mundo ordinário dos interactantes (discursos autênticos), e os interativos secundários¹³ remetem a personagens e/ou acontecimentos que foram textualizados, nos segmentos de narração e de relato interativo.

B. Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, conforme mencionado anteriormente, constituem o nível intermediário do texto e, de acordo com Bronckart (2003, p. 122), “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam [...] as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto”. Esses mecanismos, segundo esse autor (2003), podem ser agrupados em três tipos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

¹¹ Discurso principal ou englobante é o discurso encaixante (nota nossa).

¹²

Discurso interativo primário é um “subconjunto de discursos interativos que aparecem no quadro de gêneros originalmente orais, como a conversação, a entrevista” (BRONCKART, 2003, p. 187), por exemplo.

¹³

Discurso interativo secundário é o subconjunto constituído “por segmentos de discurso direto, identificáveis no quadro dos gêneros escritos, como o romance, a novela, o conto etc.” (idem, p. 188).

B.1 Conexão

A conexão é um dos mecanismos de textualização por meio da qual ocorre a progressão do tema no texto. O encadeamento dá-se quando orações, enunciados ou partes dos textos, são encadeados por meio de conectores interfrásticos (conjunções) que estabelecem diferentes relações semânticas.

Os mecanismos de conexão, de acordo com esse mesmo autor (*idem*, p. 122), “são realizados por *organizadores textuais*, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma seqüência, ou ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas”, Enfim, esses mecanismos são responsáveis pela conexão interna entre os enunciados.

“As unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais” (BRONCKART, 2003, p. 122) são as “conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase” (*idem*).

De acordo com esse autor (*idem*, p. 264), quando esses mecanismos delimitam as partes constitutivas do texto e assinalam os diferentes tipos de discurso correspondente a essas partes assumem uma função de **segmentação**. Sobre as outras quatro funções Bronckart (*ibidem*) afirma que

Num nível inferior, esses mecanismos podem marcar os pontos de articulação entre as fases de uma seqüência ou de outra forma de planificação; sua função específica é então denominada de **demarcação** ou **balizamento**. Em um nível mais inferior ainda, esses mecanismos podem explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma seqüência ou de uma outra forma de planificação; sua função então é chamada de **empacotamento**. Por extensão, consideraremos que esses mesmos mecanismos que articulam duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica, exercendo, assim, uma função de **ligação** (justaposição, coordenação) ou de **encaixamento** (subordinação).

Diante disso, os mecanismos de conexão fazem a articulação interna do texto obedecendo a uma hierarquia de níveis, desde o mais englobante até o mais inferior:

Discurso → *seqüência* → *frases de uma mesma fase de discurso* → *frases sintáticas* (subordinação)
→ *frases sintáticas* (coordenação)

A correspondência funcional hierárquica respectiva a cada um desses níveis é segmentação, balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação. Em outros termos, a segmentação marca a conexão realizada entre dois tipos de discurso (teórico e narração, por exemplo); o balizamento marca as fases de uma determinada seqüência; o empacotamento marca a conexão entre as frases em uma mesma fase de uma dada seqüência; o encaixamento, por sua vez, marca a conexão entre frases sintáticas subordinativas e, por último, a ligação marca a conexão entre frases sintáticas coordenativas.

Diante disso, depreende-se que há uma relação entre conexão e tipos de discurso. Os organizadores textuais, segundo Bronckart (2003, p. 267), podem ser diferenciados pelo seu valor semântico. Alguns têm “valor temporal (*depois, súbito, antes que*); outros um valor mais “lógico” (*de um lado, ao contrário, porque*); outros, ainda, um valor mais espacial (*no alto, desse lado, mais longe*). (idem)”

B.2 Coesão nominal

Os mecanismos de coesão nominal, segundo Bronckart (2003, p. 263), “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na seqüência do texto; são realizados por [...] unidades que chamamos de *anáforas*”.

De acordo com o mesmo autor (idem, p. 268), as funções de coesão nominal podem ser distinguidas em duas: introdução e retomada. “A função de **introdução** consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de **retomada** consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto”.

Nesse sentido, os mecanismos de coesão nominal têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de garantir sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. Assim, segundo Bronckart (2003, p. 268), tais mecanismos “explicitam

as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **co-referência**)”.

Esses mecanismos (anáforas) podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais.

B.3 Organização temporal

Estabelecemos para o estudo dos tempos verbais três vertentes teóricas que fundamentam a análise da organização temporal nos textos: a concepção da gramática-padrão, a proposta de Bronckart e os pressupostos sobre a temporalidade lingüística de Fiorin. As duas primeiras serão abordadas conjuntamente e à última será dado um tratamento diferenciado pelo fato de aproveitarmos na análise dos mecanismos enunciativos, mais especificamente na instalação dos tempos no discurso.

B.3.1 Visões sobre a organização temporal

B.3.1.1 Concepção da Gramática-Padrão e a Proposta de Bronckart

Ao tratamento das formas verbais Bronckart denomina *coesão verbal*. Sobre isso, o autor (2003, p. 127) afirma que , “os mecanismos de coesão verbal são mais complexos que os de coesão nominal. Eles asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos e ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”.

A distribuição dos mecanismos de coesão verbal depende dos tipos de discurso em que aparecem. Esses tempos verbais predominantes nos tipos de discurso foram apontados, neste trabalho, no item *A. tipos de discurso que o texto comporta*, à página 32, quando apresentamos as características desses discursos.

De acordo com o mesmo autor (idem, p. 263), “os mecanismos de coesão verbal estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais. As

unidades lexicais são os verbos e contribuem para a evolução do conteúdo temático produzindo um efeito de progressão”.

O autor ainda afirma que é “no nível dos determinantes do verbo (tempos verbais e auxiliares) que se marcam, ao mesmo tempo, a distinção entre séries e as relações de continuidade e de descontinuidade internas de cada série”. Desta forma, os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos SV.

Porém, antes de tratarmos desses mecanismos propriamente ditos, faremos alguns esclarecimentos sobre a forma de abordagem desse item. Para a tripartição geral das concepções gramaticais-padrão, os constituintes do sintagma verbal, doravante SN, contribuem para expressar: *relações temporais, matizes aspectuais e algumas modalizações*. No entanto, segundo Bronckart (2003, p. 274),

a marcação da temporalidade e da aspectualidade usualmente se organiza em, séries isotópicas de unidades que contribuem para a manutenção de coerência temática de um texto, a marcação das modalizações efetua-se por ocorrências mais locais de unidades, que contribuem para a manutenção de uma coerência de outra ordem, pragmática ou interativa.

Por esta razão, neste item, trataremos apenas do exame dos valores de temporalidade e aspectualidade, enquanto os de modalização serão examinados quando estudarmos os mecanismos enunciativos.

B.3.1.1.1 Valores de temporalidade

Segundo Bronckart (idem, p. 275), nas abordagens-padrão, “os valores da temporalidade são expressos pelos determinantes dos verbos¹⁴ (auxiliares e flexões verbais) [...] eventualmente em interação com alguns subconjuntos de advérbios”. Geralmente, ainda segundo as concepções gramaticais-padrão, admite-se que esses valores devam ser analisados em termos de relações entre o

¹⁴ **Determinantes dos verbos** são, segundo Bronckart (2003, p. 273), no uso dominante, os tempos verbais.

momento da fala (ou momento da produção) e o momento do processo expresso pelo verbo. Nesta perspectiva, o autor (idem, p. 275) conclui que

podem, então, ser identificadas as relações de simultaneidade entre os dois momentos (marcados pelas formas do PRESENTE), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento da produção (marcadas pelas formas do PASSADO) ou ainda de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (marcadas pelas formas do FUTURO).

Da abordagem gramatical-padrão, Bronckart afirma que reconhece o papel específico dos tempos verbais, assim como o caráter fundamentalmente relacional dos valores temporais, mas em compensação, contesta a visão binária e fisicalista¹⁵ dessa abordagem, pois, segundo ele, “se essa concepção for correta, só haveria relação de simultaneidade quando o momento de um processo coincidissem estritamente com o momento de uma tomada de fala”. E, no entanto, ressalta o autor (idem), “numerosas ocorrências do presente aplicam-se a verbos que denotam processos que, de um ponto de vista objetivo, podem ser anteriores ou posteriores ao momento de produção”.

Por isso, Bronckart (idem, p. 276) assegura que “qualquer análise das relações temporais deve considerar, não dois, mas três parâmetros: ao momento da produção e ao momento do processo, deve-se acrescentar o momento psicológico de referência”.

Para elucidar essa concepção tricotômica, transcrevemos exemplos do próprio autor:

- (1) *Amanhã, Pedro vai a Lausanne.*
- (2) *Amanhã, Pedro irá a Lausanne.*
- (3) *Hoje, Maria arruma seu quarto.*
- (4) *Hoje, Maria arrumou seu quarto.*

Nos enunciados (1) e (2), o momento psicológico de referência é o expresso por *amanhã* e nos enunciados (3) e (4), por *hoje*. Bronckart adverte que essa referência psicológica poderia permanecer implícita.

15

Para Bronckart (2003, p. 275), a abordagem gramatical-padrão é *binária* porque “por ela, as relações temporais seriam estabelecidas entre dois termos; e é *fisicalista*, no sentido de que os dois termos são definidos como momentos objetiváveis: de um lado, o momento da atividade externa de produção textual e de outro, o momento da realização efetiva dos processos codificados pelos verbos”.

Por questões de visualização, e para uma abordagem mais direta, abreviaremos esses três momentos. Contudo, para evitar uma possível confusão da abreviação **MP** entre *momento de produção* e *momento do processo*, utilizamos, aqui, a nomenclatura sugerida por Fiorin (20003, p. 167) para determinar os três momentos significativos do tempo lingüístico. Para esse autor, esses três momentos são o momento de enunciação (ME), momento do acontecimento (MA) e momento de referência (MR). Assim, fazendo uma equivalência terminológica, doravante, o *momento de produção* será abreviado como **ME**, o *momento do processo* por **MA** e o *momento psicológico de referência* por **MR**.

Retornando aos exemplos, para os enunciados (1) e (2), as relações entre o ME, o MA e o MR, segundo Bronckart, são as seguintes: o MA está em uma relação de inclusão com o MR explicitado por [*amanhã*], e em uma relação de posterioridade com o ME. Desta forma, ainda segundo esse autor, pode-se analisar a forma presente [*vai*] do enunciado (1) como o resultado de uma decisão de codificação da relação de inclusão entre o MA e o MR, e o futuro simples [*irá*] do enunciado (2) como o resultado de uma codificação da relação de posterioridade entre o MA e o MR.

De modo análogo, podemos analisar os enunciados (3) e (4). A forma de presente [*arruma*] do enunciado (3) em termos de codificação da relação de inclusão entre MA e MR, e a forma de passado [*arrumou*] do enunciado (4) em termos de codificação da relação de anterioridade entre MA e ME.

Com isso, Bronckart (idem, p. 277) mostra que

essa abordagem tricotômica é decisiva, na medida em que expõe claramente que qualquer análise da temporalidade implica a consideração desse terceiro parâmetro constituído pela referência temporal psicológica e na medida em que também mostra que o valor de um tempo verbal resulta de uma decisão de codificação da relação estabelecida entre o “momento do processo”, de um lado, e ou o “momento de referência psicológica”, de outro.

B.3.1.1.2 Valor da aspectualidade

Diferentemente da função de temporalidade que consiste em uma relação estabelecida entre um processo e os parâmetros que lhe são externos, a aspectualidade, segundo Bronckart (2003, p.

278), pode marcar “uma ou várias propriedades internas do processo (sua duração, sua frequência, seu grau de realização etc). É essa expressão de uma propriedade interna ou não relacional do processo, expressa pelos constituintes do sintagma verbal, que é chamada de **aspecto** ou **aspectualidade**”.

Entretanto, dada a complexidade da categoria de aspecto, neste estudo, vamos analisar apenas duas das funções de aspectualidade: a expressão dos **tipos de processo** e a expressão dos **graus de realização do processo**. Conforme Bronckart (2003, p. 279), a primeira expressão refere-se às propriedades intrínsecas dos processos, ou seja, é inerente ao próprio processo e ao verbo que o expressa e, por isso, é chamada de *aspecto lexical*, instaurando a primeira categoria aspectual, que, por sua vez, compreende os diversos tipos de verbos: de estado, de atividade, realização e acabamento. A segunda expressão relaciona-se ao modo como um processo é tomado em uma determinada fase de sua realização. Daí sua nomeação de *aspecto morfológico*.

Esta segunda categoria aspectual só diz respeito aos verbos dinâmicos; portanto, não se incluem nela os verbos de estado; somente os outros três tipos acima citados. Assim, tais verbos têm seu processo apresentado como **inconcluso** (processo tomado no curso de seu desenvolvimento); **concluso** ou **acabado**, (tomado no fim de seu desenvolvimento); e processo em sua **realização total** (tomado na totalidade de seu desenvolvimento).

B.3.1.2 A temporalidade lingüística, segundo Fiorin

Sobre a temporalidade lingüística, Fiorin (2003, p. 167), distingue dois sistemas temporais: “o enunciativo, relacionado ao MR presente e, portanto, diretamente ao ME, já que o MR presente é concomitante ao ME; e o enuncivo, ordenado em função de MR passado ou MR futuro instalados no enunciado”.

Assim, a partir desses dois momentos de referências instalados no enunciado (passado e futuro), o autor (idem) diferencia, por sua vez, dois subsistemas temporais enuncivos, um do pretérito e um do futuro, sendo que a determinação dos tempos lingüísticos de cada um deles é feita a partir da aplicação da categoria *anterioridade* e *posterioridade* ao MR, que Fiorin chama de *concomitância* e *não concomitância*, respectivamente.

Para Fiorin, os tempos enunciativos (os do sistema do MR presente) ordenam-se em concomitância e não concomitância. Os de não concomitância subordenam-se em anterioridade (passado) e posterioridade (futuro). A concomitância é o presente e esse tempo marca, então, uma concomitância entre o MA e o MR presente. Assim, nesse tempo, segundo Fiorin (2003, p. 168), “deve haver no presente uma tripla coincidência: MA=MR=ME. Como é difícil delimitar o ME, esse lingüista diz que “o que marca a coincidência, nesse caso, é o englobamento do ME pelo MR”.

B.3.1.2.1 Sistema Enunciativo – MR presente

O sistema enunciativo ordena-se, então, em duas categorias: a concomitância e a não concomitância.

A) Categoria da concomitância

Da concomitância (presente), o autor elenca três casos de relações entre MR e ME e, para elucidá-los, utilizaremos exemplos dados pelo próprio autor:

A.1) O presente pontual: quando existe coincidência entre MR e ME.

Ex.: Um relâmpago fulgura no céu.

A.2) O presente durativo: quando o MR é mais longo do que o ME.

Ex.: Neste ano, ministro um curso de Lingüística para os alunos do primeiro ano.

Neste caso, a duração é variável, podendo ser pequena ou mais longa e contínua e descontínua. Quando for descontínua, temos o presente iterativo, quando for contínua, o presente de continuidade.

Como exemplo de continuidade, aproveitamos o que foi dado nesse mesmo item e, para o de descontinuidade, retransmitiremos o abaixo:

Ex.: Aos sábados, nossa banda apresenta-se na cantina da Faculdade.

A.3) **O presente ominitemporal ou gnômico**: quando o MR é ilimitado e, portanto, também o é o MA. Esse é o presente, segundo Fiorin (2003, p. 169), “utilizado para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais”.

Ex.: *O quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos.*

O autor adverte que, em português, na linguagem oral, usa-se geralmente o presente progressivo (presente do indicativo do auxiliar *estar* + gerúndio) para exprimir o presente pontual ou o durativo.

Ex.: *É o que estou dizendo.*

Neste ano, estou estudando bastante.

B) Categoria da não concomitância

Da categoria da não concomitância, o autor destaca **dois** momentos de referência: o de anterioridade (pretérito perfeito 1) e o de posterioridade (futuro presente).

B.1) relação de anterioridade entre o MA e MR

“O pretérito perfeito 1 marca uma relação de anterioridade entre o MA e o MR presente (FIORIN, 2003, p. 169).”

Ex.: *Luiz Felipe Scolari assumiu a seleção para salvar a pátria do vexame da eliminação de uma Copa.*

B.2) Relação de posterioridade entre o MA e o MR presente

Já “o futuro do presente indica uma posterioridade do MA em relação a um MR presente.” (idem, p. 170).

Ex.: *Ronaldo nunca mais jogará em plenas condições.*

B.3.1.2.2 Sistema Enuncivo

Conforme aludido anteriormente, os tempos enuncivos ordenam-se em dois subsistemas: um centrado num MR pretérito e outro, num MR futuro.

A) Subsistema do MR pretérito

Esse subsistema também ordena-se em concomitância e não-concomitância.

A.1) Concomitância

Segundo Fiorin (2003, p. 170), “a concomitância do MA em relação a um MR pretérito pode exprimir-se tanto pelo pretérito perfeito 2, quanto pelo pretérito imperfeito.” Desse modo, o autor (idem) adverte que “é preciso, pois, estabelecer um outro eixo para distinguir o valor desses dois aspectos verbais”. Para esse lingüista, a diferença entre esses dois tempos está em seus valores aspectuais que são distintos. “O pretérito perfeito 2 assinala um tempo limitado, acabado, pontual (concluso) enquanto o pretérito imperfeito marca um aspecto não limitado, inacabado, durativo (inconcluso).

No primeiro caso, tem-se uma descontinuidade na continuidade do MR e, portanto, a ação é considerada como algo dinâmico.

Ex. No dia 30 de junho de 2002, o Brasil ganhou o pentacampeonato mundial de futebol.

No segundo caso, como a ação é considerada como inacabada, portanto, contínua dentro da continuidade do MR, (algo estático), visto do interior, durante seu desenvolvimento.

Ex.: No dia 30 de junho de 2002, o Brasil ganhava o pentacampeonato mundial de futebol.

Assim, o pretérito perfeito 2 apresenta “os múltiplos estados ou transformações como sucessivos (concomitantes em relação a diferentes momentos de referências pretéritos), marcados nas narrações orais por *depois, em seguida, e então, e aí* etc). Por isso, esse é o tempo por excelência da narração” (FIORIN, 2003, p. 171). Já o pretérito imperfeito “apresenta os fatos como simultâneos, como formando um quadro contínuo, ou melhor, como vinculados ao mesmo tempo de referência pretérito. Por isso, é o tempo que melhor atende aos propósitos da descrição” (idem).

A.2) Não concomitância

Das relações de não concomitância nesse subsistema (MR pretérito), nas relações de anterioridade, o pretérito mais que perfeito indica uma relação de anterioridade entre o MA e o MR pretérito, a qual é marcada por duas formas verbais desse tempo: a simples e a composta.

Ex.: *No comando da seleção desde junho de 2001, quando foi chamado para substituir o técnico Leão, que substituíra Wanderley Luxemburgo, ele chegou para salvar a pátria (...).*

(o pretérito mais que perfeito *substituíra* indica um fato que ocorreu antes do MR, que é passado: junho de 2001).

Ex.: *No dia seguinte, ele partiu para a França, onde tinha vivido por muitos anos.*

(o pretérito mais que perfeito fala de um acontecimento anterior ao MR pretérito).

Fiorin (2003, p. 172), observa que “a forma analítica do pretérito mais que perfeito exprime, ao mesmo tempo, a relação de anterioridade e o aspecto acabado, enquanto a forma sintética apresenta apenas a relação de anterioridade”.

Outra relação de não concomitância desse subsistema MR pretérito é a de posterioridade. Assim, o “futuro do pretérito exprime uma relação de posterioridade do MA em relação a um MR pretérito” (idem). Essa relação também é marcada por duas formas verbais do tempo em questão: a composta e a simples. Ambas marcam um fato posterior em relação a um MR pretérito, porém elas têm uma diferença de ordem aspectual: a forma composta indica um fato anterior a outro MA no futuro, isto é, essa forma leva em conta dois momentos de referência: o futuro do pretérito é posterior a um e anterior a outro. Assim, o composto é acabado e o simples é inacabado.

Ex.: *O quadro era dramático e alguns médicos especularam que Ronaldo jamais voltaria a jogar como antes.*

Todos supunham que, quando o novo ano chegasse, o dólar teria parado de subir.

B) Subsistema do MR futuro

O subsistema organizado em torno de um momento de referência futuro apresenta igualmente aos outros subsistemas a categoria da concomitância e da não concomitância.

B.1) Concomitância

Na concomitância “o presente do futuro não tem em português uma forma fixa. É expresso por um futuro do presente simples ou um futuro do presente progressivo correlacionado a um marco temporal futuro” (FIORIN, 2003, p. 173).

Ex.: No momento em que eu chegar, telefonarei para você.

B.2) Não concomitância

Quanto à não concomitância, “a anterioridade em relação a um momento de referência futuro é indicada pelo futuro anterior [...] chamado futuro do presente composto” (idem).

Ex.: No final do ano, terei terminado meu curso.

Já “a posterioridade em relação a um momento de referência futuro é indicada pelo futuro do presente simples, que será, nesse caso, um futuro do futuro. Esse futuro está correlacionado a outro(s) futuro(s). A ulterioridade de um em relação a outro será marcada, implícita ou explicitamente, pela palavra *depois* ou sinônimo”. (idem)

Ex.: Depois de passar pela Faculdade, irei a sua casa.

Das três vertentes teóricas expostas, vamos utilizar como instrumental de análise a proposta dos sistemas e subsistemas da temporalidade lingüística feita por Fiorin (2003), pois, nela, o lingüista trata da temporalidade e da aspectualidade juntas, o que denota a língua em uso e considera os efeitos de sentido gerados. Por isso, decidimos utilizá-la como aparato teórico metodológico na análise desse quesito no *corpus* deste trabalho.

C. A situação de produção textual e as condições de produção

Koch e Travaglia (1990, p. 69-70) distinguem dois tipos de situacionalidade: da situação para o texto e do texto para a situação. O primeiro tipo diferencia dois sentidos para situação: o sentido estrito, entendido como a situação propriamente dita, que é o contexto imediato de interação; o sentido amplo, que é o contexto sócio-político-cultural em que se dá a interação. O segundo tipo de situacionalidade (do texto para a situação) refere-se ao fato de que o mundo textual não é reflexo do mundo real, mas o mundo tal como é captado pelo locutor a partir de seu sistema de referência, de suas perspectivas e de acordo com determinadas intenções. Neste trabalho, situamo-nos na perspectiva do primeiro tipo.

Sobre ele (da situação para o texto), ressaltamos que a situação, em seu sentido estrito, isto é, “o contexto imediato da interação” (cf. KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 69), será considerada comum a todos os textos que constituem o *corpus* deste trabalho, já que eles foram produzidos sob as mesmas condições, tendo o mesmo contexto imediato: o de produzir um texto dissertativo escrito para diagnóstico do estado da competência produtora dos sujeitos.

Koch e Travaglia (1990, p. 70) afirmam que todos os dados situacionais vão influir tanto na produção da mensagem como na sua compreensão e são regulados, de alguma forma, pelas variações linguísticas. Tais dados constituem, basicamente, segundo os mesmos autores, no que é adequado a uma dada situação, por exemplo, grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, lugar e momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista e o objetivo da comunicação.

Diante disso, e pelo fato de a enunciação transcorrer em uma dada situação e esta, por sua vez, ser o indicativo que vai determinar diretamente a enunciação, torna-se imprescindível resgatar a situação em que os sujeitos produziram seus textos, dos quais tomamos seu discurso como escopo de análise.

Vale lembrar ainda que, segundo Geraldi (1997, p. 19), a enunciação é construída “tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos”. Assim, se os elementos da situação condicionam o discurso, a enunciação reflete a situação de comunicação. Nesta perspectiva, a situação é tão importante quanto os recursos linguístico-discursivos que estruturam os textos e os discursos.

O ato de produção de um texto (práxis enunciativa) envolve três instâncias: 1) a enunciação efetiva do texto; 2) a situacionalidade dessa enunciação e 3) o contexto sócio-histórico, que vai possibilitar essas situações de produção.

Diante disso, as enunciações dos textos dissertativos escolares estão vinculadas a determinadas situações características da escola, situações estas que envolvem: formação do professor; o modo como o professor encara a produção de texto na escola; as situações de aprendizagem (momento do desenvolvimento teórico-prático do conteúdo) em que ocorrem as práticas textuais escritas; formas de avaliação e/ou correção dessas práticas textuais; conscientização da importância da produção de texto e do ensino de gramática na aquisição da competência textual, lingüístico-discursiva, entre outras.

Daí a razão pela qual a situacionalidade passa ganhar uma significativa importância na proposta deste trabalho, pois relacionaremos a instância enunciativa dos textos (momento de produção) com a situação que propicia estas condições. Essa instância tornar-se-á o nosso foco de coordenadas enunciativas associadas a toda a produção verbal, as quais nos orientarão a uma determinada situacionalidade de produção do texto.

1.1.2 Análise do Discurso (corrente francesa)

Incluir a dimensão discursiva na análise das produções de textos escritos na escola significa analisar o discurso do sujeito-aluno nessa instituição. Essa postura requer, primeiramente, definir “discurso” e, depois, apresentar o que é fazer análise do discurso.

Segundo Possenti (cópia xerog.), há três critérios para definir discurso e, por conseguinte, de se fazer análise do discurso. O primeiro critério é por meio da oposição “enunciado X enunciação”, sendo que o primeiro é o produto lingüístico e o segundo é o evento lingüístico e a própria produção deste produto lingüístico, isto é, é o processo de produção. Esse critério, de acordo com Possenti (idem) se desdobra em dois aspectos: 1) o ato de falar é significativo e não apenas o que se fala e como se fala, isto é, “há efeitos de sentido produzidos pelo ato de falar.”; 2) a enunciação é regrada, ou seja, “não é qualquer pessoa em determinada sociedade que pode dizer o que quer que seja: há regras no “uso” da linguagem e não apenas em sua estrutura. A partir dessa definição de discurso, *“uma das maneiras de fazer análise do discurso é descobrir os efeitos decorrentes do uso da língua*

por quem a usa quando a usa: analisar os eventos reais de fala em seus vários aspectos – em especial, condições de aparecimento e efeitos do aparecimento dos enunciados”. Para essa maneira, o discurso significa “qualquer ocorrência de qualquer seqüência lingüística” (idem).

Conforme o lingüista, o segundo critério para definir discurso (vertente francesa) “é a consideração simultânea do contexto de ocorrência com a ocorrência lingüística”. Assim, o contexto completa as informações para a interpretação. Sob este ponto de vista, “falar de discurso implica considerar fatores externos à língua”. Desta forma, a definição de discurso, a partir desse segundo critério, “é por relação ao que seja uma língua”. Assim, nessa vertente, “a diferença entre analisar a língua e analisar o discurso é incluir ou não as condições de produção na análise”.

Sobre isso, exemplifica Possenti (cópia xerog.) “descrever um evento como “p”, onde “p” é uma sentença, é descrever língua; descrever um evento como “X disse que p”, onde “x” é um locutor socialmente definido e ocupando uma certa posição na sociedade e “p” é uma sentença, é analisar o discurso.”

O lingüista ainda ressalva que

falar em ‘contexto’ ou em ‘condições de produção’ remete a concepções diferentes, a diferentes teorias sobre o que seja uma sociedade; o que existe de comum é o fato de que se leva em conta alguma coisa do exterior da língua para se entender de alguma maneira o que nela é dito, por se considerar que ela diz insuficientemente por si só. (POSSENTI, cópia xerog., s/d)

Já o terceiro critério para definir discurso é

considerar que esta palavra designa um conjunto de enunciados que se relacionam entre si de alguma maneira mais ou menos garantida, seja porque se produzem numa mesma instância, seja porque são relativos a um mesmo referencial”. Assim, fala-se em “discurso político”, “discurso de esquerda”, “discurso médico”, “discurso jurídico” etc. [...] Esta definição supõe a existência, entre os objetos do mundo possivelmente descritíveis, de um certo conjunto de enunciados que formam um todo por alguma razão e que se opõem a um outro conjunto mais ou menos do mesmo tipo. (idem)

Neste sentido da palavra *discurso*, fazer análise do discurso é, segundo Possenti (cópia xerog.), “através de alguma metodologia, identificar os enunciados que pertencem a um discurso e separá-los dos que não lhe pertencem”. Assim, a partir das orientações desse critério, podemos chegar aos enunciados básicos do discurso escolar (que são repetidos sob diversas formas lingüísticas).

Diante disso, podemos usar as três definições da palavra **discurso** para aplicar as três maneiras de analisar o discurso do sujeito-aluno produtor de texto em situação escolar. Do primeiro critério, ressalvamos o que assinalou Foucault (apud POSSENTI, 1997) a respeito do enunciado, que “uma das características do enunciado é a sua raridade, enquanto que todos sabemos que o número das enunciações é infindável”, com o propósito de investigar no *corpus* o discurso do outro na formulação do discurso do sujeito-aluno nas produções textuais escritas escolares.

Do segundo critério, exploraremos as condições de produção do texto em situação escolar, ou seja, analisaremos o que o aluno produtor disse, mas o considerando um sujeito socialmente definido e ocupando a posição de aluno. Finalmente, do terceiro critério, identificaremos os enunciados típicos de alunos em situação escolar dos que não são, para caracterizar o gênero e, assim, identificar o discurso desse grupo.

A partir desse ponto de vista e considerando os objetivos desse trabalho (indexar o texto dissertativo escrito na escola em gênero), vamos adotar o terceiro critério de definição do discurso, ou seja, discurso “como um conjunto de enunciados”, mas sem abandonar a questão do enunciado x enunciação (primeiro critério) e, igualmente, sem deixar de lado a questão da inclusão das condições de produção (do segundo critério).

Mesmo que, predominantemente, nos situemos na terceira das definições de discurso acima apresentadas, Possenti (cópia xerog.) adverte: “a questão de fazer análise do discurso não se apresentará a ele como definida ou uniforme”. O fazer análise do discurso, na vertente francesa, sofreu três fases, apresentadas abaixo, por meio de uma longa citação. Optamos por não fazer paráfrases porque tal citação já é um resumo das idéias básicas de um autor fundamental em *Análise do Discurso*, Pêcheux (1983, apud POSSENTI, cópia xerog. s/d). Se parafraseássemos correríamos mais riscos.

a) a primeira fase é a que imagina que existe um conjunto de enunciados que compõem um discurso idêntico a si mesmo e diferente de outros, no sentido de que o que

está contido num discurso está excluído de outro. Acredita-se, nesta fase, que, por exemplo, o discurso médico é composto de enunciados relativos ao corpo, à saúde etc. Que o discurso socialista pode ser claramente distinguido do comunista ou do fascista. Que é possível, por isso, identificar os elementos constitutivos de um discurso e assim dizer com certeza, por exemplo, que tipos de enunciados um locutor dirá ou não dirá, conforme sua ideologia, a teoria que adote etc. A questão da enunciação é caracterizada basicamente da seguinte maneira: quem fala de fato é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia (e não os indivíduos) e cada discurso está submetido a regras específicas que ultrapassam não só a dimensão do indivíduo como também sua consciência. É basicamente o que significa a expressão “o sujeito é assujeitado”.

b) os trabalhos de Foucault, principalmente, mostraram que este tipo de objeto (um discurso uniforme oriundo de uma única fonte) não existe. Descrevendo diversos tipos de discursos (da loucura, da gramática, da economia etc), o que Foucault descobre é que uma formação discursiva é uma dispersão de enunciados. Por exemplo, que no discurso médico, encontram-se também enunciados administrativos e não só sobre os corpos, a saúde, a cura. Semelhantemente, nos discursos políticos de um partido encontram-se enunciados que pertencem também a outros. Esta segunda fase mostra, portanto, a inexistência da unidade interna dos discursos. A idéia básica é expressa pela palavra “dispersão”. Em relação aos falantes, ou à questão da subjetividade, vigora a idéia de que o sujeito é uma função, e que ele pode ter mais de uma.

c) a terceira fase é a que trabalha sob o signo da heterogeneidade. A partir dos trabalhos de Foucault, Bakhtin, Lacan etc, cada um a seu modo e de um certo ponto de vista, o que se começa a perceber mais claramente é a existência da polifonia como marca mais característica dos discursos. Os enunciados de cada discurso têm um percurso que faz com que carreguem a memória de outros discursos. Para usar uma expressão que ficou na moda, todos os ingredientes lingüísticos dos discursos (palavras, enunciados etc) são atravessados por muitos discursos. Esta característica pode ser percebida em vários níveis: por exemplo, no fato de que um candidato de um certo partido diz, em certas regiões, enunciados que não diria em outras e que são ditos, na mesma região, por candidatos de outros partidos. Ou no fato de que nos discursos da lingüística, por exemplo, podem ser identificados enunciados que são comuns à psicologia, ou à etnografia, ou à sociologia etc. E também podem ser percebidos em níveis mais elementares, como por exemplo no ato falho, ou no discurso citado, na pressuposição. [...]

Em todas as três fases, deve-se considerar a questão do sujeito, já que, segundo Possenti (cópia xerog., s/d), essa é uma das questões fundamentais em Análise do Discurso, cuja idéia básica é, segundo o lingüista, descobrir o tipo de relação entre aquele que fala e o que ele fala. Conforme acima, na primeira fase, o sujeito é assujeitado; na segunda, é função e, na terceira fase, o sujeito é dividido.

Na primeira fase, como o enunciador representa “uma instituição, uma ideologia e não um indivíduo”, o discurso se submete a regras específicas que ultrapassam o indivíduo e a sua consciência. Tem-se, portanto, o sujeito assujeitado. Na segunda fase, os trabalhos de Foucault

mostram que os discursos não apresentam uma fonte única, mas, contrariando a primeira fase, ressalta a dispersão dos enunciados, isto é, no discurso do médico, por exemplo, encontram-se outros tipos de enunciados e não só sobre a saúde, o corpo e temas afins. Embora nesta fase Foucault descubra a inexistência da unidade interna dos discursos, cuja idéia básica, aqui, é a dispersão, “o sujeito aparece como função e ele pode ter mais de uma” (POSSENTI, cópia xerog, s/d). Finalmente, na terceira fase da Análise do Discurso, é enfocada a heterogeneidade, momento em que se começa a perceber a existência da polifonia como marca característica dos discursos. Aqui o sujeito aparece dividido, isto é, há presença do outro no discurso do sujeito.

A heterogeneidade, ou polifonia, ou presença do outro, pode ser entendida como a remissão a um outro discurso, cujo enunciator não é o mesmo do que fez o discurso que o remeteu. Assim, estudaremos a heterogeneidade mostrada para identificar os interdiscursos na constituição do sentido no gênero dissertativo escolar que pretendemos legitimar.

1.1.2.1 Interdiscursividade

De acordo com Orlandi (2000, p.31), o interdiscurso é

definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Tal citação redundante em dizer que o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

Já Maingueneau (2005) considera o termo interdiscurso muito vago e, por isso, propõe sua substituição por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, cujos conceitos são interdependentes. Como a noção de formação discursiva está relacionada a esses três componentes, faz-se necessária a definição daquela antes mesmo de definir estes.

A noção de formação discursiva, apesar de ser básica nos estudos dos discursos, é bastante polêmica. Assim, sumariamente, tentaremos apresentar algumas visões segundo alguns estudiosos. Para Foucault (apud VILELA, KOCH; p. 428), uma formação discursiva é uma dispersão de enunciados porque ela é atravessada por outras formações discursivas. Para Pêcheux, formação discursiva é constitutivamente freqüentada por seu outro, enquanto que para Courtine são dois ou mais discursos em um só. Outra visão é a de Orlandi (2000, p. 43), que define formação discursiva “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Para Brandão (1996, p. 39), “uma FD é constituída por um sistema de paráfrase, isto é, é um espaço em que enunciados são retomados e reformulados sempre num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade”. Podemos concluir dessas definições que formação discursiva é o lugar de onde deriva o discurso, cujas “palavras mudam de sentido segundo as posições de quem as emprega” (ORLANDI, 2000, p. 42-3); logo, um grupo de enunciados constitui uma formação discursiva.

Quanto a nós, situamo-nos na perspectiva de Brandão e Orlandi, cujas definições de FD podem ser resumidas como a manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. A FD é o lugar da articulação entre língua e discurso.

Explicitada a noção de formação discursiva, retomamos, agora, a tríade de Maingueneau para discorrer sobre seus respectivos conceitos. Esse autor (2005, p. 35) chamou de universo discursivo o

conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Este universo discursivo constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios susceptíveis de ser estudados, os “campos discursivos”.

Por “campos discursivos” Maingueneau entende “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência¹⁶, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do

¹⁶ “Concorrência”, segundo Maingueneau (2005, p. 36), “deve ser entendida da maneira mais ampla; inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc. entre discursos que possuem a mesma função e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida”. Ex. no campo filosófico, por exemplo, delimitar os discurso de duas correntes diferentes: da Escolástica e dos Estóicos etc.

universo discursivo”. A noção de campo discursivo para esse autor (2004, p. 91) é “solidária do princípio do primado do interdiscurso sobre o discurso”, cuja essência exclui toda a possibilidade de se colocar em contraste formações discursivas consideradas independentes umas das outras. Segundo ele (2005, p. 36), “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso”. O recorte em campos dos discursos permite abrir múltiplas redes de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos.

Assim, segundo Maingueneau (2005, p. 37), “não é possível determinar as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo”, então, é preciso isolar, no campo, os espaços discursivos, que são “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (idem).

Diante disso, depreendemos que, segundo Maingueneau (2005), não é possível trabalhar com esse espaço onde estão localizados todos os discursos que interagem numa dada conjuntura (“universo discursivo” e/ou universo dos possíveis). Então, desse universo discursivo, o analista é levado a recortar campos discursivos e trabalhar com eles. Esse trabalho consiste em justapor formações discursivas dependentes ou que mantêm alguma relação entre si. (Ex. nunca justapor um discurso do campo político com outro do campo religioso).

Isso leva-nos a pontuar nosso caminho de análise. Do universo discursivo que contém todos os discursos (interdiscurso), faremos o primeiro recorte, formando, então, o campo discursivo, que, em nosso caso, é o campo pedagógico ou da Escola. Desse, por sua vez, faremos o segundo recorte para formar os espaços discursivos, nos quais o gênero escolar é formado e preenchido pelas formações discursivas, que constituem o conjunto dos assuntos tratados no texto e que materializam uma dada visão de mundo do enunciador.

Essas noções de universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo e formações discursivas vinculam-se ao princípio da cena enunciativa, portanto, são solidárias à dêixis discursiva, que a compõe.

Dêixis discursiva

Nos dizeres de Dubois et al (2001, p. 168),

todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes da comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz. As referências a essa situação formam a dêixis, e os elementos lingüísticos que concorrem “para situar” o enunciado (para “embreá-lo” na situação) são dêiticos. A dêixis é, pois, um modo particular de atualização que usa o gesto (dêixis mímica) ou termos da língua chamados dêiticos (dêixis verbal).

Diante do exposto, todo enunciado é realizado numa situação de comunicação definida pelos participantes (eu/tu), pelo momento (agora) e pelo lugar (aqui), o que nos permite, então, entender a dêixis como um sistema de coordenadas de pessoa, espaço e tempo. Isto quer dizer que todo enunciado é construído a partir de um lugar, de um tempo, por alguém e para alguém. As referências a essa situação constituem a dêixis e os elementos lingüísticos que servem para situar o enunciado são os dêiticos.

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 148) distinguem três domínios de dêixis: a textual, a memorial e a discursiva. A **dêixis textual** “diz respeito aos dêiticos que se referem aos lugares e aos momentos do próprio texto no qual eles figuram: acima; no capítulo precedente etc”. Por outro lado, a **dêixis memorial** “concerne às expressões nominais demonstrativas cujo referente não está presente nem no contexto nem na situação de comunicação”. Assim delineada, a dêixis memorial pode relacionar-se a recuperações de acontecimentos, em caráter indicial, feitas pelo sujeito.

Com relação à **dêixis discursiva**, os autores (idem) advertem que

não se pode contentar em relacionar a dêixis em uma ambiência puramente empírica; é preciso considerar a situação que é pertinente para o gênero do discurso referenciado: a situação de comunicação de um debate televisivo não é a mesma de uma revista ou de um sermão. Acrescenta-se a isso, eventualmente, a situação que constrói o próprio discurso e a partir da qual ele pretende enunciar sua cena de enunciação.

Desta forma, distinguir a dêixis discursiva de uma “ambiência puramente empírica” significa não relacioná-la a um *tempo físico* (dia, noite, entardecer, amanhecer, anoitecer etc) e *cronológico* (datas específicas: dia/mês/ano, isto é, periodizações em geral, nesta semana, no próximo mês etc);

a um *lugar físico* (local da produção do enunciado) nem a uma *pessoa* (autor real da enunciação).

Em oposição a essa visão da exterioridade física constitutiva do discurso, admitimos, então, uma noção de dêixis discursiva construída por cada discurso “em função de seu próprio universo” (MAINGUENEAU, 2005, p. 93) de sentido. Portanto, esse universo é construído por uma formação discursiva por meio de sua enunciação. Neste sentido, a dêixis discursiva é proveniente da cena¹⁷ da qual emerge a enunciação, ou seja, a própria existência do discurso impõe uma cenografia de imediato sem a qual ele não surge.

Se existe dêixis discursiva é porque uma formação discursiva não enuncia a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente determináveis do exterior, mas por atribuir-se a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para legitimar (MAINGUENEAU, 1997, p. 42).

A análise da cena da enunciação é proposta por Maingueneau (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 96) em três cenas distintas: cena englobante, cena genérica (do gênero) e cenografia. A cena englobante é o tipo de discurso (político, religioso, pedagógico, jurídico, publicitário etc), a cena genérica é uma cena específica construída por cada gênero (suporte, modo de circulação, função, papéis do enunciador e co-enunciador etc) e a cenografia, constituída por três pólos indissociáveis: figura de um enunciador e um co-enunciador, cronografia (momento) e topografia (lugar) dos quais o discurso emerge.

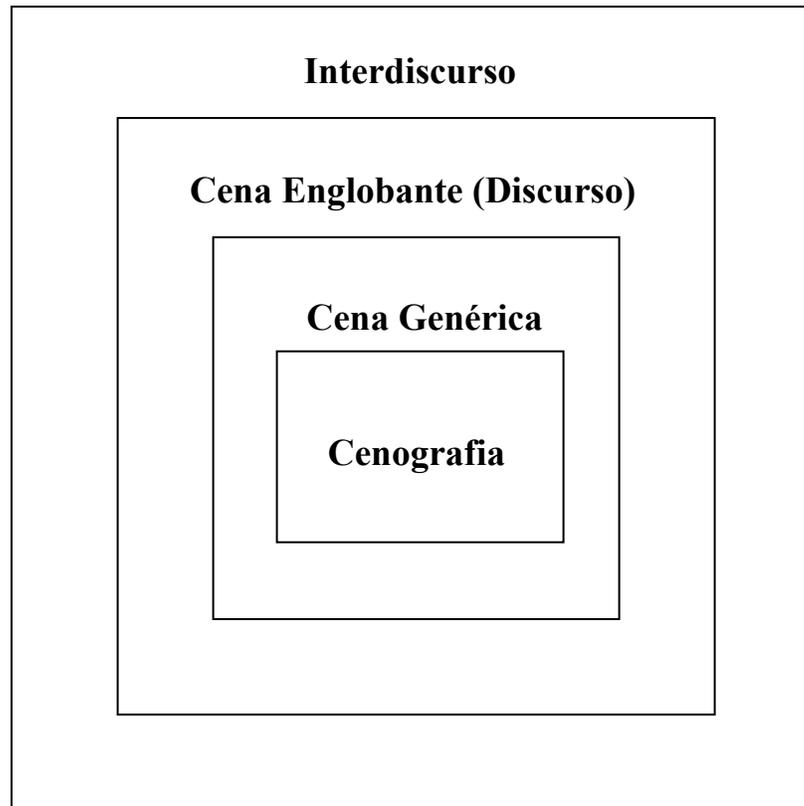
Em pensando numa hierarquia enunciativa, podemos explicitar a formação da cena da enunciação por meio do seguinte esquema:

¹⁷ **Cena da enunciação**, conforme Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 95), é o espaço instituído e definido pelo gênero de discurso onde acontece a enunciação.

Cena da enunciação = interdiscurso¹⁸ ↔ cena englobante (discurso) ↔ cena genérica ↔ cenografia

Em gráfico, a cena da enunciação pode ser assim representada:

Gráfico 1



No entanto, ressaltamos que há uma interdependência entre cada uma dessas instâncias da cena da enunciação. Assim, o enunciador e o co-enunciador associadamente a um tempo e a um lugar investem um determinado gênero a partir de regras próprias por meio de um ritual enunciativo apropriado. Dessa forma, qualquer gênero vai pertencer a um discurso, que, por sua vez, já pressupõe determinados gêneros e determinadas cenografias específicos.

A noção de interdiscurso está relacionada à idéia de heterogeneidade constitutiva e à de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada), a ser tratada a seguir, sendo que esta, na esteira de Authier-Revuz (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 268), é concebida como uma manifestação dos diversos tipos de ‘negociações’ do sujeito falante com a aquela.

¹⁸ Apesar de Maingueneau não ter incluído explicitamente o termo **interdiscurso** como constituinte da cena enunciativa, nós o fizemos por julgar essa inclusão necessária na medida em que “o interdiscurso é o primado do discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p. 33)

A. Heterogeneidade do discurso e do sujeito

Sabemos que os primeiros estudos sobre a linguagem tiveram uma abordagem filosófica. Segundo Brandão (1997, p. 284), nessa tendência, a língua era vista enquanto função representativa do real, cuja preocupação era com as condições de verdade do enunciado. O conceito de verdade estava relacionado ao fato de o enunciado corresponder a um “estado de coisas existentes”. De acordo com a autora, essa concepção de língua sofre uma alteração e se opõe ao paradigma clássico, fazendo “emergir uma nova maneira de ver a língua apreendendo-a no seu funcionamento concreto” (idem).

É exatamente nessa nova tendência, inaugurada por Benveniste, que “a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências” (ibidem).

Em consonância com essa postura, o pensador russo M. Bakhtin apresenta sua teoria da dialogicidade, que, segundo Brandão (ibidem), é entendida como o “princípio geral da linguagem”, a qual teve ressonância na lingüística nos estudos de Ducrot e Jacqueline Authier-Revuz. Aquele escreve sobre uma teoria polifônica da enunciação, com o objetivo de contestar a idéia da unicidade do sujeito falante; esta, em seus estudos, “busca as formas da constituição desse sujeito na diversidade de uma fala heterogênea que é conseqüência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 1997, p. 285).

Geraldi (1997, p. 5) adere ao deslocamento na epistemologia da língua, pois, para esse autor, a linguagem é o espaço onde o sujeito se constitui e ele assim se apresenta na medida em que constrói sentido e, na proporção em que esse sujeito vai interagindo com a linguagem, vai também “apreendendo conceitos”, ampliando o seu sistema de referência, a partir do qual vai produzir esse sentido, vai compreender a realidade e nela agir. Esta última, por sua vez, também se constitui pela e na linguagem.

Essa ampliação do sistema de referência e da construção de sentido gera a subjetividade, que é por excelência o sujeito em ação. Assim, exercitar a linguagem é se expor, é dialogar, é “interagir”. Na dinâmica de construção de sentido, o interlocutor é peça vital na interlocução tanto quanto o é o locutor, pois é nesse espaço de produção de linguagem (na interlocução) que um age sobre o

outro, enfim, que o sujeito se constitui. É nesse processo dinâmico que se cria um conjunto de relações que Bakhtin (2003) chamou de diálogo. Sobre isso ele afirma que

[...] a alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 275)

Contudo, para esse autor (2003, p. 271), o dialogismo não é apenas algo “que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta”, mas caracteriza-se pela presença do outro no discurso em diferentes graus de alteridade. Dessa forma, na visão de Bakhtin, diálogo é toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, caracterizando o dialogismo como o princípio dialógico constitutivo da linguagem, pois ela pressupõe e implica diálogo.

Nesta esteira, o dialogismo de Bakhtin é identificado na medida em que nosso discurso, fundido em enunciados, é “pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos reelaboramos e reacentuamos” (2003, p. 294-295). Para Bakhtin, a palavra sozinha não expressa qualquer juízo de valor, a palavra não é de ninguém, a menos que proferida por um sujeito constituído nas relações sociais e na história e ouvida por um outro, que também é sujeito dessa forma constituído. Assim, a partir da noção bakhtiniana, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do Outro, sendo este outro não somente a quem dirige o seu discurso (nível intradiscursivo - formulação), mas também outros discursos historicamente construídos e que ganham voz no discurso do sujeito (nível interdiscursivo). Eis, então, a constituição ideológica, histórica e social do sujeito; eis também a importância da linguagem nessa constituição.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de determinado campo [...]. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Sob este ponto de vista, o discurso passa a ser, então, o efeito de sentido produzido na interação entre sujeitos sócio-histórica e ideologicamente constituídos, sujeitos estes que estão também imersos nos discursos anteriormente produzidos, e só se constitui enquanto discurso nos enunciados dos sujeitos.

Não se pode perder de vista que vivemos dentro de uma sociedade e quando se constroem textos, orais ou escritos, estão-se estabelecendo relações. Ao falarmos com alguém, muito mais do que comunicar, estamos mantendo relações com esse alguém. Ducrot (1972, p.18) diz que a fala é motivada; que as pessoas não falam simplesmente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo. Para Ducrot (1972, p.10), linguagem não é veículo de informação; não é instrumento de comunicação, mas o lugar onde se dão as inter-relações. Ele diz que é necessário admitir que a ação dos interlocutores não é um efeito acidental da fala, mas está prevista na própria organização da língua.

Neste sentido, conforme o pensador russo (2003, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Assim sendo, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa.

A linguagem realça, então, a idéia do outro, a dinamicidade da interação. Ainda sobre dialogismo, de acordo com Brait (1997, p. 98), esse fenômeno pode ser visto de duas maneiras:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

As duas maneiras de ler dialogismo assinalam a heterogeneidade dos discursos que aparece sob duas formas: a constitutiva, que é própria da linguagem, e a mostrada, que se subdivide em marcada (quando o sujeito enunciador indica com aspas, discursos diretos e glosas o discurso do outro) e não marcada, quando se identifica, explicitamente, que o discurso não é do sujeito, mas de uma voz anônima.

Ainda segundo Brait (1997, p. 93), “um dos eixos do pensamento bakhtiniano está justamente na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem”. Conforme a autora, a partir desse eixo, está, dentre outras, a preocupação com a interdiscursividade, como condição de linguagem. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a heterogeneidade, o dialogismo e a polifonia atuam como participantes da natureza da linguagem.

A.1 Heterogeneidade constitutiva

Como vimos, a linguagem é heterogênea, isto é, o discurso é construído a partir de outros discursos. Isso equivale dizer que o discurso se constrói a partir de um “já-dito” e, por conseguinte, a heterogeneidade constitutiva ocorre entre discursos. Em outras palavras, o discurso de outrem constitui parte integrante de qualquer discurso, o que vem confirmar a constituição heterogênea do sujeito, já que este é constituído pela linguagem.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 261), “fala-se de heterogeneidade constitutiva quando o discurso é dominado pelo interdiscurso¹⁹: o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, ele se *constitui* através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc.” Essa tese toma diversas formas, conforme os autores. Para Bakhtin tem-se o dialogismo generalizado, no qual reside a idéia de que as palavras são sempre dos outros e o discurso é construído com discursos do outro.

Tal afirmação é ratificada pelo próprio Bakhtin (2003, p. 272) quando se refere à capacidade responsiva do falante:

¹⁹ **Interdiscurso**, em *Análise do Discurso*, significa o conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso em particular entra em relação implícita ou explícita. Conforme Maingueneau (2000, p. 86), “segundo o tipo de relação interdiscursiva que privilegiamos, poder-se-á tratar dos discursos citados, dos discursos anteriores do mesmo gênero, dos discursos contemporâneos de outros gêneros etc”.

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também a de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Diante disso, é fato que o sujeito não consegue fugir da heterogeneidade constitutiva de todo e qualquer discurso. Por isso, o enunciatador é construído por meio dos elementos da discursivização encontrados no componente sintático e semântico dos outros discursos que entrecruzam os seus. Esta perspectiva, somada à definição de dialogismo no item anterior, deixa claro que a heterogeneidade constitutiva é aquela que não se mostra no fio do discurso, isto é, tem-se o outro inscrito no discurso do eu, mas sua presença não é explicitamente demarcada. Em outras palavras, tem-se heterogeneidade constitutiva no discurso de qualquer sujeito-enunciatador, pois ele não é a fonte única desse discurso.

Sobre a heterogeneidade constitutiva, Bronckart (2003, p. 321) ainda afirma que

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las. Devido às condições de sua elaboração, as representações constitutivas da pessoa apresentam, portanto, esse estatuto fundamentalmente *dialogico* [...]”.

Para Pêcheux (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 261-2), a referida tese sustenta o primado do interdiscurso em relação a cada formação discursiva:

O próprio de cada formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, a objetividade material e contraditória do interdiscurso, determinando essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘isto fala’ sempre antes, alhures, ou independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Enquanto que, para Authier-Revuz (idem, p. 262), “o sujeito é irreduzivelmente clivado, dividido pelo inconsciente, mas ele vive na ilusão necessária da autonomia de sua consciência e de seu discurso”. Ficou claro, a partir desses 4 autores, o caráter dialógico de qualquer enunciado do discurso. Parece-nos também irrefutável a idéia de que não é possível dissociar a interação dos discursos alheios com a formulação do discurso do eu, marcando, assim, uma relação íntima entre o interdiscurso e o intradiscurso²⁰, isto é, há uma relação do discurso do sujeito com outros discursos.

A.2 Heterogeneidade mostrada

Segundo Authier-Revuz (apud MAINGUENEAU, 2000, p. 78), quando a presença do discurso do outro é localizável ao longo do discurso do sujeito-enunciador, isto é, quando há marcas explícitas do outro no discurso do sujeito, tem-se a heterogeneidade mostrada, caracterizada pela inscrição do outro no discurso do eu. Desta forma, esse tipo de heterogeneidade “incide sobre as manifestações explícitas recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 75).

Os fenômenos da heterogeneidade marcada, segundo esse autor (idem), “vão bem além da noção tradicional de citação e mesmo daquela, mais lingüística, de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre)”. Então, observa que o levantamento exaustivo e a classificação das marcas representam talvez uma tarefa quase impossível. Contudo, apresenta alguns dos fenômenos dessa heterogeneidade localizáveis no texto: polifonia; a pressuposição; a negação; o discurso relatado; as

20

Intradiscurso é definido pela Análise do Discurso como o processo de formulação do discurso; são as relações entre os constituintes do mesmo discurso.

palavras entre aspas; o metadiscurso do locutor; parafraseagem; o discurso indireto livre; ironia; autoridade; provérbio; slogan; imitação; pastiche e formação discursiva.

Sob este ponto de vista da impossibilidade de exaurir o levantamento dessas marcas e como o nosso interesse não é fazer a análise do discurso simplesmente, mas, por meio dessa análise, legitimar um gênero, vamos tratar, neste estudo, apenas daquelas que são particularmente claras e aplicáveis em nossa análise, que não pretende exaustividade. Desta forma, dos fenômenos de heterogeneidade mostrada, interessam-nos: palavras entre aspas; o metadiscurso do locutor; parafraseagem; ironia; autoridade, provérbio, slogan; formação discursiva²¹, por serem esses fenômenos os mais recorrentes no conjunto de textos que formam o *corpus* deste trabalho.

Maingueneau (2000) observa que esse tipo de heterogeneidade é distinguido por Authier-Revuz entre as formas não marcadas e suas formas marcadas (ou explícitas). As não marcadas “são identificáveis sobre a base de índices textuais diversos ou graças à cultura do co-enunciador (discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche...)”. Já as “marcadas são assinaladas de maneira unívoca” (idem, p. 79) por marcas lingüísticas que denunciam a presença do outro explicitamente: (o uso das aspas, o itálico, discurso direto, discurso indireto, metadiscurso do enunciador, glosas, a modalização pelo envio a um outro discurso – nos dizeres de X..... - etc.).

A.2.1 Heterogeneidade mostrada não marcada

A.2.1.1 Formação discursiva

Se, num conjunto de textos, com base em algumas hipóteses, é possível perceber a mesma formação discursiva, então esta pode ser categorizada como um fenômeno enunciativo de heterogeneidade mostrada não marcada. Contudo, Maingueneau (1997, p. 105) adverte que não basta apenas constatar a identidade da formação discursiva, é “igualmente necessário compreender como, em determinado lugar, uma população de autores pôde produzir enunciados similares, partilhar um conhecimento tácito das fronteiras de uma formação discursiva, sabendo o que pode ou não ser dito aí”.

²¹

Para saber sobre os demais fenômenos da heterogeneidade marcada elencados aqui leia MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*, p. 75-106, 1997.

A.2.2 Heterogeneidade mostrada marcada

A.2.2.1) As palavras entre aspas

Conforme Maingueneau (1997), as aspas são recursos enunciativos que marcam ao mesmo tempo a menção e o uso. “As aspas estão relacionadas ao conjunto do movimento da enunciação e, além disso, à formação discursiva na qual ele se inscreve. As aspas constituem antes de mais nada um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (idem, p. 90-91).

A colocação entre aspas pode ser acompanhada por uma glosa do tipo “como X diz”, onde X remete, de acordo com os contextos, aos mais variados enunciadores. O uso das aspas pode ter várias funções: “aspas de diferenciação, destinadas a mostrar que nos colocamos além destes enunciados, irreduzíveis às palavras empregadas; aspas de condescendências; aspas pedagógicas, na vulgarização; aspas de proteção, para indicar que a palavra utilizada é apenas aproximativa; aspas de ênfase etc” (Maingueneau, 1997, p. 90).

A.2.2.2 O metadiscurso do enunciador

A heterogeneidade enunciativa também pode resultar da “*construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso*. [...] em um enunciado, nem tudo é produzido sobre a mesma frequência de onda: o dito é constantemente atravessável por um **metadiscurso** mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência” (MAINGUENEAU, 1997, p. 93). Daí os múltiplos fenômenos que resultam das **glosas**.

Segundo Maingueneau (2000, p. 79), glosas indicam a não coincidência do enunciador com o que ele diz (modalização autonímica) e é distinguida por Authier-Revuz (apud MAINGUENEAU, 2000, p. 79) em quatro tipos: 1) uma não coincidência do discurso com ele mesmo (como disse fulano, no sentido de fulano); 2) uma não coincidência entre palavras e coisas (Como poderei dizer?; é a palavra que convém); 3) uma não coincidência das palavras com elas mesmas (no

sentido figurado, em todos os sentidos) e 4) uma não coincidência entre enunciadores e co-enunciador (como você diz, passe-me a expressão, se me permitem a expressão ...).

Algumas marcas do metadiscurso dissolvido no discurso, segundo Maingueneau (1997, p. 93):

- metadiscurso destinado a construir uma imagem do locutor, diferenciando-se eventualmente de uma outra: “para parecer erudito”, “para falar como os políticos”etc;
- marcar uma inadequação dos termos: “metaforicamente”, “de alguma forma”, “se é possível afirmar”etc;
- autocorrigir-se: “ou melhor”, “deveria ter dito”, “olhe o que estou dizendo!” etc.
- confirmar: “é exatamente o que estou dizendo”etc
- solicitar permissão para empregar certos termos: “se você me permitir a expressão” etc;
- fazer uma preterição: “eu ia dizer”, “não direi” etc.
- corrigir antecipadamente um possível erro de interpretação: “no sentido X da palavra”, “em todos os sentidos da palavra” etc.

Conforme Maingueneau (1997, p. 95), “o metadiscurso se apresenta como um jogo com o discurso; [...] ele constitui um jogo no interior deste discurso”.

A.2.2.3 Autoridade, provérbio e slogan

Autoridade e provérbios são fenômenos enunciativos por meio dos quais os locutores proferem falas sem se responsabilizarem por elas. De acordo com Maingueneau (1997, p. 100), a **citação de autoridade** serve para o “ ‘locutor’ se apagar diante de um ‘Locutor’ superlativo que garante a validade da enunciação”. Quando a citação de autoridade adquire a propriedade de estar ligada à ação, chega ao estatuto de slogan. Esse fenômeno está ligado, segundo Maingueneau (1997, p. 101) a práticas e impulsiona e engana.

Já o **provérbio** “representa um enunciado limite: o ‘locutor’ autorizado que o valida, em lugar de ser reconhecido apenas por uma determinada coletividade, tende a coincidir com o conjunto de falantes da língua, estando aí incluído o indivíduo que o profere”. Nesse recurso enunciativo, o autor (idem) ressalva que o indivíduo toma a asserção de um provérbio “como o eco, a retomada de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio. [...] Não é

possível, em sentido estrito, citar um provérbio, relatá-lo; pode-se apenas referi-lo a um Outro absoluto no qual estaríamos incluídos por direito”.

Com relação às marcas da heterogeneidade mostrada, Brandão (1997, p. 285) observa que elas

articulam-se com uma heterogeneidade constitutiva da linguagem, heterogeneidade não marcada na superfície, mas possível de ser definida pela interdiscursividade, pela relação que todo discurso mantém com outros discursos. [...] o falante, ao explicitar a presença do outro, através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa, no fundo, seu desejo de dominância.

A autora explica a citação dizendo que “existe uma negociação entre a heterogeneidade mostrada na linguagem e a heterogeneidade constitutiva da linguagem em que o falante, o sujeito [...] localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território” (idem).

Essas reflexões deixam claro que a escrita, objeto de nosso estudo, está enquadrada num arcabouço teórico cuja compreensão a ser seguida é a do ponto de vista da heterogeneidade da linguagem.

1.1.2.2 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (2003, p. 319), “contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações [...]”.

Interessa-nos abordar aqui o papel desempenhado pelas instâncias formais de enunciação nos dois aspectos desses mecanismos: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações.

A) Distribuição das vozes

“As **vozes** podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. (BRONCKART, 2003, p. 326). Há, segundo esse autor (idem), dois tipos de voz: a *neutra* e *vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor*. A primeira “é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (idem) e ocorre na maioria dos casos, podendo ser, conforme o tipo de discurso, a voz do narrador ou a do expositor. O segundo tipo de voz (as *vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor*) são vozes secundárias que se distinguem por três categorias gerais (vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto)” (idem).

Conforme Bronckart (idem, p. 327), “as **vozes de personagens** são as vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas [...] implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um texto”. Já as **vozes sociais** são aquelas “procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (idem). E, finalmente a **voz do autor** é aquela “que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (idem).

B) A expressão das modalizações

No dizer de Bronckart (2003, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir [...] os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos de conteúdo temático. [...] as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas”.

O autor (idem, p. 330-332) diferencia quatro funções de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática, as quais são recuperadas aqui:

As **modalizações lógicas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, necessários etc. [...]

As **modalizações deônticas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. [...]

As **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora. [...]

As **modalizações pragmáticas** contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação.

De acordo com Bronckart (2003, p. 333), a marcação da modalização é feita por diversas formas, reagrupadas em quatro subconjuntos:

1) Os **tempos verbais** do modo condicional;

2) Os **auxiliares de modo**: (*querer, dever, ser necessário e poder*).

A essas unidades, Bronckart acrescenta um conjunto de verbos que, por seu valor semântico, podem, às vezes, “funcionar como” auxiliares de modo: *crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a* etc.

3) Um subconjunto importante de **advérbios** ou de **locuções adverbiais**: *certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente*, etc.

4) Um subconjunto de **orações impessoais** que regem uma oração subordinada completiva:

é provável que..., é lamentável que..., admite-se geralmente que..., etc.

Bronckart (idem) também coloca nessa categoria as orações adverbiais que regem uma oração completiva: *sem dúvida que..., etc.*

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA DEFINIÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

“Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Mikhail Bakhtin

Considerações iniciais

Para a definição do *gênero texto dissertativo escolar prototípico não-padrão* nós nos apoiaremos nos três elementos já consagrados por Bakhtin (conteúdo temático, estilo e construção composicional), incorporando também outros postulados por Maingueneau (*status* respectivos dos enunciadorees e co-enunciadorees; circunstâncias temporais e locais de enunciação) e Marcuschi (funcionalidade, ações práticas e circulação sócio-histórica).

Mesmo com todos os elementos expostos acima, é consenso entre os estudiosos do gênero textual a dificuldade de o definir:

[...] os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente **vagas**; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente. [...] Essa dificuldade de classificação deve-se primeiramente à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero. [...] Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico e (adaptativo) das produções textuais (BRONCKART, 2003, p. 73).

No entanto, Bronckart (2003) adverte que analisar as unidades lingüísticas e suas regras específicas poderia ser um meio mais objetivo na classificação do gênero, ressalvando que uma caracterização do gênero que leve em conta somente aspectos lingüísticos não dá conta de fazê-lo, pois o texto não é algo atomizado em regras lingüísticas; antes, cada texto constitui, de fato, uma “unidade comunicativa”. Assim, sob o estatuto de unidade comunicativa, a observação da interioridade do texto só tem sentido se articulada à uma exterioridade sócio-histórica. Essas unidades comunicativas estão estritamente vinculadas a um campo da atividade humana, pois, qualquer que seja esse campo, o homem, em suas relações, gera uma diversidade de “enunciados concretos e únicos [...] (que) refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

De acordo com Marcuschi (2005, p. 19), “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Assim, nas atividades comunicativas diárias, a sociedade realiza suas práticas de linguagens nas esferas de comunicação humana: esfera jornalística; burocrática; religiosa; cotidiana; literária; científica; escolar; artístico-cultural; publicitária etc. Alguns exemplos de gêneros discursivos em cada uma dessas esferas:

Esfera jornalística: jornal, revista, entrevista, reportagem, charge, carta de leitor, artigo jornalístico, tiras etc.;

Esfera burocrática: carta comercial, ofício, memorando, editais de concursos, documentos pessoais como passaporte, carteira de identidade, título de eleitor etc.;

Esfera religiosa: salmos, hinos, provérbios, parábolas, epístolas, ladainha, jaculatória etc.;

Esfera cotidiana: receita de alimentos, talões de água, energia elétrica, telefone, bilhetes, cartas pessoais, piadas etc.;

Esfera literária: conto de amor, conto de enigma e de aventura, contos de fadas/infantil, romance, poema, letra de canção etc.;

Esfera científica: teses, dissertações, artigos científicos, ensaio, resenhas, resumos, livros;

Esfera escolar: livro didático, aula, seminário, debate, exposições orais, questões instrucionais, atividades, exercícios etc.;

Esfera artístico-cultural: escultura, pinturas, fotografias, literatura oral (cordel, por exemplo), adivinhas, provérbios, piadas, músicas etc.

Esfera publicitária: folder, vinheta, *outdoor*, propaganda, anúncios de compra e venda etc.

Dessa forma, devemos delimitar o campo de atividade que nossa pesquisa abrange, bem como as condições específicas e finalidades que esse campo impõe. Como nosso trabalho, então, focaliza as produções dissertativas escritas na escola, o nosso domínio discursivo, isto é, nossa esfera de atividade humana é a esfera escolar, na qual emergem práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas que, quando realizadas, caracterizam a instituição Escola.

2.1. O problema da definição dos gêneros discursivos

2.1.1 Definição do gênero discurso segundo Bakhtin

Conforme Bakhtin (2003, p. 261), tradicionalmente, um gênero é definido

[...] não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

A partir dessa definição, podemos pensar os gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados” tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à estrutura textual. Dessa maneira, o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático devem a sua existência às coerções genéricas, entendidas como regras específicas de cada gênero.

Dessa maneira, apesar da inserção dos gêneros em esferas, conforme acima, eles podem circular em mais de uma; há gêneros que podem pertencer tanto às esferas jornalística e burocrática quanto à esfera cotidiana. No entanto, esse gênero, por sua característica heterogênea e relativamente estável, se altera dentro dessas esferas. Uma carta de leitor (carta que o leitor envia a um jornal ou revista, posicionando-se frente a determinado assunto publicado) não tem as mesmas características de uma carta comercial ou familiar, por exemplo, que se diferenciam entre si, sobretudo, na linguagem.

Essa plasticidade dos gêneros representa a sua capacidade de transmutação e a assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros, conforme já observara Bakhtin (2003, p. 266-268), “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. [...] A passagem do estilo de um gênero para outro [...] destrói ou renova tal gênero”.

2.1.1.1 Conteúdo temático

Há uma diversidade de definições para o conteúdo temático dos textos. Antes de o abordarmos, achamos por bem diferenciar tema dos textos e conteúdo temático dos gêneros. Maingueneau (2000, p. 139), por exemplo, define o tema como correspondente ao que “intuitivamente podemos exprimir como ‘do que isso fala?’”, enveredando sua definição para uma perspectiva de tema de um texto e não para tema do conteúdo temático de um gênero.

Fiorin (2004, cópia xerog., p. 2), por sua vez, afirma, nos moldes de Bakhtin, que “a temática não é o assunto de que trata o texto, mas a esfera de sentido de que trata o gênero”. Sob esse ponto de vista, esse autor refere-se ao conteúdo temático dos gêneros e não ao tema de um texto, isto é, para ele, o tema é o assunto proveniente do conteúdo temático.

Para elucidar isso, o autor apresenta exemplos de temáticas para os gêneros, conforme abaixo:

Numa conversa de amigos, a temática são os acontecimentos de nossa vida, mesmo íntima; numa oração, a temática é o agradecimento, ou a súplica a Deus ou aos santos; numa carta comercial, a temática é o tratar de um negócio; num requerimento, a temática é um pedido a uma autoridade pública (2004, p. 02).

No tratamento temático dos gêneros, a posição de Koch & Elias (2006, p.110) é consoante à de Fiorin.

Do ponto de vista do conteúdo temático, na poesia, predomina a expressão dos sentimentos do sujeito, sujeito este que fala de si e dá vazão às emoções. Por sua vez, no artigo de opinião, veiculado em revistas ou jornais, o conteúdo, geralmente, consta de acontecimentos de ordem política, econômica, social, histórica e cultural, e raramente sobre acontecimentos ou vivências pessoais.

Ainda, em citação de Bronckart (2003, p. 97), temos a apresentação de posições teóricas em torno do conteúdo temático, visto como:

um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas [...] as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

Nesse sentido, seguindo o raciocínio desse autor, dependendo do gênero textual convencionalizado, o agente produtor vai imprimir determinados temas ao texto. Para ilustrar isso, Bronckart (idem) apresenta, ainda, alguns exemplos dos possíveis temas de um texto: tema dos objetos ou fenômenos do mundo físico (“a descrição de um animal e de suas condições de vida”); temas referentes ao mundo social (“discutir valores em uso num grupo”); temas de caráter mais subjetivo; ou pode-se, também, combinar esses temas em um único texto.

Diante do exposto, esclarecemos que a nossa orientação teórica será conduzida na distinção entre tema, enquanto a informação ou o assunto de um texto, e esfera de sentido de um gênero (conteúdo temático). O primeiro está relacionado ao segundo e, na materialização do texto, o tema está vinculado às tipologias textuais, já que os temas aparecem em virtude de como estão encadeados no texto.

Como nosso interesse é delimitar um gênero escolar, devemos considerar as partes que o materializam, ou seja, a organização das tipologias textuais. Por isso, neste ponto, sentimos a necessidade de ressaltar a diferença entre tema e conteúdo temático porque, se os textos são materializações dos gêneros, as organizações dos temas dos textos, enquanto informações, seguem diretrizes globais do conteúdo temático dos gêneros.

Dessa maneira, o conteúdo temático está estritamente vinculado à organização das informações do texto, delineando um gênero específico, o qual prevê um feixe de expectativas temáticas que deve ser mobilizado em seqüências tipológicas textuais que organizam o conteúdo temático do gênero. Sob esse ponto de vista, os gêneros definem o tipo de assunto que neles será tratado, diferenciando-os entre si, pois delimitam a presença de conteúdos temáticos que só podem ser tratados neles.

Considerando, então, a estreita ligação entre o conteúdo temático e a organização das informações constitutivas de um texto, identificaremos o conteúdo temático das produções textuais escritas que constituem o nosso *corpus* de análise, recorrendo à proposta teórica de Bronckart (2003) a partir da organização de um texto.

Segundo esse autor (2003), o texto é constituído por “três camadas superpostas”: a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização e 3) os mecanismos enunciativos. Cada um desses níveis, conforme já observamos, no capítulo 1, compreende sub-níveis dos quais, pelo menos um, de algum modo, se relaciona com o conteúdo temático do texto.

Dos sub-níveis do nível mais profundo, infraestrutura geral do texto²², interessa-nos apenas o primeiro: o plano mais geral do texto, já que é ele que está relacionado com o conteúdo temático, uma vez que se “refere à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2003, p. 120).

Quanto aos mecanismos de textualização, estes se subdividem em 3 sub-níveis: 1) conexão; 2) coesão nominal e 3) coesão verbal. Todos esses sub-níveis, segundo Bronckart (2003, p. 122), “por estarem ligados à linearidade do texto”, estão presentes para criarem as séries isotópicas²³, que garantam por meio de uma recorrência de núcleo sêmico²⁴ a manutenção do tema.

Para compreendermos o conceito dessa expressão (séries isotópicas), convém, primeiramente, explicitarmos cada um de seus constituintes. Assim, segundo o dicionário Aurélio

²² Esta camada do texto é, conforme descrevemos no capítulo 2, constituída por 4 subníveis: 1) o plano mais geral do texto, 2) os tipos de discurso que comporta, 3) as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e 4) as seqüências que nele eventualmente aparecem.

²³

“**Isotopia**: conceito criado por Greimas (1966) no domínio da semântica estrutural e vulgarizado em seguida em análise do discurso (semiótica, estilística*...). **A isotopia** designa globalmente os procedimentos que concorrem para a *coesão* de uma seqüência discursiva ou de uma mensagem. Fundada na *redundância* de um mesmo traço no desenvolvimento dos enunciados, tal coerência diz respeito principalmente à organização semântica do discurso” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 292)

²⁴ Núcleo sêmico diz respeito a um assunto tratado no texto. Ex.: “latir” e “cachorro” carregam o mesmo núcleo sêmico, que, disseminado ao longo do discurso, permite a manutenção do tema.

(1986, p. 1.574), o termo “série” é definido como uma “ordem de fatos ou de coisas ligadas por uma relação”. A isotopia é entendida, por sua vez, como a iteração de elementos semânticos no desenvolvimento sintagmático do enunciado “que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 420 - 421). Percebemos, dessa forma, que a iteratividade dos elementos semânticos no discurso é regida por uma determinada ordem, cuja disposição desses elementos numa seqüência encadeada vai garantir a continuidade temática do texto. Portanto, é a partir da coerência temática que o encadeamento de isotopias propicia em um texto, que é possível mensurar a *lisibilidade dos textos*²⁵.

Seria, então, a partir da esfera de sentido do gênero (conteúdo temático), que os temas são disseminados ao longo do texto, sendo, dessa forma, regidos pelo conteúdo temático do gênero. Entretanto, a recíproca é verdadeira. Quem escolhe o gênero para ancorar seu discurso e os temas que categorizam o mundo é o sujeito enunciativo. Logo, o discurso e a escolha do gênero advêm de escolhas enunciativas. Escolher o gênero X ou Y não é gratuito. O sujeito do discurso (enunciador/enunciatário) escolhe temas para interpretar o mundo e escolhe gêneros para ancorar materialmente os seus textos.

Retomando a proposta de Bronckart sobre os mecanismos de conexão, estes “contribuem para marcar as articulações da progressão temática” (2003, p. 122); os de coesão nominal têm dupla função: a de introduzir os temas e ou os personagens novos e assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto (anáfora); finalmente, os de coesão verbal, “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2003, p. 127).

Por fim, os mecanismos enunciativos integram dois sub-níveis: posicionamento enunciativo (que não será analisado neste trabalho) e vozes; e as modalizações. O primeiro subdivide-se em duas partes. A primeira parte diz respeito ao posicionamento do enunciador, que assume ou “se posiciona em relação ao que é enunciado” (BRONCKART, 2003, p. 130); enquanto que a segunda se refere a vozes, “entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2003, p. 326). As vozes, por sua vez, conforme aludimos anteriormente no item 1.1.2.3 Mecanismos enunciativos, à página 75, distinguem-se em voz do autor empírico (voz do autor do texto), vozes

25

Sobre lisibilidade dos textos entende-se o estabelecimento de grades de leitura por meio de isotopias. Assim, as leituras possíveis de um determinado texto serão orientadas conforme as isotopias assumidas pelo leitor. Segundo Greimas (1976), dependendo do conhecimento sócio-cultural do leitor, ora uma ora outra isotopia será reconhecida.

sociais (heterogeneidade constitutiva, de instituições) e vozes de personagens. Assim, essas vozes participam do processo de construção do conteúdo temático do texto na medida em que estão implicadas “nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” (BRONCKART, 2003, p. 327).

O segundo sub-nível dos mecanismos enunciativos, as modalizações, referem-se a “avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos sobre alguns aspectos do conteúdo temático do texto” (BRONCKART, 2003, p. 131). Grosso modo, modalização é uma posição tomada pelo sujeito falante perante o seu enunciado. Dessa maneira, a relação que esse sub-nível estabelece com o conteúdo temático é justamente essa: o posicionamento do enunciador frente ao tema tratado no discurso.

Considerando que um texto pode ser definido como uma unidade de sentido e que estamos tratando da organização textual, todos os níveis com seus respectivos sub-níveis são interdependentes e, por assim o serem, todos estão ligados ao conteúdo temático. Contudo, por princípios de análise, consideraremos os sub-níveis que estiverem relacionados diretamente ao estabelecimento da tematização do texto. Neste horizonte, da camada infra-estrutura geral do texto, apenas o sub-nível do plano geral do texto será aqui considerado; dos enunciativos, serão consideradas as vozes e as modalizações; enquanto que os sub-níveis dos mecanismos de textualização serão considerados na totalidade.

2.1.1.2 Estilo

Conforme Bakhtin (2003, p. 261), o estilo está determinado pelas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua. Ainda segundo o mesmo autor, “o estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados” (p. 265). Koch e Elias (2006, p. 110) exemplificam:

Em se tratando de estilo, na poesia, há a expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer; no artigo de opinião, geralmente, exigem-se características do estilo de comunicação formal, dirigida a um grupo privilegiado social, econômica e culturalmente. Na tirinha, apesar da escassez do espaço, que exige do autor

uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor marcada, geralmente, por maior grau de informalidade.

Em outros termos, “o estilo é o conjunto de marcas lingüísticas exigidas por um gênero” (FIORIN, 2004d, p. 02). Na verdade, essas marcas constroem-se pela maneira de “operar do enunciador no momento da produção do discurso”²⁶, isto é, pelas escolhas feitas no ato de discursivizar. Assim, a ênfase é dada na construção de um estilo “individual” e a recorrência desse estilo na produção discursiva de outros sujeitos, que partilham da mesma situação discursiva, constitui uma totalidade. Em nosso caso, a totalidade é formada, então, pela reunião de discursos individuais de vários sujeitos operadores do discurso, isto é, a reunião dos textos produzidos pelos alunos constitui uma totalidade discursiva de onde buscaremos a imagem de um sujeito, construído por essa totalidade de textos. Tal imagem erigida a partir de uma unidade de sentido depreende-se dos textos pelo modo de dizer e pela maneira de “valorizar valores”.

Essa totalidade de textos dissertativos demonstra, a partir de um conjunto de fatos de estilo, que se configura um gênero porque as escolhas de um indivíduo se repetem na de seus congêneres. Conforme Discini (2003, p. 35), “às estruturas recorrentes de um conjunto de discursos, subjaz, portanto, uma estrutura única e abrangente”. Nesta esteira, “o feixe de regularidades subjacente a uma totalidade”, caracterizada por uma temática e uma construção composicional de discurso faz emergir o estilo de um gênero. Assim, o gênero, enquanto virtualidade, possibilita realizações estilísticas recorrentes observadas na materialização dos textos.

Dessa forma, “as recorrências referidas, constituindo uma regularidade e uma previsibilidade de um modo de dizer, remetem, por sua vez, a uma unidade virtual²⁷, que aguarda realização em situações de comunicação, numa circularidade de sentido”²⁸ (ibidem, p. 35). Assim, o modo de dizer vai ser previsível enquanto um realizável num determinado gênero, por exemplo, pois, “a cada gênero correspondem modos de expressão necessários e rigorosamente definidos, que determinam

²⁶ Greimas e Courtéz. *Dicionário de Semiótica*, 1979, p. 350.

²⁷ A expressão “unidade virtual” é aqui entendida como um gênero.

²⁸

“Circularidade de sentido” significa que não são quaisquer sentidos que serão produzidos em um determinado gênero, mas sim aqueles previsíveis. Por exemplo, em cartas comerciais o sentido circula em torno do tratamento de negócios.

não somente a composição, como também o vocabulário, a sintaxe, as figuras, os ornamentos” (GUIRAUD, 1978, p. 22, apud DISCINI, 2003, p. 21).

As maneiras recorrentes de organizar os enunciados nos textos reportam, portanto, à constituição de um sistema, que, por sua vez, pressupõe regularidades. Assim, podemos dizer que essas regularidades vão constituir uma homogeneidade²⁹ regulada por regras, a qual prevê uma que regule as “recorrências de procedimento na construção de sentido da totalidade” (DISCINI, 2003, p. 61).

Em contrapartida à regularidade dos fatos de estilo comuns a todos no discurso (que corresponde à regularidade dos mecanismos de construção do sentido no texto), conferindo-lhe homogeneidade à uma totalidade discursiva, é também inerente à sua própria constituição (da totalidade), a presença de irregularidades, que lhe proporcionam um caráter heterogêneo, condição para as marcas de subjetividade dos textos. Nessa perspectiva, “a totalidade de estilo é homogênea e heterogênea. O fato de estilo garante essa homogeneidade, já que pressupõe uma semelhança de procedimentos na construção do sentido que, por sua vez, constrói o efeito de individuação de uma totalidade” (DISCINI, 2003, p. 67).

Assim, se estilo é um modo recorrente de dizer e esse modo assume valores ideológicos disseminados pelas condições de produção, que, por sua vez, vão estabelecer as bases de coerção para esse modo de dizer, logo, o estilo (as escolhas realizadas) é revestido por valores ideológicos advindos das condições de produção, determinando o próprio estilo e, por conseguinte, a subjetividade.

No caso específico das produções de textos dissertativos escritos na escola, é, então, pelas condições de ensino que as recorrências das escolhas encontradas na sua totalidade examinada acontecem. Uma possível recorrência é a convergência de vozes. Nesse sentido, interessa-nos saber como os alunos constroem seus textos recuperando vozes anônimas.

Dessa forma, “os procedimentos na construção do sentido de uma totalidade” (DISCINI, 2003, p. 37) determinados pelas recorrências observadas nos textos escolares constituem o efeito de estilo de um dado gênero dessa mesma totalidade, particularmente, o gênero a ser legitimado neste trabalho, no capítulo 4.

²⁹ A homogeneidade, nesse contexto, constitui como o conjunto de características estilísticas comuns apresentadas pelos sujeitos.

2.1.1.3 Construção composicional

Na identificação dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003, p. 261) sobreleva a importância da construção composicional em relação ao estilo e conteúdo temático porque ambos estão nela englobados, tanto que, por si só, ela já revela um tema e um estilo, pois a própria construção composicional já projeta possibilidades de estilo e conteúdo temático. Tanto é verdade que, se tomarmos uma receita de alimentos, por exemplo, em uma língua desconhecida, há um reconhecimento imediato do *gênero receita de alimentos*. Esse gênero, por sua vez, permite escolhas a partir da esfera de sentido na qual circula (esfera cotidiana), as quais sofrem coerções do próprio gênero. Isso demonstra a dependência do estilo e do conteúdo temático em relação à construção composicional.

Quanto às unidades lingüísticas de um gênero, aqui elas devem ser acionadas para o reconhecimento e a classificação dos diferentes segmentos que compõem um gênero. Assim, de acordo com Bronckart (2003, p. 73), a delimitação ou nomeação de um gênero surge a partir do conjunto das produções verbais organizadas e do conjunto de formas textuais normatizadas. “[...] Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”³⁰.

Dessa maneira, a construção composicional de um gênero está ancorada nas tipologias textuais, ou seqüências tipológicas, bem como no modo com que elas se organizam, pois, “do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização e a distribuição das informações” (KOCH; ELIAS, 2006, p.110).

Segundo Marcuschi (2005, p. 23), essas seqüências tipológicas existem em número limitado, tais como: descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa, argumentativa. A classificação por uma delas está sujeita a categorias teóricas determinadas, segundo o autor, “por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal” (idem), ou seja, cada uma delas apresentará estruturas lingüísticas típicas (seqüências tipológicas ou tipos de discursos) que possibilitam suas distinções e classificações. Na visão de Bronckart (2003, p. 16), “os textos em que se integram, entretanto, constituem verdadeiras unidades verbais organizadas em um todo coerente”. Em outros termos, o engendramento dessas categorias em seqüências é que constituem os tipos.

³⁰ Essa afirmação corrobora a noção de que o texto dissertativo escolar é um gênero do discurso escolar.

Para exemplificar a relação entre as marcas lingüísticas e os tipos textuais, utilizaremos o modelo proposto por Werlich (apud MARCUSCHI, 2005, p. 28). Segundo esse autor, os tipos textuais são designados “bases temáticas”. Nesse modelo, a *base temática descritiva* fundamenta-se pela existência de uma estrutura formada “pelo verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar” (idem). A *base temática narrativa*, por sua vez, é determinada por “enunciados indicativos de ação” (ibidem). Já a *base temática expositiva* se pauta pela presença de “um enunciado de identificação de fenômenos” (ibidem), enquanto que a *base temática argumentativa* organiza-se em torno de um enunciado de atribuição de qualidade. Finalmente, a *base temática injuntiva* constitui-se por “enunciados incitadores à ação” (ibidem).

Esses conceitos teóricos estão mais especificados no dizer de Marcuschi (2005, p. 29), já exposto aqui, na página 39, que retomamos:

Um elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas.

Neste sentido, a construção composicional é a própria estrutura do texto, na qual coexistem vários tipos de seqüências lingüísticas, com predomínio de uma delas, conforme o gênero³¹. Como exemplificação da presença dessas tipologias na construção composicional dos gêneros, podemos citar a estrutura de uma carta comercial, que é constituída por lugar e assinatura, caracterizando uma tipologia descritiva; data³² e hora, uma tipologia narrativa, marcos referenciais temporais; assunto, uma tipologia expositiva e/ou argumentativa; fórmula de cortesia, tipologia injuntiva. Desta forma, os gêneros fazem uso das seqüências tipológicas na sua composição.

³¹ O predomínio de uma seqüência tipológica determina o tipo de discurso: teórico, narração, interativo e o relato interativo.

³² No artigo, Gêneros Textuais: definição e funcionalidade (2005, p. 25) in DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros Textuais e ensino* (2005), Marcuschi classifica a data como uma seqüência tipológica descritiva. Divergimos dessa classificação, por considerarmos a data um marco referencial de tempo, próprio das seqüências tipológicas narrativas, conforme entendimento do próprio autor acima.

2.1.2 Definição do gênero discursivo segundo Marcuschi e Maingueneau

Marcuschi (2005) e Maingueneau (2000), ainda que fundamentados por Bakhtin, expandem a possibilidade de determinação do gênero discursivo. Para eles, um gênero é delineado não somente pelos três elementos basilares apontados por Bakhtin (conteúdo temático, estilo e construção composicional), mas também por outros critérios que o próprio Bakhtin (2003) menciona em suas reflexões, cuja remissão julgamos pertinente ao nosso estudo.

Assim, segundo Marcuschi (2005), um gênero discursivo é definido também pelo canal, ação prática, circulação sócio-histórica, e, principalmente, pela função que o gênero exerce. Já para Maingueneau (2000, p. 74), os critérios que norteiam a delimitação de um gênero são: 1) o *status* respectivo dos enunciadorees e dos co-enunciadorees; 2) as circunstâncias temporais e locais de enunciação; 3) o suporte e os modos de difusão; 4) os temas que podem ser introduzidos; 5) a extensão e o modo de organização.

Os elementos definidores do gênero na esteira de Marcuschi (2005) serão tratados diretamente no capítulo 4 quando, então, apresentaremos nossa proposta para definição do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, a partir desses mesmos elementos. Quanto aos elementos acrescidos por Maingueneau, na tarefa de legitimar um dado gênero, faremos sobre eles uma breve e geral apresentação aqui e, depois, no capítulo 4, aplicaremos as noções de tais elementos especificamente à delimitação do gênero em questão.

O primeiro critério é o do ***status respectivo dos enunciadorees e dos co-enunciadorees*** define o gênero porque os gêneros do discurso são empregados para a comunicação sócio-historicamente definida. Uma vez que essa comunicação se efetiva por, no mínimo, duas pessoas (o enunciador e o co-enunciador), segundo Maingueneau (2000, p. 73), “a Análise do Discurso, por relacionar fatos a lugares atribui-lhes um papel central”.

Quanto ao **suporte e os modos de difusão** ressaltamos que esse critério equivale ao canal acrescido por Marcuschi para definir o gênero. Marcuschi (2005), diz que “[...] o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente”. (p. 21). Em consonância a essa afirmação, Maingueneau (2000, p. 74), atesta que “o suporte tem papel fundamental na emergência e na estabilização de um gênero: o aparecimento do microfone modificou profundamente o dispositivo do sermão, o telefone modificou a definição da conversação, a epopéia é inseparável da recitação oral etc.”.

Já com relação aos **temas que podem ser introduzidos**, Maingueneau (2000, p. 74-75) diz que

pode-se tentar isolar as regras de um gênero (por exemplo o sermão) independentemente das formações discursivas; pode-se, também, considerar de que maneira tal ou tal formação discursiva investe um gênero (o gênero do sermão não é investido da mesma maneira por um padre integralista e por um padre progressista). Com efeito, cada formação discursiva se caracteriza pelo investimento de certos gêneros às expensas de outros [...]

Dessa maneira, os temas que podem ser introduzidos aos gêneros estão sujeitos ao conhecimento de mundo do enunciador, porém, submetem-se à esfera de sentido do conteúdo temático.

Finalmente, o critério da **extensão e o modo de organização** dos gêneros, conforme Maingueneau (2000, p. 75), está ligado à sua interpretação: “o *gênero de discurso* tem uma incidência decisiva sobre a interpretação dos enunciados. Não podemos interpretar um enunciado se não sabemos a qual gênero relacioná-lo”. O autor busca fundamentação para essa afirmação nas palavras de Bakhtin (2003, p. 283):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso [...]

Desse modo, ao ouvir as palavras do outro, sabemos, de pronto, se gênero, ou seja, a que gênero elas pertencem e, por conseguinte, a extensão aproximativa do todo discursivo, porque somos a ele sensíveis.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

“Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

Mikhail Bakhtin

Considerações iniciais

Para Orlandi (2000, p. 27), o dispositivo analítico construído é definido pela questão colocada pelo analista, pela natureza do material que analisa e pela finalidade da análise. Assim sendo, o material a ser analisado nesta pesquisa são produções textuais dissertativas escritas por alunos ingressantes no Ensino Superior e, portanto, sua natureza é concreta e viva. Nossa questão inicial é saber como essas produções escritas funcionam no campo textual e como estes sujeitos se relacionam com a linguagem em situação escolar enquanto autores³³.

Assim, o nosso fim específico é analisar as produções dissertativas escritas dos alunos em situação escolar e verificar como elas definem um gênero específico. Na análise, serão observadas e apontadas características que são recorrentes nos enunciados das produções escritas na escola, que fazem dessa atividade um gênero textual escolar. As recorrências estabelecem uma totalidade; assim, se há recorrências a partir de um conjunto de textos é porque estes são materializações de um gênero. Neste caso, buscamos não as especificidades de cada uma, mas as da totalidade dessas produções escritas.

³³ Para Possenti (cópia xerog.), “alguém se caracteriza como autor tomando posição e fazendo com que seu texto vá além da adequação (necessária, mas insuficiente), dando-lhe algum sal”.

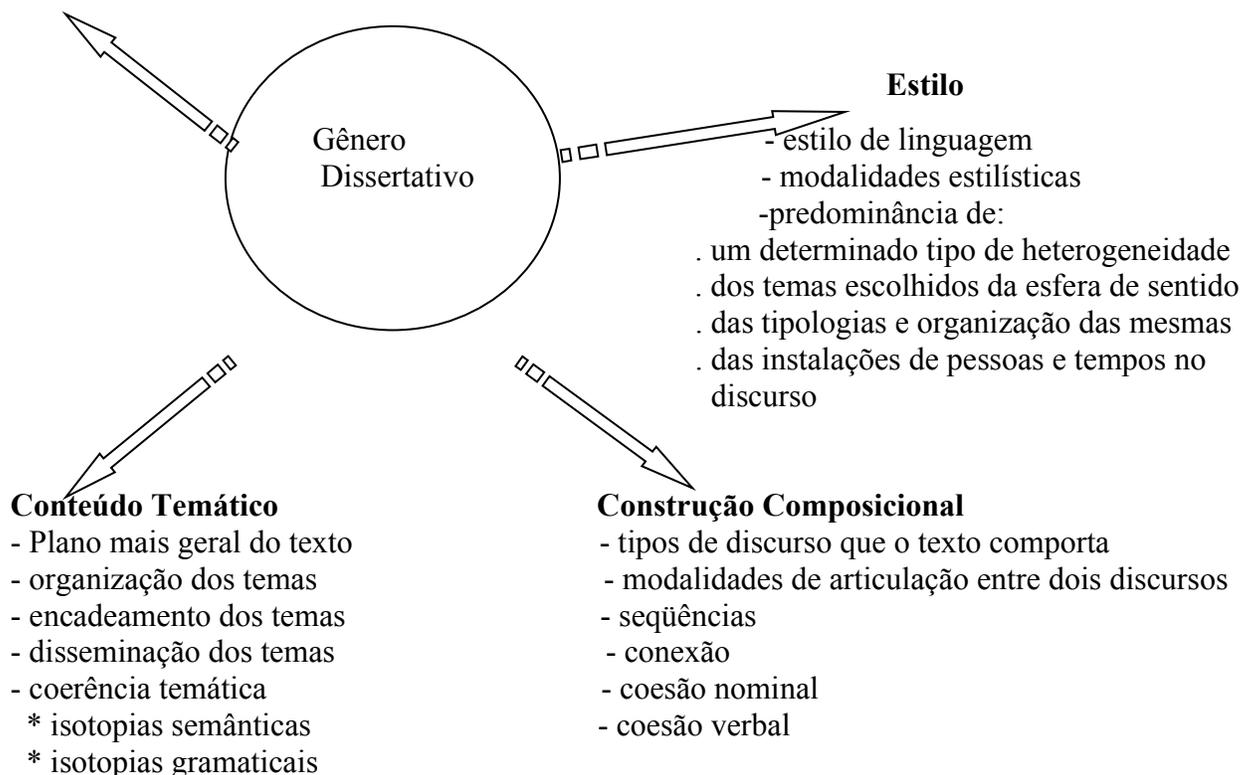
Nesta perspectiva, consideramos, na análise do *corpus* em suas dimensões textuais e discursivas, as regularidades estilísticas, temáticas e formas de construção. Além dessas, outros elementos que compõem essa totalidade serão verificados para, desta forma, identificar as características presentificadas nesse conjunto de textos. Esclarecemos que as dimensões textuais-discursivas estão distribuídas nos três elementos básicos que definem o gênero proposto por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e construção composicional, acrescidas pelo item interdiscursividade.

Assim, a partir das categorias escolhidas como critérios norteadores da análise, depreendidas da exposição teórica, estabelecemos um gráfico referencial para elucidar o nosso procedimento analítico.

Gráfico 2

Interdiscursividade

- heterogeneidade constitutiva
- heterogeneidade mostrada marcada e não marcada
- mecanismos enunciativos
 - . vozes
 - . modalizações
- instalação das pessoas e tempos do discurso (tempo e espaço)



* isotopias- actoriais

Quanto à *temática* da produção escrita dissertativa escolar, observaremos o plano mais geral do texto para saber como a esfera de sentido dada é materializada tendo em vista a organização dos temas. Assim, averiguamos o encadeamento dos temas, para verificar se houve saltos temáticos; a disseminação dos temas, para verificar o grau de informatividade e como as séries isotópicas estão encadeadas para manter a coerência temática do plano geral do texto. A análise do encadeamento das isotopias em nível de tema é importante porque são elas que vão nos remeter aos temas identificados. Além disso, analisamos também como se dá a manutenção dos temas nas produções escritas por meio de isotopias: *semânticas* (recorrência do tema); *gramaticais* (recorrência de fenômenos de concordância e de regência); e *actoriais* (recorrência da incompatibilidade do uso das pessoas no discurso).

Com relação ao elemento *estilo*, analisamos não só as escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua, mas observaremos sempre a predominância das escolhas estilísticas feitas na construção do todo discursivo (texto escolar). Esse posicionamento é inspirado em Bakhtin (2003, p. 266) que afirma haver um vínculo “indissociável do estilo com o gênero (cuja relação orgânica) se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais”. Segundo o pensador russo (2003), estilo lingüístico ou funcionais é o estilo de um gênero peculiar, em nosso caso, o texto dissertativo escolar, de uma dada esfera da atividade de comunicação humana, pois “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (idem).

Ainda segundo esse autor, o estilo está vinculado a unidades temáticas e unidades composicionais (tipos de estruturação e de conclusão do discurso: relação entre locutor e os outros parceiros da comunidade verbal). Se é assim, o estilo está indissociável de

[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

É nesse sentido que dissemos que a análise do estilo do nosso *corpus* não será feita apenas no nível dos fenômenos gramaticais, isto é, apenas no nível do estilo de linguagem, cujo enfoque só

é feito a partir do sistema da língua (das relações do léxico com a gramática). Antes, nossa análise levará em conta a “natureza do gênero dos estilos lingüísticos” baseando-se no estudo das “modalidades de gêneros do discurso”, nos moldes em que alerta Bakhtin: “esse estudo (o do estilo de linguagem) só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos lingüísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (idem).

Contudo, sobre isso, o autor aponta a debilidade de que a “estilística da língua tem sido desprovida de semelhante base”, pois “não existe uma classificação dos estilos de linguagem que tenha reconhecimento geral” (BAKHTIN, 2003, p. 266-7). A respeito da gramática e da estilística, Bakhtin (2003) afirma que essas áreas convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem, pois “[...] se examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico” (idem, p. 269).

Desta forma, nossa análise procurará justamente combinar organicamente esses dois pontos de vista (as variedades estilísticas da língua - estilo de linguagem - e as modalidades estilísticas³⁴ que figuram paralelamente a esses estilos lingüísticos), “porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

Diante do fato de o estilo estar vinculado a outras unidades (temáticas e composicionais) e com base na combinação orgânica dos estilos de língua e das modalidades estilísticas, ampliamos a noção de “escolhas” para todos os níveis do texto. Assim, configuram o estilo do gênero dissertativo escolar as escolhas feitas a partir dos temas escolhidos da esfera de sentido; das tipologias e organização das mesmas, pois o modo como elas são organizadas revelam um estilo; da predominância de um determinado tipo de heterogeneidade e da instalação das pessoas e tempos no discurso.

Quanto à *construção composicional*, foi observado se o aluno responde a coerções do modo de produzir um texto dissertativo escolar escrito canônico, construindo-o nos moldes das partes de um texto dissertativo, devendo conter: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse elemento também foi verificado o tipo de discurso, a forma como os discursos estão articulados e se as tipologias são adequadas a cada uma das partes do texto.

³⁴ Modalidades estilísticas, segundo Bakhtin (2003), são constituídas pelo uso de “palavras dialéticas, palavras arcaicas, expressões profissionais” (p. 267)

3.1 Construção Composicional

Os itens que integram a construção composicional são: 1) infra-estrutura geral do texto (tipos de discurso que o texto comporta; modalidades de articulação entre os tipos de discurso do texto; seqüências que eventualmente aparecem no texto) e 2) Mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal).

Esses itens que servem de base para analisar a construção composicional dos textos do *corpus* congregam a dimensão textual. Esclarecemos que a análise, não só deste item, mas de todos os que aqui foram considerados, foi feita sem preocupação particular com a exaustividade, mas por aproximação, objetivando uma classificação genérica.

3.1.1. Infra-estrutura geral do texto

3.1.1.1 Tipos de discurso que o texto comporta

Considerando as características de cada tipo de discurso, o tipo esperado no gênero dissertativo escolar é o teórico e, por isso, esse tipo aparece como principal nesse gênero. Contudo, não é só o *teórico* que aparece como tipo principal nos textos dissertativos que constituem nosso *corpus*. A análise demonstrou que o tipo interativo também aparece. Apesar de a seqüência dialogal não ser a predominante nos textos nos quais o discurso interativo foi identificado como principal, esses textos foram assim classificados porque foram construídos na forma de monólogo, do ponto de vista do plano do texto (tomada contínua da palavra), conforme nota à página 32, utilizando-se de tempos verbais do sistema enunciativo, que remetem diretamente ao momento da enunciação.

O discurso teórico apareceu em 09 textos (números 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17 e 18), portanto, em 50 % do *corpus*. Desses textos 5 (55,5 %) pertencem ao grupo 2 dos sujeitos (os que estão fazendo a segunda graduação); 4 (44,5 %) pertencem ao grupo 3 (aqueles que retornaram à vida acadêmica depois de alguns anos após a conclusão do ensino médio) e nenhum ao grupo 1 (aqueles que saíram do ensino médio e imediatamente ingressaram no curso superior).

O discurso interativo também apareceu em 9 textos (50 %) do *corpus*, sendo eles os de números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13 e 15. Desses textos, 6 (66,7 % desse subconjunto) pertencem ao

grupo 1, portanto 100% dos sujeitos desse grupo; um texto (11,1 %) pertence ao grupo 2 e 2, o equivalente a 22,2% , pertencem ao grupo 3.

Assim, os textos que utilizam o discurso teórico, que é o principal num tipo textual dissertativo, são os produzidos pelo grupo 2 e em escala menor pelo grupo 3. Desta forma, o resultado da análise desse item leva-nos a crer que tais sujeitos empregam o discurso teórico pela própria internalização dessa regra nas práticas de linguagem escrita fora no contexto escolar da educação básica e não pela intervenção da escola no fazer da produção de texto.

Contudo, é sabido que discutir isoladamente o predomínio da tipologia de discurso na construção composicional não é produtivo para refletirmos sobre a ação de produzir textos, mas, associada a outros fatores, auxilia na constituição do estilo do gênero.

3.1.1.2 Seqüências que eventualmente aparecem no texto

Texto 1

O texto 1 é constituído por 3 parágrafos e 4 seqüências, sendo que a predominante é a injuntiva.

Linhas 1 a 3 : argumentativa

Linhas 4 a 6 (até “não tenha interesse”): expositiva

Linhas 6 a 7: injuntiva

Linhas 8 a 9: injuntiva

Texto 2

O texto 2 é constituído por 4 parágrafos e 4 seqüências, com predomínio da argumentativa (1 ocorrência da expositiva e 3 da argumentativa).

Linhas 1 a 3 : expositiva

Linhas 4 a 6: argumentativa

Linhas 7 a 8: argumentativa

Linhas 9 a 11: argumentativa

Texto 3

O texto 3 é formado por 6 parágrafos e 6 seqüências (3 expositivas, 1 descritiva e 2 argumentativas), havendo, assim, um equilíbrio entre a expositiva e a descritiva.

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 6: descritiva

Linhas 7 a 9: expositiva

Linhas 10 a 11: expositiva

Linhas 12 a 14: argumentativa

Linhas 15 a 16: expositiva

Texto 4

O texto 4 é constituído por 5 parágrafos e por 7 seqüências, sendo a argumentativa a predominante. Assim, teve 6 ocorrências da seqüência argumentativa e 1 da injuntiva.

Linhas 1 a 4: argumentativa

Linhas 5 a 8 (até “são pequenos”): argumentativa

Linhas 8 a 9 (até “falatando?”): injuntiva

Linhas 9 a 11: argumentativa

Linhas 12 a 15: argumentativa

Linhas 16 a 18: argumentativa

Linhas 19 a 21: argumentativa

Texto 5

Este texto é formado por 9 parágrafos e por 9 seqüências, com predomínio da argumentativa (5 ocorrências). As demais estão distribuídas entre a expositiva (com 3 ocorrências) e dialogal (1 ocorrência).

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 5: expositiva

Linhas 6 a 7 (até “já visto”): expositiva

Linhas 7 a 9: dialogal

Linhas 10 a 13: argumentativa

Linhas 14 a 15 (até “população”): expositiva

Linhas 15 a 16: argumentativa

Linhas 17 a 19: argumentativa

Linhas 20 a 24: argumentativa

Texto 6

O texto 6 é constituído por 4 parágrafos e 4 seqüências, sendo 3 argumentativas e 1 expositiva.

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 6: expositiva

Linhas 7 a 9: argumentativa

Linha 10: argumentativa

Texto 7

O texto 7 é igualmente formado por 4 parágrafos e 4 seqüências, porém, todas elas do mesmo tipo: argumentativa.

Linhas 1 a 4: argumentativa

Linhas 5 a 11: argumentativa

Linhas 12 a 16: argumentativa

Linhas 17 a 21: argumentativa

Texto 8

Este texto é formado por 3 parágrafos e 4 seqüências, com predomínio da argumentativa (2 ocorrências), 1 narrativa e 1 injuntiva.

Linhas 1 a 7: narrativa

Linhas 8 a 11 (até “é outro”): argumentativa

Linhas 11 a 15: injuntiva

Linhas 16 a 19: argumentativa

Texto 9

Igualmente formado por 4 parágrafos e 8 seqüências, o texto 9 apresenta predomínio da seqüência argumentativa (4 ocorrências); 3 expositivas e 1 descritiva.

Linhas 1 a 2 (até “todos): expositiva
Linhas 2 a 6 (até “para o estudo”): argumentativa
Linhas 6 a 8: descritiva
Linhas 9 (até “dos alunos”) : expositiva
Linhas 9 a 13: argumentativa
Linhas 14 a 15 (até “escolas públicas”): expositiva
Linhas 15 a 17: argumentativa
Linhas 18 a 22: argumentativa

Texto 10

Também formado por 4 parágrafos e 7 seqüências, o texto 10 tem predomínio da seqüência argumentativa, que aparece 4 vezes. A expositiva aparece 2 e a injuntiva 1 vez.

Linhas 1 a 2 (até “ascensão social”): expositiva
Linhas 2 a 4 (até “nível superior”): argumentativa
Linhas 4 a 7: injuntiva
Linhas 8 a 10 (até “quantitativos”): expositiva
Linhas 10 a 14: argumentativa
Linhas 15 a 18: argumentativa
Linhas 19 a 21: argumentativa

Texto 11

Este é um texto constituído por 9 parágrafos e 11 seqüências, sendo que é a argumentativa que predomina (9 ocorrências). A expositiva aparece 2 vezes.

Linhas 1 a 3: argumentativa
Linhas 4 a 5 (até “no Brasil”): expositiva
Linhas 5 a 9: argumentativa
Linhas 10 a 12: argumentativa
Linhas 13 a 14: argumentativa
Linhas 15 a 16: argumentativa

Linhas 17 a 19: argumentativa

Linhas 20 a 22: argumentativa

Linhas 23 a 25 (até “o seu acesso”): expositiva

Linhas 25 a 29: argumentativa

Linhas 30 a 33: argumentativa

Texto 12

O texto 12 é formado por 5 parágrafos e 5 seqüências, sendo que cada uma delas corresponde a um parágrafo. Nesse texto predomina a seqüência expositiva, que ocorre 3 vezes e há apenas 2 ocorrências da seqüência argumentativa.

Linhas 1 a 2: expositiva

Linhas 3 a 5: argumentativa

Linha 6: expositiva

Linhas 7 a 8: argumentativa

Linhas 9 a 10: expositiva

Texto 13

Este é um texto constituído por 3 parágrafos e 3 seqüências, igualmente com uma seqüência para cada um. Neste caso, também a seqüência argumentativa predomina (2 ocorrências) contra 1 da narrativa.

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 5: argumentativa

Linhas 6 a 7: narrativa

Texto 14

O texto 14 é formado por 4 parágrafos e 6 seqüências, com predomínio da argumentativa (4 ocorrências) contra 2 da expositiva.

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linha 3 (até “faz a escola”): expositiva

Linhas 3 a 4: argumentativa

Linhas 5 a 7 (até “das aulas”): expositiva

Linhas 7 a 9: argumentativa

Linhas 10 a 12: argumentativa

Texto 15

O texto 15 é constituído por 5 parágrafos e 9 seqüências, sendo que há um equilíbrio entre a argumentativa (4 ocorrências) a injuntiva (4 ocorrências) contra 1 da expositiva.

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 5: argumentativa

Linha 6 (até “berço”): expositiva

Linhas 6 a 8: injuntiva

Linhas 9 a 11: injuntiva

Linhas 12 a 13 (até “desde pequenos”): injuntiva

Linha 13: argumentativa

Linhas 14 a 15 (até “educação”): argumentativa

Linhas 15 a 16: injuntiva

Texto 16

É um texto formado por 3 parágrafos e 6 seqüências, com predomínio da argumentativa, que ocorre 3 vezes. As demais seqüências estão distribuídas entre expositiva, descritiva e injuntiva, respectivamente, com uma ocorrência de cada.

Linhas 1 a 2 (até “federais”): expositiva

Linhas 2 a 7 (até “aprendizado”): argumentativa

Linhas 7 a 8 (até “nas aprovações”): descritiva

Linhas 8 a 9: argumentativa

Linhas 10 a 11: argumentativa

Linhas 12 a 13: injuntiva

Texto 17

O texto 17 é constituído por 7 parágrafos e 10 seqüências, com predomínio da argumentativa, com 5 ocorrências. A seqüência expositiva vem em segundo lugar com 3 ocorrências e a injuntiva com 2 .

Linhas 1 a 2: argumentativa

Linhas 3 a 4 (até “condições financeiras”): argumentativa

Linhas 4 a 5: expositiva

Linhas 6 a 7: expositiva

Linhas 8 a 10: argumentativa

Linhas 11 a 12 (até “social melhor”): injuntiva

Linhas 12 a 14 (até “roubam e matam”): expositiva

Linhas 14 a 15: argumentativa

Linhas 16 a 18: argumentativa

Linhas 19 a 20: injuntiva

Texto 18

O texto 18 é formado por 4 parágrafos e 7 seqüências, com predomínio da argumentativa (5 ocorrências) contra 2 ocorrências da expositiva.

Linha 1 (até “subdesenvolvido”): expositiva

Linhas 1 a 3: argumentativa

Linhas 4 a 6 (até “péssimas condições”): argumentativa

Linhas 6 a 8: argumentativa

Linhas 9 a 12 (até “seu crescimento”): expositiva

Linhas 12 a 14: argumentativa

Linhas 15 a 16: argumentativa

A discussão sobre o predomínio das seqüências tipológicas nos textos, isoladamente, de modo análogo ao que observamos sobre a tipologia de discurso, não leva a nada. Entretanto, acrescida de outros fatos, fornece-nos subsídios para definir o estilo de um gênero. O que é importante ressaltar aqui é que, apesar de classificarmos as seqüências nos textos da forma como fizemos, estas não aparecem em sua forma prototípica. Por exemplo, apontamos como uma seqüência argumentativa mesmo aquela em que o enunciador não apresenta dados para argumentação, sem transcender o senso comum. Nessa seqüência, então, tem-se a tese anterior, mas a ela raramente são propostos dados novos por meio de um processo de inferência, apoiando-os com argumentos para se chegar a uma nova tese.

O mesmo acontece com a expositiva (ou explicativa), em que os sujeitos “pulam” fases de sua realização; essa seqüência, nos textos do *corpus*, só se estrutura na fase da constatação inicial do fenômeno apresentado, o qual nunca é enriquecido e vão para a fase final. Assim, dessa seqüência, geralmente os sujeitos pulam a fase da problematização (por que/como), da resolução (explicação-resposta) e vão direto na conclusão, porém, com uma avaliação também advinda do senso comum.

A fragmentação das formas prototípicas acontece também com as outras seqüências. Contudo, a que mais se aproxima de seu protótipo é a seqüência injuntiva, quando os sujeitos, orientados por seus objetivos, visam a um agir do leitor, por meio de formas verbais no imperativo, como o texto 15, por exemplo.

Até mesmo a seqüência dialogal, que se pode dizer ser a mais simples, aparece prejudicada em suas marcas tipográficas, como o texto 1, por exemplo, nas linhas 6 e 7,

“muitas vezes pensamos o que esta acontecendo será que antigamente a educação era melhor do que hoje.”

Parece-nos claro que o enunciador desse texto gostaria de assim se pronunciar:

“Muitas vezes pensamos:

- O que está acontecendo? Será que antigamente a educação era melhor do que hoje?

3.1.2. Mecanismos de textualização

3.1.2.1 Conexão

As articulações de progressão temática nos textos podem ser observadas por série. Alguns organizadores textuais contribuem para a marcação das articulações entre os discursos (segmentação) e as fases de uma mesma seqüência (balizamento); outros marcam as articulações das frases em uma mesma fase de uma seqüência (empacotamento); outros ainda marcam as articulações entre frases sintáticas subordinativas (encaixamento), e, finalmente, outros marcam as articulações mais locais ainda, entre as frases sintáticas coordenativas (ligação).

As diferentes funções que as articulações recebem demonstram a hierarquia dos níveis de conexão de um texto. Assim, do maior para o menor, conforme observamos no capítulo 1, temos: segmentação, balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação. Os organizadores textuais correspondentes aos níveis da segmentação e do balizamento, que são os níveis mais superiores, respectivamente, são: *embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, entretanto, em primeiro lugar, durante muito tempo* e seus congêneres.

Os organizadores textuais do nível empacotamento, que é mais inferior em relação ao balizamento, são: *então; de fato; após; depois; mas; é então que*; e os conectores coordenativos. Já os organizadores textuais do nível de encaixamento, mais inferior em relação ao empacotamento, são: *antes de; desde; que; porque; desde que*; e outros conectores subordinativos. Finalmente, os conectores de ligação são: *e, mas,.ou, mas também, mas sim*, e outros conectores coordenativos.

Dependendo do segmento textual, os organizadores de um nível podem marcar articulações em outro nível. Por exemplo, os organizadores *mas* e *é então que* são essencialmente de ligação, mas podem também marcar articulações no nível de empacotamento e de balizamento. Vai depender de como a seqüência está estruturada.

Nesta análise, não vamos marcar as articulações uma a uma em cada texto, pois, reiteramos, não nos interessa uma ocorrência individual, mas a de um conjunto. Assim, os textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 15, 17 e 18 têm predominância de articulação entre os dois últimos níveis mais inferiores, isto é, possuem marcações mais locais. Poucos deste conjunto de textos marcam articulações em níveis mais englobantes como encaixamento, balizamento e segmentação. Neste sentido, os tipos de articulação predominantes são a *ligação* e o *encaixamento*. Desse conjunto, fazem parte 100% dos sujeitos do grupo 1, 2 sujeitos (33,3 %) do grupo 2 e 4 sujeitos (66,6 %) do grupo 3.

Já os textos 7, 9, 10, 11, 14 e 16 marcam articulações em todos os níveis de conexão apontados acima. Desses, 4 (66,6 %) são produzidos pelo grupo 2 e 2 textos (33,3 %) pelo grupo 3. Os discursos (apesar de, neste estudo, trabalharmos somente com o discurso principal de cada texto, sem apontar os secundários); as seqüências; as frases da mesma seqüência e as frases sintáticas de subordinação e coordenação estão mais articulados entre si, marcados pelos organizadores textuais, num grau classificado como satisfatório, e são, por isso, textualizados por uma linguagem mais próxima da padrão.

Diante do que expusemos, os sujeitos do 1º. grupo realizaram as conexões internas do texto predominantemente nos dois níveis mais inferiores do texto (o das frases sintáticas de coordenação

e, em menor escala, os das frases sintáticas de subordinação). Não conseguiram, portanto, transcender para os níveis mais englobantes, gradativamente do menor para o maior, empacotamento, balizamento e segmentação; apenas conseguiram fazer conexões nos níveis mais inferiores da planificação textual.

3.1.2.2 Coesão nominal

Como as cadeias anafóricas que aparecem nos textos que constituem o *corpus* deste trabalho são muito numerosas e a intenção não é fazer uma análise na sua exaustividade, mas por amostragem, de modo a oferecer subsídios para delinear a planificação textual dos sujeitos, salientamos apenas algumas delas.

Texto 1

Apresenta duas séries anafóricas: *peessoas* e *projetos para a educação*. A primeira inicia-se na introdução (linhas 1 a 3) e sua retomada se dá por elipse só nesse segmento. A segunda série anafórica inicia-se no parágrafo (de agora em diante “par.”) 2 (l. 4-7) e, a exemplo da primeira, sua retomada também é marcada por elipses (l. 5 e 6).

Texto 2

No texto 2 também encontramos duas séries anafóricas: *educação brasileira* e *profissionais*. A primeira é a série anafórica principal e inicia-se na introdução (l. 1-3) e segue com as retomadas no par. 2 (l. 4-6) e no par. 4 (l. 9-11). No par. 2 (l. 4) e no par. 4 (l. 9), a retomada é feita por repetição fiel do sintagma nominal (doravante SN) e, na linha 5 do par. 2, é feita uma retomada por uma quebra do SN (*educação*).

Quanto à segunda série anafórica (*profissionais*), tem seu início no par. 3 e sua retomada acontece por elipse apenas nesse parágrafo, nas linhas 7 e 8.

Texto 3

O agente-produtor do texto 3 introduz várias séries anafóricas (*investimento, materiais escolares, nordeste, crianças, cidades, professores*) e faz as retomadas por repetição fiel, pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos com valor espacial.

A primeira e principal cadeia anafórica é *investimento* introduzida no par. 1 (l. 1-2), retomada por repetição fiel no par. 2 (l. 3) e no par. 6 (l. 15). Nessa mesma linha, há uma sobreposição de retomada, isto é, a retomada da retomada, por um pronome pessoal (*ele*).

A segunda série (*materiais escolares*) foi introduzida no par. 2 (l. 3) e foi retomada por repetição fiel no par. 3 (l. 7). A terceira série anafórica foi introduzida no par. 3 (l. 8) e retomada por um demonstrativo com valor espacial (*lá*), nessa mesma linha. Ainda nessa linha, há a introdução de uma quarta série (*crianças*), cuja retomada é feita na linha 9, desse parágrafo, por meio de elipse.

No par. 4, a quinta série (*cidades*) é introduzida (l. 10) e tem, nessa mesma linha, sua retomada por repetição fiel. No par. 5, é introduzida a sexta série anafórica (*professores*) (l. 12), cuja retomada é feita pelo pronome possessivo (*deles*), na linha 13.

Texto 4

A exemplos do texto 3, o agente-produtor acaba se perdendo com tantas séries anafóricas que introduz. Ao todo são seis: *educação no Brasil* (l. 1); *crianças* (l. 2); *ausência dos pais* (l. 3); *filhos* (linha 4); *criança* (linha 5); outra série anafórica com *crianças* (l. 13), respectivamente.

No par. 1 são introduzidas quatro séries anafóricas. A primeira série só é retomada por repetição fiel no último parágrafo (l. 19) e por elipse, nessa mesma linha. No par. 1, ainda, é introduzida a segunda série, com retomada por pronome possessivo (*sua*), na linha 3. Nessa linha também é introduzida a terceira cadeia anafórica, que é retomada no par. 2 (l. 9-10) por repetição fiel. Ainda no par. 1, há a introdução da quarta série, retomada, por sua vez, no par. 2 por pronome pessoal antecedido de preposição (*neles*), linha 7 e por elipse nessa mesma linha.

No par. 2 é introduzida a quinta série anafórica, que tem sua retomada na linha 6 por um pronome pessoal (*ela*), com duas ocorrências. No par. 3, há a introdução de outra série anafórica, com retomada por pronomes pessoais (*las*, linha 14 e *eles*, linha 15); por repetição fiel (l. 16) e por uma série de elipses que se sucedem até o último parágrafo.

Texto 5

A falta de articulação interna neste texto prejudica a identificação das séries anafóricas. Há uma mistura de elementos introduzidos e retomados que nos impede de identificar o referente de cada retomada. Entretanto, vamos assinalar aqui aqueles que pudemos identificar com mais clareza.

No par. 2 (l. 3), há a introdução de uma série anafórica (*peessoas*) que é retomada na linha 4, por elipse. No par. 6, há a introdução da série *educação* (linha 11), que é retomada por repetição fiel (linha 13). Tem sua retomada também por repetição fiel, no par. 8 (l. 17); por repetição fiel; por pronome pessoal (*ela* e *a*, respectivamente, na linha 17 e na linha 18).

No par. 7, outra série é introduzida (*promessas*, linha 14) e retomada ao longo desse parágrafo por pronome pessoal (duas ocorrências na linha 15) e por repetição fiel nessa mesma linha. No último parágrafo, há a introdução da série *educadores* (linha 22), que é retomada uma única vez por elipse, nessa mesma linha.

Texto 6

O texto 6, com apenas dez linhas na sua formação, possui 5 séries anafóricas: *jovens* (l. 1); *projetos* (l. 3); *aluno* (l. 4); *conhecimento* (l. 8) e *educação* (l. 10), respectivamente.

A primeira é introduzida na linha 1 e é retomada na linha 7 do par. 3 por um SN definido (*muitos jovens*). Esse SN, por sua vez, é retomado por elipse na linha 8. A segunda série anafórica é introduzida no par. 2 e tem sua retomada por elipse na linha 4. Nessa mesma linha, outra série é introduzida (*alunos*), que tem sua retomada na linha 5, sob as formas de pronome pessoal e pronome possessivo.

No par. 3, é introduzida a quarta série (*conhecimento*), na linha 8 com retomada por meio de pronome pessoal nessa mesma linha. No último parágrafo, na linha 10, é introduzida a série *educação* também com retomada por meio de pronome pessoal, nessa mesma linha.

Texto 7

A série anafórica do texto 7 é mais complexa que a dos textos analisados até então porque desenvolve-se a partir de tema e subtemas. O tema apreensível é a *perda de prestígio do ensino público pátrio* introduzido no par. 1 (l. 2) e retomado depois, na linha 3, por um SN demonstrativo (*esse fato*). A partir desse tema, são introduzidos 3 subtemas: *a preocupação da iniciativa privada com lucros*; *escolas públicas sem qualidade de ensino e alunos e professores como mercadorias*, respectivamente.

O primeiro subtema é introduzido no par. 1 (l. 3 e 4) e retomado no par. 3 pelo SN definido com mudança lexical (*as entidades privadas*), linhas 12 e 13, retomado depois por um pronome relativo (*que*), na linha 13; por uma elipse (*somente objetivam um lucro maior*), nas linhas 13 e 14; por um SN demonstrativo (*neste setor*), na linha 15; por um SN definido (“*tipo*” de *educação*) e, finalmente, por um pronome relativo (*que*), na linha 18.

Pode-se também, a partir desse subtema, extrair um sub subtema introduzido por três SNs : *salas de aulas lotadas*; *alunos uniformizados* e *as cantinas lotadas*, os quais são retomados conjuntamente na linha 20 por um SN demonstrativo (destes objetivos econômicos).

Há também a série anafórica *nostros alunos e professores* (par. 4, l. 17) que é retomada por pronome pessoal (*os*), na linha 18. Há, ainda, uma retomada na linha 21 (*deste ramo*) que não se sabe ao certo a qual referente remete.

Texto 8

No texto 8 são introduzidas 5 séries anafóricas. A primeira (*ensino médio*) é introduzida na linha 1 e retomada logo em seguida por um relativo (*que*, l. 1) e depois pelo SN demonstrativo (*aquele momento*), com valor de duração do tempo da conclusão desse nível de ensino. Dessa série advém o tema do *descaso por todo o ensinamento das descobertas pela humanidade por parte dos alunos*, o qual foi retomado por um SN demonstrativo (*desta constatação*, l. 8)

No par. 2, outra série anafórica é introduzida (*jovem*, l. 8), com retomada por repetição fiel (l. 9) ; por pronome possessivo (*sua*, l. 9) e por pronome pessoal (*eles*, l. 10). Ainda no par. 2, é introduzida a terceira série anafórica (*microscópios*) com retomada por pronomes pessoais (*os*, *eles*, na linha 12). Nesse mesmo parágrafo, é introduzida a série *Química* (l. 13) e retomada por pronome pessoal (*ela*, l. 14) e por pronome possessivo (*suas*), mesma linha.

Texto 9

Há basicamente três séries anafóricas neste texto. A primeira (*situação educacional no Brasil*, l. 1) é retomada por um SN definido (*a educação*, l. 2) e novamente ocorre essa retomada na linha 4 e, na linha 18, no último parágrafo.

A segunda série anafórica (*alunos*, l. 9) é introduzida no par. 2 e retomada por pronome substantivo (*muitos*, l. 9); por elipse (linha 10) e por repetição fiel (l. 12). A terceira e última série é

introduzida no par. 3 (l. 14) e retomada por elipse, nessa mesma linha; por repetição fiel (linha 15) e por elipse (linha 16)

Texto 10

Neste texto, há quatro séries anafóricas. A série anafórica principal (*a educação*) inicia-se na introdução (l. 1) e segue com as retomadas até o penúltimo parágrafo. Essas retomadas estão assim distribuídas:

- par. 1 (l. 5): por um SN possessivo (*nossa “educação”*)
- par. 2 (l. 9): por um SN indefinido (*uma educação*)
 - (l. 10/11): por um SN definido (*a educação*)
 - (l. 14), por um SN possessivo (*nosso atual modelo educacional*)
- par. 3 (l. 15): por um SN definido (*a educação*)
 - (l. 17): por um SN indefinido (*um modelo educacional*)

Ainda no par. 1, há a introdução de outra série anafórica (*os brasileiros*), na linha 1, que é retomada por elipse (l. 2); por pronome possessivo (*seus*), linha 2 e por um SN (*povo brasileiro*), linha 5. Na linha 3, há uma retomada do termo *filhos*, introduzida na linha 2, por pronome pessoal (*ele*). A retomada também se dá por um SN (*povo brasileiro*), na linha 5.

Há também nesse par. 1, a introdução de outra série (*cidadãos*), linha 6, que é retomada por pronome possessivo, na linha 7. No quarto e último parágrafo são introduzidas duas séries anafóricas; uma na linha 19 (*pessoas*), que é retomada por um pronome relativo (*que*), na mesma linha; a outra série é introduzida na linha 20 (*uma reportagem de jornal*), retomada por pronome pessoal (*entendendo-a*), na mesma linha.

Texto 11

No texto 11 há muitas séries anafóricas. No par. 1 é introduzida a primeira (*Brasil*), linha 1, que é retomada por mudança lexical (*páís*), linha 2; por repetição fiel (l. 5); por um SN definido (*a nação*), linhas 8 e 31, e por um SN definido (*da nação*), linha 32.

A segunda série anafórica é introduzida no par. 2 (*escolas*), linha 5 e retomada na linha 6 por um pronome possessivo. Nesse parágrafo ainda há a introdução da série *professores* (l. 7), retomada por um pronome demonstrativo (*destes*), linha 9.

Há outras introduções e retomadas, como *autoridades públicas* (l. 11), no par. 3, retomada por um pronome relativo (*que*), na linha 11. E, no par. 5, há a introdução da série (*um país*), retomada por um SN (*seus cidadãos*). No par. 7, há a introdução da série *ensino superior* (l. 20) retomada por pronome possessivo (*dele*), l. 21, dentre outros.

Texto 12

No texto 12 há pouca coesão nominal; as mais relevantes são as que estão nos parágrafos 1 e 2. No primeiro, há a introdução de *tem direito* (l. 2) e retomada por repetição fiel mais marca de plural (l. 2) e por um SN demonstrativo (*esse direito*).

No par. 2, há a introdução de *crianças* (l. 3) com retomadas por repetição fiel na linha 4. Ainda nesse parágrafo há a introdução do sujeito *adolescentes e adultos* (l. 5) retomado por pronome pessoal (*eles*), na linha 5.

Texto 13

Há 3 séries anafóricas neste texto. A primeira é introduzida na introdução: (*a educação brasileira*), linha 1, e retomada, também na introdução (l. 2), por uma elipse (*tem dado muito certo*). A segunda série é introduzida no par. 2 (*vários projetos*), linha 3 e retomada no par. 3 (l. 6) por um SN demonstrativo (*esses projetos*), e por uma elipse (*do bolsa escola*). A terceira série anafórica também é introduzida no par. 2 (*os alunos*), na linha 4, e retomada por pronome pessoal (*os*), na linha 5.

Texto 14

Como no texto 5, no texto 14 também a falta de articulação interna prejudica a identificação dos referentes das retomadas feitas. Assim, vamos recuperar algumas introduções e retomadas aqui para entendermos um pouco como este sujeito planejou o seu texto no que diz respeito à coesão nominal.

A primeira série anafórica apreensível é *a educação* (l. 1) no par. 1, que foi retomada por um SN definido (*da educação*), linha 5 do par. 2 e no par 3, por outro SN definido (*a educação*), na linha 10, que remonta outra retomada na mesma linha por um pronome possessivo (*seus aspectos de ensino*) nessa mesma linha.

A segunda série anafórica é introduzida no par. 2 (*a escola*), linha 3 e retomada por um SN definido (*da escola*), linha 3 e 4 e por um *nela* (l. 4). Uma terceira série é introduzida no parágrafo 3 (*escolas*), linha 7, que é retomada por um SN definido (*das escolas*), linha 8. A última série anafórica observada é a introduzida no último parágrafo, linha 10, (*falta*), retomada por elipse na linha 11.

Texto 15

A coesão nominal deste texto segue os padrões daquela observada nos textos 5 e 14: a articulação prejudica a identificação dos referentes nas ocasiões de retomada. Entretanto, vamos assinalar aqui as séries anafóricas segundo a nossa interpretação pessoal do sentido do texto.

A primeira série anafórica é introduzida no par. 1 (*A educação*), linha 1, e retomada no par. 3 por repetição fiel (l. 7), com duas ocorrências e no par. 5, também por repetição fiel, nas linhas 14 e 15.

No par. 2, há 3 introduções: *pais* (l. 3), com retomada por pronome possessivo (*seus filhos*), na linha 3; *mães* (l. 3), com retomada por pronome possessivo (*seus filhos*), na linha 4, e *crianças* (l. 4), com retomada também por pronome possessivo (*seus pais*), na linha 5.

No par. 3, há a introdução de uma outra série (*os pais*), que em nada se relaciona com aquela da série homônima do parágrafo anterior. Essa série é introduzida na linha 6 e retomada por pronomes possessivos (*suas crianças*), nas linhas 6 e 7; (*seus filhos*), nas linhas 7 e 8. Há uma superposição de retomada, pois há a retomada da retomada, isto é, o SN *suas crianças*, que é uma retomada de *os pais* por pronome possessivo, conforme assinalamos acima, é, ao mesmo tempo, um SN que introduz *crianças*, que é retomada, por sua vez, por um pronome pessoal (*las*), na linha 7.

E, no par. 5, há a introdução da série (*filhos*), na linha 12, cuja retomada é feita logo a seguir, por pronome pessoal (*los*), na linha 12.

Texto 16

Neste texto é possível apreender claramente quatro cadeias anafóricas. A primeira é introduzida na introdução (*A educação*), na linha 1 e retomada por um SN definido (*na Educação*), linha 10. No par. 1, é introduzida a segunda série anafórica (*a criança*), linha 6, que é retomada por um SN definido, com mudança lexical (*o aluno*), linha 8.

A terceira série, por sua vez, é introduzida no par. 2 (*os governantes*), linha 10, e retomada por pronome pessoal (*eles*), também na linha 10; e por SN possessivo com mudança lexical (*nossos representantes*). Nesse mesmo parágrafo, há a introdução da série *população ignorante* (l. 11) com retomada por pronome possessivo (*seus*), na linha 11.

Texto 17

Nesse texto destacamos três cadeias anafóricas. A principal inicia-se na introdução (*a educação no Brasil*), linha 1, e segue com as retomadas nos parágrafos 3, 4 e 5, por várias vezes:

- par. 3 (l. 7): por SN definido (*da educação*)
- par. 4 (l. 8): por SN possessivo (*nossa educação*)
 - (l. 9): por SN indefinido (*uma melhor educação*)
- par. 5 (l. 11/12): por SN indefinido com acréscimo lexical (*uma educação social melhor*)
 - (l. 14): por SN indefinido (*uma boa educação*)

No par. 5, é introduzida a segunda série anafórica (*crianças*), linha 12, que é retomada por elipse na linha 13 (*outras vão para [...]*) e por repetição fiel, nessa mesma linha. No par. 6 é introduzida a terceira série (*os jovens*), linha 16, que é retomada por um pronome pessoal (*eles*), na linha 18.

Texto 18

Desse texto, vamos destacar cinco cadeias anafóricas. A primeira é introduzida na linha 1 do par. 1 (*o Brasil*), que é retomada por elipse, no par. 2, (*também vem superando*) e por SN possessivo (*nosso país*), na linha 5. Ainda no par. 1, é introduzida outra série (*grandes dificuldades*), na linha 2, que é retomada no par. 2, por um SN demonstrativo (*essas dificuldades*), na linha 4.

No par. 2, é introduzida a terceira série (*da educação*), linha 5, retomada por outro SN definido (*a educação*), na linha 6. Nesse mesmo parágrafo, é introduzida a quarta série (*cada brasileiro*), que é retomada por pronome possessivo (*seus*), nesse mesmo parágrafo, e por um SN definido (*os brasileiros*), no par. 3, linha 9.

No par. 3, aparece a série *as pessoas*, que é retomada por pronome possessivo (*seu*), na linha 12.

3.1.2.3 Coesão verbal

Os mecanismos de coesão verbal são muito complexos, no entanto, aqui, faremos uma análise bastante breve somente para verificar a organização temporal dos processos de estado, acontecimento ou ações verbalizados nos textos e realizados pelos tempos verbais.

Essa análise será retomada, sob outro ponto de vista, no item *interdiscursividade*, quando então tratamos da instalação das pessoas e tempos no discurso. Esclarecemos que não analisamos a coesão verbal em cada tipo de discurso, pois, como trabalhamos apenas com a noção de discurso predominante (que, em nosso caso, são o teórico e o interativo) e não com discursos mistos, verificamos, então, a coesão verbal somente nos discursos predominantes. Contudo, tal análise fica um tanto prejudicada em virtude de que os sujeitos não sabem operar com o sistema enunciativo nem com o enuncivo e seus subsistemas. Então, vamos nos arriscar a tecer comentários sobre o uso dos tempos verbais nos textos a partir de uma abordagem bem pessoal e segundo a nossa interpretação do estatuto da organização temporal, pois não se sabe, ao certo, se os sujeitos usaram determinados tempos para provocar um certo efeito de sentido ou se não souberam manejá-los mesmo.

Os textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13 e 15 têm como discurso principal o interativo e os tempos de base para esse discurso são o presente, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico (ir + infinitivo). Em todos os textos foram utilizados os tempos de base e, em alguns deles (3, 4, 5, 6) aparecem também outros tempos, como o futuro do presente, futuro do pretérito, imperfeito do subjuntivo e o pretérito imperfeito. Porém, este último é utilizado de modo equivocado no lugar do presente (texto 5, linha 22).

*Mas como todos os brasileiros acreditamos que mais para frente haverá escolas ótimas onde faça com que o aprendiz queira sempre estar estudando e onde os educadores **tinham** melhores salários para que assim **tinham** mais vontade de ensinar [...]*

De um modo geral esses textos utilizam tempos verbais pertencentes ao sistema enunciativo, empregando o presente mais com valor de simultaneidade, o ME coincide com o MA; o pretérito perfeito (que marca uma anterioridade em relação ao ME) e o futuro perifrástico, marcando posterioridade em relação ao ME.

Já os textos 7, 9, 10, 11,12, 14, 16, 17, 18 têm o discurso teórico como predominante. Nesse discurso os tempos de base são os mesmos do discurso interativo, mas com duas características diferentes: a incontestável dominância das formas do presente (presente gnômico e condicional) e ausência quase que total do futuro.

Embora todos os textos classificados como tendo o discurso teórico predominante se enquadrem neste perfil, os textos números 16, 17 e 18 destoam um pouco pelo uso excessivo das frases imperativas, do presente progressivo (estar + gerúndio) e pelo uso de uma exclamativa, no caso do texto 17.

De modo parecido com a análise dos outros itens até então feita, percebemos que os sujeitos do grupo 2 também souberam manejar os recursos da coesão verbal mais conscientemente que os outros dois grupos. Desses textos 5 deles (55,5 %) são pertencentes ao grupo 2 e 4 textos (44,5 %) ao grupo 3, porém, desse subconjunto, 3 estão neste perfil com ressalvas, conforme apontamos acima.

3.2 Conteúdo temático

Neste item foi analisado como a esfera de sentido dada é materializada, tendo em vista: 1) a organização dos temas nos textos dissertativos escolares; 2) como é feito o encadeamento dos temas (se há ou não saltos temáticos); 3) a coerência temática do plano geral do texto: disseminação e manutenção dos temas, isto é, se não há quebra de isotopias: a) semânticas (recorrência do tema), b) gramaticais (recorrência de fenômenos de concordância e de regência) e c) actoriais (recorrência da incompatibilidade do uso das pessoas no discurso).

3.2.1. Plano mais geral do texto

Não vamos aqui fazer o resumo de cada texto, mas de todos de uma maneira geral. Pelos temas dos textos apreendidos, conforme item abaixo, podemos dizer que o plano mais geral dos textos, na sua parte introdutória, reside em comentários sobre a situação da educação no Brasil.

No desenvolvimento, na maior parte dos textos, apresentam-se os projetos que são desenvolvidos pelo governo para viabilizar o ingresso do jovem carente às universidades; perfis de professores; falta de escolas em determinados lugares do país; falta de locomoção dos alunos; diferença entre a escola pública e a privada; perda de prestígio em termos de qualidade de ensino da escola pública em relação à privada; preocupação da escola somente com estatísticas de aprovação e não com a qualidade do ensino; baixo rendimento dos alunos que saem do ensino médio sem a competência leitora e produtora de textos; idéia de que a educação começa em casa, com os pais; pessoas que se obrigam a trabalhar e deixam a escola, aumentando, assim, o analfabetismo; desinteresse do professor em atualizar seus conhecimentos; educação como possibilidade de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho; descaso de autoridades públicas em relação aos investimentos na área da educação.

Já na conclusão, a maioria dos textos imprimiu a idéia de que a educação é a base de toda a melhoria do ser humano.

3.2.1.1. Organização dos temas nos textos dissertativos escolares

A organização dos temas nos textos será feita a partir da identificação dos seus temas (assunto que provém do conteúdo temático).

Texto 1

- a) Educação no Brasil é um assunto complicado.
- b) Criação de vários projetos pelo governo: período integral de aula.
- c) Mesmo com esses projetos, as pesquisas mostram que os jovens e crianças não estão sendo estimulados, ao contrário, estão fazendo com que eles não tenham interesse. A educação de antes era melhor que a de hoje.
- d) Educação melhor está condicionada à ação de despertar mais interesses nas crianças.

Texto 2

a) Educação brasileira se apresenta de modo diferente: para algumas cidade é excelente e péssima para outras.

b) A educação brasileira é razoável, mas não pode afirmar isso porque não conhece a educação e a situação dos outros países.

c) Presença de bons e maus profissionais na área da educação.

d) Após a justificativa dada no penúltimo parágrafo, o enunciador confirma seu posicionamento frente à classificação razoável que deu à educação, amarrando a idéia que apresentou no primeiro parágrafo, diz que ela é perda de tempo para muitos, e que depende da situação educacional da escola e da cidade.

Texto 3

a) Educação brasileira não é boa e o principal motivo é a falta de investimento nesse setor.

b) Nas cidades do interior, a precariedade é grande (falta de materiais escolares). Mas a escola também está desestruturada no geral: paredes, mesas, cadeiras, quadras desportivas, pátios e outros.

c) Problemas na região nordeste:

- Falta de escolas em algumas cidades;
- As crianças não têm chance de comer bem, muito menos de estudar;
- Onde há escolas não há locomoção suficiente.

d) Sobre o ensino, o enunciador acha que melhorou: os professores estão mais capacitados. A melhoria não depende só dos professores, mas sim dos alunos.

e) É necessário investir para melhorar o ensino, mas o enunciador afirma que já é sabido por todos que essa melhora não ocorrerá tão cedo.

Texto 4

- a) Educação está boa e ruim, pois não há escolas suficientes no país para as crianças estudarem e a ausência dos pais em casa; a falta de apoio para com os filhos.

- b) A educação que deve ser dada aos filhos pelos pais faz a diferença na escola. A falta desse tipo de educação se deve pela ausência dos pais que precisam trabalhar fora.

- c) Falta de escolas no país, principalmente na área rural. Não há condições de locomoção para as crianças que moram em zona rural e assim ficam também sem a educação cultural.

- d) Adultos também são carentes de educação cultural.

- e) A educação brasileira é precária pelo que foi relatado e porque a maioria das pessoas não tem recursos. Assim, conclui que a vítima dessa situação é a população brasileira.

Texto 5

- a) A educação no Brasil é caracterizada como fraca, o que se torna mais um problema a ser resolvido.

- b) Aumento da taxa do analfabetismo a cada ano, pois algumas pessoas decidem trabalhar para ter um salário mínimo, outras, que moram em zonas rurais, se dizem não aptas a aprenderem etc.

- c) O Brasil é o terceiro país a arrecadar o maior número de impostos já visto e a população não sabe onde vai o dinheiro.

- d) As cidades do interior estão sofrendo com isso, pois poderia se utilizar o dinheiro para construir escolas, faculdades, utilizar em projetos para a educação para que assim a população tivesse escolaridade. Mas só se constrói presídios e se deixa a educação de várias pessoas para trás.

- e) Todo ano há promessas de se construir mais escolas para a população, mas nunca são cumpridas.

f) Tudo se começa a partir da educação. Com ela o indivíduo escolherá o caminho a seguir e como muitos não a tem gera mais problemas, como: violência, uso de drogas roubos etc.

g) Os brasileiros crêem que futuramente haverá escolas ótimas as quais motivarão o aprendiz a querer estudar sempre e onde os educadores terão melhores salários para que tenham também mais vontade de ensinar.

Texto 6

a) A cada ano que passa há maior facilidade de os jovens entrarem em uma faculdade

b) O governo criou vários projetos como o Bolsa Escola da Família, Bolsa Municipal e outros mais para que o aluno contemplado estude sem pagar nada e como pagamento ele trabalha aos finais de semana nas escolas, desenvolvendo seus projetos.

c) Sem esses projetos muitos jovens sem condições financeiras não estudariam e no futuro seriam pessoas sem nenhum conhecimento, seja ele cultural ou profissional.

d) A educação é a base de tudo, sem ela não se consegue chegar a lugar algum.

Texto 7

a) Perda de prestígio do ensino público e preocupação da iniciativa privada do setor em obter lucros;

b) Educação que vê o aluno como mera mercadoria, impedindo de falar de ensino de qualidade no Brasil.

Texto 8

a) Observação do enunciador a partir do ponto de vista do professor da rede pública que poderia ter aproveitado mais, na ocasião em que era aluno, das descobertas e da construção do conhecimento feitas pela humanidade.

b) Desinteresse pelo estudo não está no jovem, mas na escola que não dispõe de recursos materiais suficientes para explorar o conteúdo das disciplinas oferecidas nas grades curriculares.

Texto 9

a) Crise na educação manifestada pela decadência da estrutura física da escola; pela falta de preparo dos alunos e professores; pela insuficiência do número de escolas; pela falta de material didático suficiente; pela falta de merenda.

b) Alunos “aprovados” sem terem condições para acompanharem a série seguinte.

c) Desinteresse dos professores dos ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas em se aperfeiçoar e em fazer cursos de reciclagem; falta de incentivo do governo para isso.

d) Necessidade de mudar a educação para mudar a situação do país.

Texto 10

a) Equívoco dos brasileiros em pensar que a educação é uma forma de ascensão social, pois a educação não está sendo suficiente para isso.

b) Mudança no ensino no Brasil: a preocupação do Estado é apenas com dados quantitativos e não com a educação que forma e qualifica.

c) Apenas o certificado não garante um bom emprego num mercado de trabalho exigente. É preciso a aquisição do saber, negligenciada no modelo atual de educação.

d) Criação de um modelo educacional voltado à formação do cidadão como forma de fazer da educação uma ferramenta de transformação da realidade e de ascensão social.

Texto 11

a) Falta de oportunidades de acesso ao ensino superior pela maior parte dos cidadãos.

- b) Decadência da qualidade dos ensinos Fundamental e Médio manifestadas pelo sucateamento das escolas; insuficiência do número de professores e precária formação e capacitação técnica destes.
- c) Descaso das autoridades públicas que consideram os investimentos na área apenas como gastos, resultando a baixa qualidade de ensino.
- d) O desenvolvimento de um país se faz com a formação de seus cidadãos conscientes e de pessoas capacitadas para ingressarem no mercado de trabalho.
- e) Importância do ensino superior como meio de preparar e capacitar o profissional para atender às exigências impostas pelo mundo globalizado e pelo mercado empregatício.
- f) - a maioria das faculdades restringe o acesso da população ao seu ensino ao exigir uma preparação muito além da realidade;
 - existência de muitos cursos superiores que oferecem ensino de péssima qualidade.
- g) Desenvolvimento estrutural da nação e melhor qualidade de vida dos indivíduos serão conseqüências do acesso a uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

Texto 12

- a) Apesar de a Constituição Federal assegurar o direito à educação para todos, há ainda crianças, adolescentes e adultos, em muitas regiões do país que não têm condições de freqüentar uma sala de aula.
- b) A solução para isso foi dada pelo Governo Federal ao colocar em prática vários projetos sociais: bolsa escola da família, prouni.
- c) Apresenta uma conclusão de final feliz.

Texto 13

- a) Educação está ganhando gradativamente um espaço na sociedade.

b) Aprovação de vários projetos sociais permite a permanência do aluno nas escolas, inclusive aos finais de semana, tirando o jovem e a criança das ruas.

c) O enunciador apresenta como prova disso o fato de ele estar cursando a faculdade de Letras.

Texto 14

a) Educação brasileira é diversificada e as escolas sofrem preconceitos: por isso não se deve dar o foco à escola, mas em quem está nela.

b) Educação, conteúdo, professores são julgados pelas pessoas e o rendimento dos alunos não é dos melhores.

c) O caráter do aluno faz a didática das aulas.

d) Existem professores de boa qualidade em escolas de ensino “inferiores” às escolas de bom gabarito que não são bem explorados pelos alunos que, por sua vez, não se vinculam a uma faculdade por falta de conhecimento.

e) Educação é prejudicada no tocante ao ensino por falta de alunos interessados em aprender e em ter uma profissão que seja reconhecida socialmente.

Texto 15

a) Educação no Brasil está ficando mais difícil:

- pais fumando drogas na frente de seus filhos;
- mães se prostituindo para conseguir o sustento de seus filhos;
- crianças sendo obrigadas a irem às ruas para conseguir dinheiro para ajudar a seus pais;
- a TV que só mostra violência.

b) Os pais têm a obrigação de dar educação a seus filhos desde o berço e depois colocá-los na escola e ensinar só as coisas certas a eles.

c) A educação é minuciosa e lenta.

d) Se a educação vier do berço, pode-se criar um mundo novo, um mundo bem melhor.

Texto 16

a) Educação deveria ser um dos principais tópicos a ser investido pelos nossos representantes municipais, estaduais e federais.

b) Brasil precisa melhorar na área da educação.

c) Apesar de o atual governo dar incentivo aos jovens para entrarem nas universidades, por meio das bolsas de estudos e programas sociais, falta um investimento maior no ensino básico.

d) O investimento no ensino básico é para que a criança, desde o início, possa receber condições para um bom aprendizado, com professores capacitados, materiais didáticos necessários e um sistema mais rigoroso de avaliação nas aprovações.

e) Governantes não vêem vantagem de investir na Educação, pois, para eles, é mais cômodo ter uma população ignorante, que não saiba lutar pelos seus direitos.

f) Espera que o povo escolha melhor seus representantes para que possamos dar um futuro melhor para nossos filhos.

Texto 17

a) A educação do Brasil não é uma das melhores, pois há muitos sem escolaridade, tanto crianças como idosos.

b) Atualmente há vários projetos sociais que propiciam o estudo para a sociedade mais carente.

- c) A dura realidade da educação no Brasil é que muitos jovens concluem o ensino médio sem saber ler e escrever direito.
- d) O que se vê são crianças nas ruas, nos semáforos, crianças que se tornam marginais, usam drogas, roubam e matam. O Brasil sem uma boa educação só vai caminhar para esse lado da analfabetização, sem conhecimento nenhum.
- e) Os jovens de hoje estão despreparados para cursar um ensino superior porque o ensino da escola pública é fraco, diferente das escolas particulares, onde eles têm uma boa educação.
- f) Convida a todos a lutarem pelos seus direitos e, assim, melhorar a educação no Brasil.

Texto 18

- a) Todos sabem que o Brasil é subdesenvolvido, pois enfrenta grandes dificuldades para se desenvolver sem que dependa tanto de outros países.
- b) Contudo, o país vem superando essas dificuldades e atingindo metas, principalmente dentro da área da educação, que em nosso país era muito precária e de péssimas condições.
- c) Hoje, os brasileiros estão tendo oportunidades de ingressarem em uma faculdade, com a ajuda de vários projetos sociais, o que vai ajudar a ingressar no mercado de trabalho para obter melhores condições de vida e serem conhecidos como cidadãos.
- d) Hoje só não estuda quem não quer, quem não se interessa em progredir, em ser alguém na vida.

3.2.1.2. Encadeamento dos temas

De uma maneira geral, podemos observar, também pela disposição dos temas apreendidos no item acima, que não há salto temático. Há, portanto, progressão semântica, pois os temas podem ser considerados encadeados no sentido de que mantêm uma relação entre si.

3.2.1.3. Coerência temática do plano geral do texto: disseminação e manutenção dos temas

Os temas foram disseminados ao longo dos textos por prenúncio de introdução, isto é, os temas são apenas introduzidos, mas raramente são desenvolvidos. Em outras palavras, cada parágrafo deve conter a introdução da idéia (núcleo frasal), o desenvolvimento da idéia (frase de desenvolvimento) e a conclusão da idéia (frase de conclusão), embora não necessariamente nesta ordem. Assim, o parágrafo da introdução deve ser construído a partir de uma introdução, que deve ser desenvolvida e concluída; o(s) parágrafo(s) do desenvolvimento, por sua vez, deve(m) conter introdução, desenvolvimento e conclusão, e a conclusão, de modo análogo, deve também ser introduzida, desenvolvida e concluída. O que ocorre em cada uma dessas partes canônicas dos textos dissertativos de nosso *corpus*, principalmente nos textos do grupo 1 e 3, é que somente a introdução é apresentada e nenhuma delas é desenvolvida ou concluída. Desse modo, só a introdução da introdução, a introdução do desenvolvimento e a introdução da conclusão são desenvolvidas. Assim, os temas são mantidos apenas com a informação contida na introdução de cada uma das partes do texto dissertativo e não com o desenvolvimento e a conclusão dessa informação.

a) isotopias semânticas (recorrência do tema)

Não há quebra de isotopia semântica na medida em que os temas estão relacionados entre si, ou seja, eles são definidos pela recorrência de uma mesma categoria de sentido. Dessa forma, a organização semântica do discurso em todos os textos é garantida; percebemos uma iteratividade temática que assegura ao discurso sua homogeneidade. Assim, não se observa um desvio abrupto entre os temas, mas uma ligação entre eles.

Entretanto, apesar de haver essa compatibilidade semântica instaurada nos textos pelos temas tratados, estes pertencem a uma formação discursiva do senso comum e não são problematizados em sua complexidade. Convém também apontar aqui que, embora haja essa isotopia semântica, há algumas informações não válidas que, eventualmente, povoam os textos, como: “o governo brasileiro é o terceiro país a arrecadar o maior número de impostos [...]”; “[...] professores não recebem incentivo do governo para fazer cursos de reciclagem [...]” etc.

b) isotopias gramaticais (recorrência de fenômenos de concordância e de regência)

De um modo geral, todos os textos apresentam problemas de falta de concordância ora nominal, ora verbal e, não raro, acumulam esses dois tipos, além de apresentarem problemas recorrentes de fenômeno de regência. Curiosamente, vale registrar, aqui, que os textos nos quais esses problemas ocorrem com menor frequência são os de no. 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Todos pertencentes ao grupo 2 dos sujeitos.

c) isotopias actoriais (recorrência da incompatibilidade do uso das pessoas no discurso)

Em todos os textos há a instalação da 1ª. pessoa singular ou um “nós” inclusivo³⁵. Portanto não há quebra da isotopia de pessoa, na medida em que o *eu* se mantém no fio do discurso.

3.3 Interdiscursividade

Neste item, tentamos descrever as vozes presentes no discurso das produções escritas dissertativas na escola que, neste trabalho, materializa-se na língua em sua integridade concreta e viva. Dito de outro modo, tentamos detectar no discurso dos alunos a presença do discurso do outro.

3.3.1 Heterogeneidade constitutiva do discurso das produções dissertativas escolares

³⁵ Fiorin chama a atenção para pluralização da 1ª. pessoa (assim como a da 2ª), afirmando não acontecer uma pluralização simples como ocorre na 3ª. pessoa, com o acréscimo do morfema [-s]. O que ocorre com ela é uma amplificação, isto é, a 1ª e 2ª pessoas são amplificadas (eu + outra pessoa ou tu + terceira pessoa). No caso da 1ª pessoa ele distingue três tipos de plural, pois o “nós”, segundo ele (não é a multiplicação de objetos idênticos, mas a junção de um eu com um não eu” (2003, p. 165). Assim, para “nós” temos: um *nós inclusivo* (eu + tu, singular ou plural), um *nós exclusivo* (eu + ele ou eles) e um *nós misto* (eu + tu, singular ou plural, + ele(s)).

A heterogeneidade constitutiva não deixa marcas visíveis, pois as palavras de outrem estão tão amalgamadas ao texto que não podem ser apreendidas por uma abordagem lingüística. Maingueneau (2005, p. 33) afirma que o “interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”.

Contudo, se no dizer de Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 286) “todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**,” e que, por isso “tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos”, então, no caso específico de nosso *corpus*, o discurso da memória coletiva ressoa no discurso dos alunos produtores de textos. Estamos, de alguma forma, tratando de heterogeneidade constitutiva, uma vez que o discurso dos alunos foi (é) constituído por outros discursos, confirmando o que Bakhtin diz que a orientação dialógica é um fenômeno característico de todo discurso.

Nesta perspectiva, dizemos que há uma heterogeneidade constitutiva que integra o dizer do sujeito-aluno produtor e que vai participar de sua produção textual. O próprio ato de produção textual na escola, tendo como tema *A Educação no Brasil*, toma a escola e a vida cotidiana como formações discursivas. Esta última é orientada pela ideologia do senso comum, que supõe o acabamento e a transparência do sentido nas relações discursivas. Assim, os discursos dos sujeitos-produtores vão se constituindo na medida em que eles vão entrando em contato – em comunicação - com o discurso do outro (com o discurso da instituição escola, professor, pais, etc.).

Desta forma, como os enunciados alheios são inacessíveis à abordagem lingüística, a heterogeneidade constitutiva não será analisada nos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, dadas as especificidades de sua própria existência, já que é “o fundamento de toda a discursividade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 111). Desse modo, se existe discurso, por conseguinte, existe a heterogeneidade constitutiva, pois esta é pressuposto daquele. Entretanto, analisaremos a heterogeneidade mostrada, que é a porção apreensível do interdiscurso.

3.3.2 Heterogeneidade Mostrada nas produções dissertativas escolares

3.3.2.1 Heterogeneidade Mostrada Marcada

Diante do que já expusemos sobre esse conceito de heterogeneidade mostrada marcada no discurso, entendemos que seja outra fonte enunciativa no discurso do eu, cuja presença é localizável no texto. Essas formas marcadas são assinaladas por aspas, discurso direto, discurso indireto, metadiscurso do enunciador e glosas que servem de modalizações para o envio a um outro discurso. Desse modo, destacamos do *corpus* exemplos que “o enunciador se debate assim com a alteridade, ele procura preservar uma fronteira com o que não provém de seu discurso” (MAINGUENEAU, 2000, p. 79).

Como as aspas são um dos recursos para marcar a heterogeneidade mostrada no discurso, esclarecemos que aqui não as utilizaremos para marcarmos os excertos retirados dos textos como exemplos deste tipo de heterogeneidade para não confundir com a marca gráfica das aspas utilizadas pelos sujeitos para mostrarem a presença de um discurso outro no fio do discurso do eu, seja por qualquer fenômeno, ou, simplesmente, utilizadas por eles com função de distanciamento para não assumir as palavras e/ou sintagmas aspeados.

Desta forma, vamos recuperar abaixo todas as palavras, sintagmas ou frases com aspas e, depois, identificar a qual fenômeno de heterogeneidade mostrada elas se referem para marcar a diferença entre o discurso que o aluno cita e o discurso citado.

3.3.2.1.1 Palavras entre aspas

O uso das aspas está presente nos textos 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12 e 14.

Texto 3

(a) [...] Não nas cidades maiores, mas sim no “interior do interior”, cidades quase esquecidas. (linhas 5-6).

(b) Em relação ao ensino acredito que esteja melhor, os professores estão mais capacitados, mas não que dependam só deles, mas sim de quem assiste as aulas, “os alunos”. (linhas 12-14).

(c) [...] como dito na televisão: “Somos brasileiros e não desistimos nunca!”. (linha 16)

Texto 4

(d) E por que essa educação está faltando? Essa pergunta se responde com uma palavra “ausência” e é essa ausência dos pais para com os filhos que está faltando, a maioria dos pais tem que trabalhar fora e por conta disso os prejudicados são os filhos. (linhas 8-11)

Texto 5

(e) A cada ano que surge vem várias promessas de “haverá mais escolas para a população” e assim como ela vem elas também vão e nada das promessas serem cumpridas. (linhas 14-16).

Texto 7

(f) [...] talvez com o “governo” preocupado em conter despesas, se preocupou cada vez menos com a satisfação dos professores em dar aula [...] (linhas 7-9)

(g) [...] mesmo as entidades privadas que se dizem “filantrópicas”, acima de qualquer outra coisa, somente objetivam um lucro maior [...] (linhas 12-14)

(h) [...] enquanto nossos alunos e professores estiveres cercados por este “tipo” de educação que os vê como mera mercadoria [...] (linhas 17-18)

Texto 8

(i) [...] “não há um buraco em que eles não queiram colocar o dedo” , lembrando aqui o dito popular. (linhas 9-10).

(j) [...] Como posso ser apaixonado pela Química se o único contato que percebo ter com ela é através de suas fórmulas estampadas nos livros “didáticos”. (linhas 13-15)

Texto 9

(k) [...] Muitos são apenas “aprovados” no ano letivo mas, na verdade, não têm condições para acompanhar a série seguinte. (linhas 9-11).

Texto 10

(l) Mas analisando a fundo a condição do povo brasileiro, será que nossa “educação” está sendo suficiente para formar cidadãos informados e ativos o bastante para transformar sua realidade e ascender socialmente? (linhas 4-7)

(m) [...] Com o mercado de trabalho cada vez mais exigente, apenas um certificado não garante a obtenção de um bom emprego, é preciso mais, é preciso o “saber” que vem sendo negligenciado em nosso atual modelo educacional. (linhas 12-14).

Texto 12

(n) Assegura-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que: “todos têm direito à educação”[...] (linhas 1-2)

Texto 14

(o) Como diz o ditado “o aluno é quem faz a escola”, logo não se pode falar da escola e sim de quem está nela. (linhas 3-4).

(p) [...] O caráter do aluno faz a didática das aulas. Pois existem professores de boa qualificação em escolas de ensinos “inferiores” das escolas de bom gabarito que não são bem explorados pelos alunos [...] (linhas 6-8).

A) Aspas usadas em função da operação de distanciamento:**A.1) Aspas de ênfase:** os exemplos:

(a) e (b) do texto 3;

(d) texto 4

(f) texto 7

(j) texto 8

(m) texto 10

A.2) Aspas pedagógicas: (p), texto 14

A.3) Aspas de proteção: (g), texto 7.

A.4) Aspas para acumular menção e uso (remissão autonímica, isto é, aspas para mostrar palavras/sintagmas marcados como estranhos e integrados à seqüência do enunciado):

(h), do texto 7;

(k), do texto 9;

(l), do texto 10.

3.3.2.1.2 O discurso relatado

A.) Discurso direto: só o texto 5

[...] e a população vive perguntando:

- Para onde vai o dinheiro?

- Com esse número não deveria ser um país de primeiro mundo? (linhas 7-9)

B) Discurso indireto:

exemplo (e), do texto 5.

3.3.2.1.3 Metadiscurso do enunciador

A) Função de autocorreção

Essa forma de envio a um outro discurso caracteriza-se quando o enunciador comenta sua própria enunciação no interior mesmo desta enunciação. Assim, “[...] ao mesmo tempo em que se realiza, a enunciação auto-avalia-se, comenta-se solicitando a aprovação do co-enunciador (ex.: se posso dizer, para falar a verdade, ou melhor, quer dizer que etc.)”.

Os exemplos com função de se autocorriger podem ser dados a partir dos textos 4, 9 e 11:

Texto 4

[...] às vezes acham que sabem de tudo, **mas na verdade** não sabem nada. (linhas).

Texto 9

Muitos são apenas “aprovados” no ano letivo **mas, na verdade**, não tem condições para acompanhar a série seguinte. (linhas 9-11)

Texto 11

Toda essa horripilante realidade é reflexo da preocupação, **ou melhor**, da despreocupação das autoridades públicas, que muitas vezes consideram os investimentos na área apenas como gastos. (linhas 10-12)

Texto 12

Falamos em crianças, **mas há** os adolescentes e também os adultos, que à eles não foi conferido esse direito (l. 4 e 5)

B) Metadiscurso destinado a construir uma imagem do locutor, diferenciando-se eventualmente de uma outra pessoa.

Texto 2

A educação brasileira, **para ser sincera**, para alguns evolui a cada ano e já para outros decai. (linhas 1 e 2)

C) Glosas

Dos quatro tipos de glosas destacados o tipo mais usado nos textos dissertativos escolares que tomamos como *corpus* de análise é o tipo número 1: a não coincidência do discurso com ele mesmo. Esse tipo de envio a um outro discurso pode ser visto nos textos 3, 4, 8, 12 e 14.

Texto 3 , exemplo (c)

Como dito na televisão: “Somos brasileiros e não desistimos nunca!” (linha 16)

Texto 4

Como costumam dizer, a educação da pessoa tem que vir do berço*. (linha 5)

* o sujeito não aspeou esta citação

Texto 8, exemplo (i)

“não há um buraco em que eles não queiram colocar o dedo”, **lembrando aqui o dito popular.** (linhas 9-10)

Texto 12, exemplo (n)

Assegura-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que: “todos têm direito à educação”[...] (linhas 1-2)

Texto 14

Como diz o ditado “o aluno é quem faz a escola” (linha 3)

3.3.2.1.4 Provérbio e slogan

Como exemplos de provérbios e slogan podemos reiterar aqui aqueles que utilizamos no item acima antecédidos ou pospostos por uma glosa.

A) Provérbios

Texto 4, (l. 5): a educação da pessoa tem que vir do berço.

(i) Texto 8: [...] “não há um buraco em que eles não queiram colocar o dedo”

(o) texto 14: “o aluno é quem faz a escola”

Texto 15, (l. 6) a educação começa no berço

Texto 15: s/ Deus não somos nada (linha 13);

B) Slogan

Exemplo (c), do Texto 3: “Somos brasileiros e não desistimos nunca!” (linha 16)

3.3.2.2 Heterogeneidade Mostrada Não Marcada

Neste tipo de heterogeneidade, segundo Charaudeau; Maingueneau (2004, p. 261), “o co-enunciador identifica as formas não-marcadas (discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche, formação discursiva...) combinando em proporções variáveis a seleção de índices textuais ou paratextuais diversos e a ativação de sua cultura pessoal”.

Dos fenômenos da heterogeneidade mostrada não marcada vamos tratar apenas da *formação discursiva*, pois, considerando que o material de análise é composto por textos produzidos por alunos, sujeito aprendizes, portanto, ainda não sabem operar com eficiência tais fenômenos (discurso indireto livre, ironia, imitação, pastiche) os quais não são marcas claras no discurso.

Contentemo-nos em estudar apenas a *formação discursiva* como recurso de heterogeneidade mostrada não marcada.

A) Formação discursiva

Se, para a Análise do Discurso, o sujeito é concebido como um “lugar determinado na estrutura social”, ele se encontra aí representado e, portanto, é um sujeito social. Associando essa idéia à de que todo dizer é determinado pelo interdiscurso e que, segundo Orlandi (2000, p. 33), “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, pois para que as palavras do enunciado tenham sentido “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em minhas palavras” (idem, p. 33-34), temos um sujeito social e dotado de inconsciente.

Desta forma, ao traço social da constituição do sujeito foi acrescido também o do inconsciente, o que faz, conforme essa autora (idem) com que este sujeito atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer (esquecimento ideológico), quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes; e pensa que há uma relação “direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (idem, p. 35), de sorte que ele pensa que o que disse “só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (idem). Esse tipo de esquecimento é chamado esquecimento enunciativo.

Ainda nesta constituição do sujeito, a Análise do Discurso incorpora a noção de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, sem que eles se dêem conta de tal interpelação. Então, se não há sujeito sem ideologia, aos seus traços constitutivos (social e inconsciente) acopla-se também o histórico. Assim, para a Análise do Discurso o sujeito é social, histórico (por conseguinte ideológico) e dotado de inconsciente (relação com o dizer do outro).

Desse modo, um sujeito com tais características funciona no discurso a partir de determinadas coerções. Chegamos, então, à noção de formação discursiva, um dos fenômenos da heterogeneidade mostrada não marcada e que, aqui, constitui objeto de nossa análise.

Como já apontado neste trabalho, a formação discursiva corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando *o que pode e deve ser dito*. Sob este ponto de vista, o sujeito funciona no discurso por meio de sua relação com a formação discursiva, pois como diz Pêcheux (1988, p.161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Se o sujeito é social e historicamente situado, sem ser fonte nem senhor do dizer, ele se complementa com o outro. Tem-se, então, a forma-sujeito, sujeito histórico, universal de uma determinada formação discursiva. Neste sentido, à semelhança de Foucault, elencaremos um conjunto de enunciados caracterizável por uma certa homogeneidade nas posições políticas e ideológicas. Desta forma, “a formação discursiva aparece, então, inseparável do interdiscurso, lugar em que se constituem os objetos e a coerência de enunciados que se provêm de uma formação discursiva” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 241).

Isso explica que num determinado lugar (uma sala de aula do 1º. semestre do curso de Letras) uma população de autores (alunos que ingressaram nesse curso) pôde produzir enunciados similares, pois partilham de um mesmo conhecimento tácito. Essa similaridade não é só perceptível pela recorrência de temas apreendida nos diferentes textos, mas, sobretudo, nos próprios enunciados. Entretanto, para fazer uma análise comparativa da semelhança desses enunciados, os separamos por temas, e o subconjunto formado a partir dessa separação chamamos série. Ao todo dividimos tais enunciados em onze séries. A proximidade entre eles é tamanha que causa no leitor a impressão de que, lendo um de uma série, de um determinado texto, é como se lesse todos dessa série nos demais textos ao mesmo tempo, pois um dado enunciado de um texto ecoa nos enunciados dos outros.

A.1) Ressonância de enunciados dos textos do *corpus* organizados por série:

1ª Série: Sobre a situação da educação brasileira:

Texto 1 (l. 1 e 2): *Hoje em dia a educação no Brasil e um assunto complicado.*

Texto 2 (l. 1 e 2): *A educação brasileira, para ser sincera, para alguns evolui a cada ano e já para outros decai.*

Texto 3 (l. 1 e 2): *Não é preciso ser muito inteligente para perceber que a educação do nosso país não é uma das melhores.*

Texto 4 (l. 1 e 2): *Hoje podemos dizer que a educação no Brasil está boa mas também está ruim.*

Texto 14 (l. 1 e 2): *A educação no Brasil hoje é muito diversificada [...].*

Texto 15 (l. 1) *A educação no Brasil está ficando mais difícil.*

Texto 17 (l.) *A educação no Brasil não é considerada uma das melhores.*

2ª. Série: Criação de projetos pelo governo para viabilizar a entrada do jovem carente na universidade

Texto 1 (l. 4-5): *Hoje em dia o governo cria vários projetos para a educação.*

Texto 6 (l. 3-4): *O governo está criando vários projetos como: Bolsa escola da Família, Bolsa municipal e outros mais.*

(l. 7-8): *[...] Se não existissem esses projetos, muitos jovens sem condições financeiras não estudariam.*

Texto 12 (l. 7-8): *O Governo Federal está buscando reverter esse quadro, quando coloca em prática vários projetos sociais ,por exemplo: bolsa escola, prouni.*

Texto 13 (l. 3): *Com a aprovação de vários projetos ex renda cidadã [...] através do bolsa escola.*
(l. 7).

Texto 16 (l. 3-5): *Apesar do atual governo ter dado um incentivo maior aos jovens de menos recursos a entrar nas Universidades, através das bolsas de estudos e Projetos Sociais [...]*

Texto 17 (l. 4-5): *Atualmente temos vários projetos sociais do Bolsa escola, facilitando assim para a sociedade mais carente.*

Texto 18 (l. 6-11): *Mas atualmente com a ajuda do governo a educação vem se tornando prioridade [...]. Hoje os brasileiros estão tendo oportunidades de ingressarem dentro de uma faculdade, com a ajuda de vários projetos sociais, bolsas de estudos, as pessoas estão tendo oportunidades de concluírem uma faculdade ou seja um curso superior.*

3ª. Série: Falta de escolas em algumas regiões do Brasil

Texto 3 (l. 7-8): *[...] mas também na falta de escolas em algumas áreas.*

Texto 4 (l. 2): *[...] pois não está tendo escolas suficientes para as crianças estudarem [...]*

(l. 12-13): *Outro fator que podemos citar também é a falta de escolas no nosso país, principalmente na área rural do nosso país.*

Texto 5 (l. 10-12): *E as cidades do interior estão sofrendo com isso, onde se poderia usar o dinheiro para se construir escolas, faculdades, utilizar em projetos para a educação, para que assim a população tivesse escolaridade, [...]*

Texto 9 (l. 4-5) *Em muitas cidades não há escolas suficientes para a população*

4ª. Série: Falta de locomoção para crianças irem para a escola

Texto 3 (l. 10-11): *nas cidades que tem não se encontram locomoção suficiente, pessoas que moram em áreas rurais é pior ainda.*

Texto 4 (l. 13): *Muitas crianças não tem condições de estudar pela falta de conduções para levá-las às escolas mais próximas [...].*

5ª. Série: Falta de investimento em materiais escolares

Texto 3 (l. 3-5): *Em relação ao investimento, nos materiais escolares, a precariedade é grande, não falo só de lápis e borracha, mas de como são desestruturadas em geral; paredes, mesas, cadeiras, quadras desportivas, pátios, entre outros.*

Texto 8 (l. 11-15): *O problema é outro; como posso me interessar por Biologia se a escola em que eu estudo não dispões de microscópios, ou, se os possuem, o meu contato com eles é extremamente limitado. Como posso ser um apaixonado pela Química se o único contato que percebo ter com ela é através de suas fórmulas estampadas nos livros “didáticos”.*

(l. 17- 19): *a estrutura da escola que não está dando conta de competir com o fascínio que despertam a televisão e os jogos eletrônicos.*

Texto 9 (l. 5-8): *[...] quando há, os alunos não possuem material didático suficiente e nem condições mínimas para o estudo. A falta de merenda para as crianças, falta de carteiras, de uma biblioteca equipada faz com que o aluno não tenha meios de estudar.*

Texto 11 (l. 5-6): *Escolas sucateadas, apresentando carência de praticamente todo material necessário a sua manutenção.*

Texto 16 (. 5-7): *Falta um investimento maior no ensino básico e fundamental, onde a criança possa desde o início, receber condições para um bom aprendizado [...] materiais didáticos necessários [...].*

6ª. Série: Necessidade de os adultos também se escolarizarem

Texto 4 (l. 16-17): *Mas não é só as crianças que precisam de educação os adultos também não tem a educação que deveriam ter [...]*

Texto 5 (l. 3-5): *A cada ano a taxa do analfabetismo sofre um grande aumento, são pessoas que decidem trabalhar mais horas para ter um salário mínimo, outras que moram em zonas rurais e se dizem não aptas a aprender, etc.*

Texto 12 (l. 4-5): *Falamos em crianças, mas há os adolescentes e também os adultos, que à eles não foi conferido esse direito.*

Texto 17 (l. 1-2): *[...] pois vemos muitas pessoas sem escolaridade, crianças, idosos.*

7ª. Série: Determinação do início da educação

Texto 4 (l. 5-7): *Como costumam dizer, a educação da pessoa tem que vir do berço. A criança quando começa a ir para a escola, ela já tem que vir com uma educação básica, ela já tem que saber o que pode e o que não pode fazer [...].*

Texto 15 (l. 6-7): *A educação começa no berço, os pais tem que ensinar a educação a suas crianças desde pequenas [...]*

(l. 14): *E é dentro de casa que devemos começar a educar a partir do berço [...]*

8ª. Série: Falta de qualidade do ensino público X qualidade da escola privada

Texto 7 (l. 1-2): *[...] já não é mais novidade para nós brasileiros a perda de prestígio que vem sofrendo o ensino público pátrio [...]*

Texto 9 (l. 9-13): [...] *pode-se observar a falta de preparo dos alunos. Muitos são apenas “aprovados” no ano letivo mas, na verdade, não têm condições para acompanhar a série seguinte. [...] Alunos que não sabem, ao menos, escrever corretamente e cometem erros graves na ortografia.*

Texto 10 (l. 9-12): [...] *o que vemos na escola é uma educação preocupada com dados quantitativos; o importante para o estado não é o fato de haver realmente a educação que forma e qualifica, mas sim existir grande número de alunos aprovados.*

Texto 11 (l. 4-5): *Atualmente é triste a constatação da decadente qualidade do ensino fundamental e médio no Brasil.*

(l. 13-14): [...] *é notavelmente clara a pífia qualidade de ensino que milhões de crianças e jovens estão recebendo [...].*

Texto 16 (l. 7-9): [...] *falta [...] um sistema mais rigoroso de avaliação nas aprovações para que o aluno realmente saia com condições de prosseguir no Ensino Superior.*

Texto 17 (l. 6-7): *Muitos jovens concluem o ensino médio sem saber ler e escrever direito. Essa é a Dura Realidade da educação que temos no nosso país.*

(l. 16-18): *Podemos ver que os jovens de hoje estão despreparados para cursar um ensino superior por que o ensino da escola pública é fraco, diferente das escolas particulares, onde eles tem uma boa educação.*

9ª. Série: A melhoria da educação depende do aluno

Texto 3 (l. 12-14): *Em relação ao ensino acredito que esteja melhor, os professores estão mais capacitados, mas não que dependam só deles, mas sim de quem assiste as aulas, “os alunos”.*

Texto 8 (l. 5-7): *É doloroso quando noto nos alunos de hoje o mesmo descaso que eu tinha com quase tudo o que foi investigado, decifrado, interpretado pela humanidade.*

Texto 14 (l. 3-4): *Como diz o ditado “o aluno é quem faz a escola”, logo não se pode falar da escola e sim de quem está nela.*

(l. 6-7): [...] *o rendimento do aluno não é dos melhores. O caráter do aluno faz a didática das aulas.*

(l. 10-11): [...] a educação é prejudicada em seus aspectos de ensino, por falta, não de professores mas de alunos interessados em aprender [...].

Texto 18 (l. 15-16): Hoje só não estuda quem não quer, quem não se interessa em progredir e ser alguém na vida [...].

10ª. Série: A empregabilidade está atrelada a uma educação com qualidade.

Texto 10 (l. 12-14): Com o mercado de trabalho cada vez mais exigente, apenas um certificado não garante a obtenção de um bom emprego, é preciso mais, é preciso o “saber” que vem sendo negligenciado em nosso atual modelo educacional.

Texto 11 (l. 17-19): E levando-se em conta, ainda o contexto da globalização, com o disputadíssimo mercado que exige alta qualificação intelectual a importância que se deve conceder à educação se torna cada vez mais urgentes.

Texto 18 (l. 11-14): [...] as pessoas estão tendo oportunidades de concluírem uma faculdade ou seja um curso superior para seu crescimento que vai no qual ajudar a ingressar no mercado de trabalho para obter melhores condições de vida dentro da sociedade e serem conhecidos como cidadãos.

11ª. Série: Educação é a base de toda melhoria.

Texto 6 (l. 10): A educação é a base de tudo, sem ela não se consegue chegar a lugar algum.

Texto 10 (l. 15-18): [...] uma forma de transformar a educação numa ferramenta de transformação da realidade, para que possa acontecer uma ascensão social, é criando um modelo educacional voltado realmente a formação do cidadão e não a dados estatísticos.

Texto 11 (l. 30-33): [...] o acesso a educação de qualidade se faz urgente, desde os níveis mais básicos até o superior, para propiciar a toda a nação os benefícios de um verdadeiro desenvolvimento estrutural da nação, especialmente uma melhor qualidade de vida.

Texto 12 (l. 9-10): Com os esforços somados, em breve teremos bons resultados e motivos para comemoração.

Texto 15 (l. 15- 16): *Se fizermos assim, desse modo, podemos criar um mundo bem melhor.*

Texto 17 (l. 14-15): *O Brasil sem uma boa educação só vai caminhar para esse lado da analfabetização sem conhecimento nenhum.*

Texto 18 (l. 18): *[...] porque todos nós sabemos só se torna alguém estudando.*

O aluno sofre coerções sociais, e a maneira como ele responde a isso para a instauração de seus temas já demonstra essas coerções. São essas coerções que determinam os temas abordados. Por exemplo, a sua situação econômica e social o leva a tratar de temas como “projetos sociais desenvolvidos pelo governo para facilitar sua entrada na universidade”, por exemplo.

Os sujeitos desta pesquisa estudaram em escolas públicas, muito provavelmente conviveram com problemas de indisciplinas em sala de aula, alguns deles (os que pertencem ao grupo 3 deste *corpus*) deixaram de estudar para trabalhar e, por isso, sofreram na pele o problema da falta de empregabilidade, atrelada a uma formação acadêmica, etc. Essas coerções sociais definem a formação discursiva dos alunos e esta, por sua vez, vai dizer o que pode ou não ser dito. Enfim, as pessoas falam de um lugar social, de uma formação discursiva determinada.

Há ainda outro ponto a ser considerado nesse tipo de heterogeneidade mostrada não marcada, apreensível pela formação discursiva. Trata-se da inclusão de unidades de sentido de outras formações discursivas no interior do discurso do *eu*, no caso aluno.

Como a formação discursiva é compreendida pelo interdiscurso, ou seja, aparece inseparável do interdiscurso, lugar onde está o conjunto dos dizeres já ditos e disponibilizados aos usuários da língua para construir seus discursos, podemos também observar os discursos outros não marcados mas que são apreensíveis no fio do discurso do *eu*. Nesse processo de formulação do discurso do *eu* (intradiscurso), o sujeito promove deslocamentos de discursos do outro e determina, assim, as fronteiras de uma formação discursiva. Em nosso caso, a formação discursiva do aluno-produtor mantém fronteiras com outras formações discursivas das quais trabalha a re-significação do repetível, do que já foi dito. Assim, uma formação discursiva é ‘invadida’ por unidades significativas de outros lugares, de outras formações discursivas. Entretanto, é bom lembrar que “as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva a outra” (Haroche, H e Pêcheux, 1971, apud CHARAUDEAU e MAINGENEAU, 2004, p. 241).

Para demonstrar a presença de discursos de outras formações discursivas no discurso dos sujeitos-alunos, as separamos por enunciados provenientes de discurso de dadas esferas de comunicação. Apenas como exemplos, apresentamos cinco discursos de cinco esferas diferentes.

1º. Discurso da burguesia na época da industrialização

A idéia de que “*só se consegue ser alguém na vida estudando*” começou a ser veiculada a partir da burguesia que passou a perceber a educação como um meio de ascensão social.

2º. Discurso publicitário do governo para incentivar o patriotismo

“*Somos brasileiros e não desistimos nunca!*” (texto 3, l. 16)

3º. Discurso político

“*Haverá mais escolas para a população*”. (Texto 5, l. 14-15)

4º. Discurso da Escola

Precisamos despertar mais interreses nas crianças (Texto 1, l. 8)

A educação começa no berço (Texto 15, linha 6);

E é dentro de casa que devemos começar a educar, a partir do berço já vem a educação (texto 15, linhas 14/15).

5º. Discurso do povo, do senso comum:

Para os governantes não é vantajoso se investir na Educação, pois para eles é mais cômodo ter uma população ignorante, que não saiba lutar pelos seus direitos. (texto 16, l. 10-11)

Muitos querem encubrir isto dizendo que a educação é para todos independente de raça e de sua situação financeira (texto 1, linhas 1 e 2)

Todos sabem que o necessário é o investimento e que ele não ocorrerá tão cedo (Texto 3, l. 15-16).

[...] a educação no Brasil hoje é precária, está ruim porque a maioria das pessoas não tem recursos e por conta disso quem acabam pagando pelo preço é a população brasileira (Texto 4, l. 19-21).

Tomara que nas próximas eleições, possamos escolher melhor nossos representantes, para que possamos dar um futuro melhor para nossos filhos. (Texto 16, l. 12-13).

Basta! Vamos lutar pelos nossos direitos e para uma melhor educação no Brasil. (Texto 17, l. 19-20)

Há, ainda, além desses, outros discursos como: a falta de escolas, escola privada tem mais qualidade que a pública etc.

3.4. Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos constituem o último nível do texto e, nesta análise, constituem-se pelo gerenciamento das vozes enunciativas, pelas modalizações, e pela instalação de pessoa e tempo no discurso. De acordo com Bronckart (2003), esses mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto; para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

3.4.1. Vozes instaladas no discurso

A partir do momento em que consideramos a natureza dialógica do discurso, a interação com o social e o ideológico justificam a presença de diferentes vozes e diferentes formações discursivas (nesse discurso), marcados por um sujeito social-processo de seu próprio discurso.

Se vozes são, na concepção que defendemos aqui, entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado e tendo em vista a heterogeneidade constitutiva e, portanto,

dialógica da linguagem, podemos dizer que, de um modo geral, os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa são polifônicos³⁶ na medida em que seus produtores gerenciam neles várias vozes enunciativas que se entrecruzam no interior do discurso.

As vozes são, então, a adesão do enunciador com os discursos e, para que o enunciador inscrito no texto seja identificado em meio aos discursos de outrem, é necessário, inicialmente, observar como os alunos produziram textos que dialogam com outras vozes. Como vimos, o termo dialogar alude diretamente a M. Bakhtin que iniciou o estudo do dialogismo atestando que sob as palavras de alguém ressoa a voz de outrem. No entanto, aqui, não temos a intenção de identificar essas vozes e delimitá-las pura e simplesmente, mas, de uma maneira bem geral e brevemente, a partir da instância da enunciação, fazer alguns comentários sobre a identificação dessas vozes.

Do ponto de vista da instância da enunciação, temos, segundo Fiorin (2003, p. 162), dois conjuntos de texto: a enunciação enunciada [...] e o enunciado”. Tem-se enunciação enunciada quando há no texto um conjunto de marcas identificáveis que remetem diretamente à instância da enunciação, como por exemplo, “pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos e advérbios apreciativos, advérbios espaciais e temporais etc.” (idem) e, enunciado, quando não há essas marcas no texto, ou seja, há um apagamento total de marcas. Neste sentido, não encontramos em nosso *corpus* nenhum caso de enunciado, apenas de enunciação enunciada, pois, na medida em que contém o morfema verbal de desinência pessoal (eu), seja no singular, seja no plural, já remete à enunciação. Em outros termos, se, no texto, houver um morfema que leve a um *eu*, esse fato já é suficiente para categorizá-lo no conjunto de enunciação enunciada. Portanto, não temos nenhum texto de enunciado, só de enunciação enunciada, devida à preferência da instalação de primeira pessoa no discurso que ocorreu em todos os textos.

De acordo com Fiorin (2003, p. 163), num texto, há basicamente três instâncias enunciativas: a do enunciador e do enunciatário, a do narrador e narratário e a do interlocutor e interlocutário, assim dispostas dentro da hierarquia enunciativa. Segundo o autor, o primeiro nível dessa hierarquia “é o da enunciação considerada como o ato implícito de produção do enunciado e logicamente pressuposto pela própria existência do dito” (idem). O segundo nível “é constituído do eu e do tu instalados no enunciado” (idem) e o terceiro nível dessa hierarquia “instala-se quando o narrador dá voz a uma personagem, em discurso direto” (idem, p. 164).

³⁶ O conceito de polifonia aqui é tratado como um “fenômeno de nível mais superficial, que diz respeito ao que foi chamado heterogeneidade mostrada do discurso de Authier-Revuz. A questão da polifonia concerne ao fato de que várias vozes se apresentam no interior de um discurso. Essas vozes aparecem objetivadas ou não” (FIORIN, 2002b, p. 62)

Desse modo, 100 % dos textos que constituem o *corpus* são enunciação enunciada, contudo, do conjunto desses textos, há 5 deles (27,7 %) que, além do morfema verbal de desinência de primeira pessoa, contém seqüências providas das marcas enunciativas mais evidentes ainda. São os textos 2, 3, 8, 12 e 13. Desses, dois (40 %) pertencem ao grupo 1, um (20 %) pertence ao grupo 2 e dois (40 %) pertencem ao grupo 3.

Tomamos alguns exemplos desses textos em destaque para elucidar a enunciação enunciada.

Texto 2

Para ser sincera (l. 1), *no meu ponto de vista* (l. 4), *só que não posso afirmar* (l.4-5), *até então não sei* (l. 5), *posso falar que* (l. 9).

Texto 3

Não falo só (l. 4), *não falo somente* (l. 7), *vamos direcionar* (l. 9), *acredito* (l. 12).

Texto 8

Poderia eu (l. 3), *quando noto* (l. 5), *como posso* (l. 11), *que eu* (l. 11), *Isso me deixa mais feliz, tranqüilo e esperançoso* (l. 16) etc.

Texto 12

Falamos em criança, mas há os adolescente (l. 4-5).

Texto 13

E prova muito clara de que esses projetos deram certo é eu está aqui hoje cursando faculdade de letras, através do bolsa escola.

Nesse subconjunto de textos (os textos 2, 3, 8, 12 e 13), a instância da enunciação põe em cena, predominantemente, a própria voz do autor empírico (o que produziu o texto), assumindo toda a responsabilidade do dizer. Contudo, há também segmentos que atestam a responsabilidade do dizer a vozes sociais e, outras vezes, uma voz neutra assume diretamente essa responsabilidade.

Como exemplo de vozes sociais, citamos o texto 3, linha 16, quando o produtor do texto cita o slogan “Somos brasileiros e não desistimos nunca!”, que é a voz de uma instituição que não

intervém como agente, mas é mencionada como instância externa de avaliação do tema. Outro exemplo de voz social é o segmento “Assegura-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que: “todos têm direito à educação” (linhas 1 e 2), do texto 12.

Tomamos o segmento “*E prova muito clara de que esses projetos deram certo é eu está aqui hoje cursando faculdade de letras, através do bolsa escola*” (l. 6 e 7), do texto 13, como exemplo de voz do autor. O texto 2, com exceção do 3º. parágrafo, atribui toda a responsabilidade do dizer à voz do autor. E, sobre voz neutra, destacamos o segmento “O Governo Federal está buscando reverter esse quadro, quando coloca em prática vários projetos sociais, por exemplo: bolsa escola, prouni”. (l. 7-8) do texto 12.

Os outros 13 textos (72,3 %), os de número 1, 4, 5, 6, 7, 9,10, 11, 14, 15, 17, 16 e 18, se não são desprovidos totalmente dessas marcas, por conta do morfema verbal de desinência de pessoa remeter à instância do eu, pelo menos não remetem diretamente à enunciação. Entretanto, permanecem categorizados como enunciação enunciada e não como enunciado. Desses textos, nos de número 1 (linhas 6-7) e 4 (linhas 7-9) há a presença da voz de personagem, a qual é assimilável ao autor, isto é, essa voz tem uma relação de identidade com o autor do texto. No primeiro, há uma “tentativa” de encenação da voz em discurso direto,

“[...] e muitas vezes pensamos *o que* esta acontecendo *será* que antigamente a educação era melhor do que hoje”.

porém, não há marcas gráficas desse discurso. Essa interpretação fica por conta da inferência do leitor, que a interpreta como duas perguntas retóricas. Tal interpretação é permitida pelo uso das expressões em destaque (o que e será) que são unidades de introdução de uma pergunta. Já no texto 5, linhas 8-10, essa voz está claramente definida pelas marcas tipográficas.

“[...] e a população vive se perguntando:

- Para onde vai o dinheiro?

- Com esse dinheiro não deveria ser um país de primeiro mundo?”

Nos outros textos desse subconjunto não há voz de personagem. Neles há a combinação da voz neutra com outras vozes supra-ordenadas regidas e distribuídas pela instância enunciativa. Assim, nesses textos as vozes são distribuídas entre a voz neutra, vozes sociais e voz do autor.

Contudo, ainda neles a voz do autor é a predominante, com exceção dos textos número 7, 9, 10 e 11, todos pertencentes ao grupo 2, que predomina a voz neutra.

3.4.2. Modalizações

As modalizações, como vimos, a partir de qualquer voz enunciativa, traduzem os comentários e as avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático. Assim como há quatro tipos de modalizações, dividimos o *corpus* igualmente em quatro subconjuntos, tendo como critério para essa divisão a quantidade de unidades de modalizações que aparecem nos textos e a sua função.

Desta forma, o primeiro subconjunto é constituído pelos textos 1, 4, 5, 15, 17 nos quais as unidades de modalizações aparecem em pouca quantidade, com predomínio da função pragmática contribuindo para explicar alguns aspectos da responsabilidade de alguma entidade (aqui geralmente as pessoas, professores, alunos, governo, pais, escola, filhos, um “nós inclusivo” etc) em relação às ações de que é o agente, atribuindo-lhe, por meio dessa função, intenções ou capacidades de ações. Essa função pragmática é marcada preferencialmente por auxiliares de modo.

Um modalizador com função apreciativa (principalmente) também aparece, com duas ocorrências, no texto 4, nas linhas 13 e 17.

Elucidamos com, pelo menos, um exemplo de cada texto:

Texto 1:

as pessoas muitas vezes não respeitam as regras *pensam* que tudo tem que ser do jeito que *querem*.

(l. 1-3)

Precisamos hoje despertar mais interesses nas crianças quem sabe assim *possamos* ter uma educação melhor.

Texto 4

[...] *podemos* dizer que a educação no Brasil está boa mas também está ruim [...] (l. 1-2)

Como *costumam* dizer, a educação da pessoa tem que vir do berço. (l. 5)

[...] ela já tem que saber o que *pode* e o que não *pode fazer* (l. 7)

[...] *podemos* *citas* também é a falata de escolas no nosso país [...] (l.12)

[...] por conta disso ficam sem a educação cultural que eles *deverião ter* (l. 15)

Mas não é só as crianças que *deveriam ter*, principalmente na parte cultural, às vezes *acham* que sabem tudo, mas na verdade não sabem nada. (l. 16-18)

São por esses motivos acima que *podemos dizer* que a educação no Brasil hoje é precária. (l. 19)

Texto 5

- Com esse número não *deveria ser* um país de primeiro mundo? (l. 9)

Mas como todos os brasileiros *acreditamos* que [...] (l. 20)

[...] *crer* que tudo *possa* melhorar e jamais perder a esperança [...] (l. 23)

Texto 15

[...] os pais *tem que* ensinar [...] (l. 6)

Temos que educar a partir dos mínimos detalhes (l. 12)

E é dentro de casa que *devemos* começar a educar [l. 14).

Texto 17

Todos *devem* ter a oportunidade de fazer curso superior (l. 3).

Temos a obrigação de correr atrás de nossos direitos [...]. (l. 11)

O segundo subconjunto de textos é formado pelos textos 12, 8, 13, nos quais o aparecimento de unidades de modalizações é raro, as modalizações aqui são quase ausentes. E as que há também têm função pragmática.

O terceiro subconjunto é constituído por 6 textos, os de número 3, 6, 7, 9, 10 e 11, todos com predominância de unidades de modalizadores com função lógica. Essa função é marcada por uma gama maior de unidades: pelos tempos verbais do condicional, auxiliares de modo, advérbios e orações impessoais.

Texto 3

Não é preciso ser *muito* inteligente para perceber que a educação do nosso país não é uma das melhores [...] (l. 1-2).

Em relação ao ensino *acredito* que esteja melhor [...] (l. 12)

Todos sabem que o necessário é o investimento [...] (l. 15)

Texto 6

Se não existissem esses projetos, muitos jovens sem condições financeiras não *estudariam* e no futuro *seriam* pessoas sem nenhum conhecimento [...] (l. 7-8).

Texto 7

Inicialmente, cabe ressaltar que hoje em dia, já não é mais novidade [...] (l. 1)

[...] mas que, no transcurso destes últimos anos, *talves* com o “governo” preocupado em conter despesas, se preocupou cada vez menos com a satisfação dos professores em dar aula, e, *principalmente* com o aprendizado de seus alunos, que *somente* representam um gasto maior se permanecerem por mais de um ano na mesma série. (l. 7-11).

[...] podemos observar que [...] (l. 12)

[...] *acima de qualquer outra coisa, somente* objetivam um lucro maior, ou seja, aqui também *deixa-se sempre, ou quase sempre,* a qualidade de lado [...] (l. 13- 15)

Texto 9

[...] *podemos* perceber, tanto na estrutura física, na falta de preparo dos alunos e *muitas vezes* dos próprios professores [...] (l. 3-4)

Conseqüentemente, pode-se observar a falta de preparo dos alunos. *Muitos* são apenas “aprovados” no ano letivo mas, *na verdade,* não têm condições para acompanhar a série seguinte. E isso reflete no que vemos, *não raro,* nas faculdades. Alunos que não sabem, *ao menos,* escrever corretamente [...] (l. 9-12)

Ainda a falta de *muitos* professores, principalmente do ensino fundamental e médio nas escolas públicas. *É comum* professores que já não se interessam em aperfeiçoamento [...] (l. 14-16)

É necessário uma mudança na educação desde as crianças [...] (l. 18)

Para que isso ocorra *faz-se necessário* a conscientização e interesse de cada um. (l. 20-21)

Texto 10

Há muito tempo os brasileiros *acreditam que* a educação é uma forma de ascensão social. Pois *acreditam que apenas* o fato de manter seus filhos na escola garantirá a ele um futuro melhor [...] (l. 1-3)

O ensino no Brasil vem sofrendo grandes transformações ao longo do tempo, *atualmente* o que vemos na escola é uma educação preocupada com dados quantitativos; o importante para o estado não é o fato de haver *realmente* a educação que forma e qualifica [...] (l. 8-11)

[...] *apenas* um certificado não garante a obtenção de um bom emprego, *é preciso* mais, *é preciso* o “saber” [...] (l. 13-14)

[...] para que *possa* acontecer uma ascensão social, é criando um modelo educacional voltado *realmente* a formação do cidadão [...] (l. 16-17).

Texto 11

[...] nota-se que *infelizmente*, a maior parte dos cidadãos [...] (l. 1-2).

Atualmente é triste a constatação da decadente qualidade do ensino fundamental e médio. Escolas sucateadas, apresentando carência de *praticamente* todo material necessário a sua manutenção. *Se isso não bastasse*, também [...] (l. 4-6).

[...] da despreocupação das autoridades públicas, que *muitas vezes* consideramos investimentos na área *apenas* como gastos. (l. 10-12).

Em face disso *é notavelmente* clara a pífia qualidade de ensino [...] (l. 13).

[...] com o disputadíssimo mercado que exige alta qualificação intelectual a importância que se *deve* conceder à educação se torna cada vez mais urgentes. (l. 17-19)

Mas *é preciso* atentar ao fato de que a maioria das faculdades [...] (l. 23)

Como se não fosse suficiente, há também o problema de que miuitos cursos superiores, de maneira especial inúmeras faculdades [...] (l. 25-26).

[...] conclui-se que o acesso a educação de qualidade se faz urgente [...] *especialmente* uma melhor qualidade de vida. (l. 30-33).

O quarto e último subconjunto de textos é constituído pelos textos 2, 14, 16 e 18. Desses, o de número 14 tem predominância da função apreciativa, a qual consiste, como vimos, em uma avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, procedente da forma subjetiva da voz que é a

fonte desse julgamento. Essa função é marcada preferencialmente pelos advérbios ou orações adverbiais.

Já o texto 2 equilibra-se entre a função apreciativa e a deôntica. Esta última, reiteramos, é aquela que consiste em uma avaliação apoiada nos “valores, opiniões e nas regras constitutivas do mundo social”, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo de direito, obrigação ou conforme as normas em uso.

Com relação aos textos 16 e 18, eles apresentam um equilíbrio entre a função apreciativa e pragmática.

Texto 2

Mas, *realmente* no meu ponto de vista [...] só que não *posso* afirmar. Pois até então não sei *realmente* como é a educação [...] (l. 4-6)

Sendo assim, *posso* falar que a realidade da educação brasileira é classificada razoável. (l. 9-10)

Texto 14

A educação no Brasil é muito diversificada pois *naturalmente* ocorre um preconceito da sociedade em relação as escolas. (l. 1-2)

Pois existem professores de boa qualificação em escolas de ensinos “inferiores” das escolas de bom gabarito que não são bem explorados pelos alunos, e *infelizmente* não inserem em uma faculdade por falta de conhecimento. (l. 7-9)

Texto 16

A educação *deveria* ser um dos principais tópicos a ser investidos [...] (l. 1)

Mas *infelizmente* no Brasil, há muito a ser melhorado. (l. 2-3)

[...] onde a criança *possa* desde o início receber condições para um bom aprendizado [...] (l. 6-7)

[...] para que o aluno *realmente* saia com condições de prosseguir no Ensino Superior. (l. 8-9)

Tomara que nas próximas eleições, *possamos* escolher melhor nossos representantes, para que *possamos* dar um futuro melhor para nossos filhos. (l. 12-13)

Texto 18

Mas também vem superando essas dificuldades e atingindo metas *principalmente* dentro da área da educação que nosso país era muito precária [...] (l. 4-5)

Mas *atualmente* com a ajuda do governo a educação vem sendo e se tornando prioridade na vida de cada brasileiro que *deseja* alcançar seus objetivos.

3.4.3. Instalação das pessoas e tempos no discurso

A) Instalação dos tempos verbais

Para analisar as pessoas e os tempos instalados nos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa também dividimos o *corpus* de análise em 2 subconjuntos. O primeiro, constituído pelos textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 15, 16, 17 e 18 (66,7 %) instalam no enunciado somente os tempos verbais do sistema enunciativo, marcando uma coincidência entre o MA e MR o que remete diretamente ao momento da produção. Isso se confirma se considerarmos o fato de que nesses textos há o freqüente uso do presente progressivo (presente do indicativo do auxiliar *estar* + gerúndio), forma geralmente utilizada na linguagem oral para exprimir o presente pontual ou o durativo. Assim, os tempos instalados nos textos desse subconjunto são presente pontual, presente durativo, presente gnômico, presente progressivo, pretérito perfeito 1 e futuro do presente.

Entretanto, ressaltamos que desse subconjunto, os textos 4, 5, 6, 16 e 18, tentam utilizar o sistema enuncivo, ordenando para o subsistema centrado num MR pretérito, ao instalar um tempo verbal desse subsistema, o futuro do pretérito, que exprime uma relação de posterioridade do MA em relação a um MR pretérito. Porém, o MR dos subsistemas enuncivos tanto pretérito quanto futuro precisam ser marcados no enunciado para fazer, segundo Fiorin (2003, p. 166) “uma ancoragem do tempo lingüístico no tempo cronológico”. Como nesses textos esse momento de referência não foi explícito, compromete a organização interdependente entre os tempos verbais, ou seja, a interpretação do tempo lingüístico desses enunciados. Daí a inserção desses textos nesse subconjunto. Ademais, eles utilizam uma ou duas formas verbais do subsistema enuncivo; a maior parte das vezes, usam do sistema enunciativo.

O segundo subconjunto é formado pelos textos 7, 8, 9, 10, 11 e 14 (33,3 %) que instalam nos textos os tempos verbais do sistema enunciativo, com predominância do presente gnômico, e do

subsistema do sistema enuncivo, o MR pretérito. Desse modo, nesses textos, são utilizados os tempos verbais do sistema enunciativo: presente pontual, presente gnômico pretérito perfeito 1, futuro simples; do subsistema MR pretérito, pretérito perfeito 2, pretérito imperfeito, futuro do pretérito simples e futuro do pretérito composto.

Entretanto, não utilizam nenhum tempo do subsistema do MR futuro justamente por não saberem operá-lo, já que não conseguem fazer a articulação entre os tempos, pois eles não estabelecem uma organização cronológica temporal nos enunciados ao deixarem de demarcar o momento de referência de anterioridade e de posterioridade em relação ao momento do acontecimento.

Tal utilização temporal enunciativa é encontrada nos exemplos abaixo:

“Hoje em dia a educação no Brasil e um assunto complicado, pois as pessoas muitas vezes não **respeitam** as regras **pensam** que tudo tem que ser do jeito que **querem**”. (texto 1, linhas 1-3)

“E prova muito clara de que esses projetos **deram** certo é eu **está** aqui hoje cursando faculdade de letras, através do bolsa escola”. (texto 13, linhas 6-7).

“Podemos ver que os jovens de hoje **estão** despreparados para cursar um ensino superior, por que o ensino da escola pública é fraco, diferente das escolas particulares, onde **tem** uma boa educação”. (texto 17, linhas 16-18).

Já a utilização temporal enunciva pode ser exemplificada pelos enunciados:

“Se não **existissem** esses projetos, muitos jovens sem condições financeiras não **estudariam** e no futuro **seriam** pessoas sem nenhum conhecimento [...]” (Texto 6, linhas 7-8).

“[...] do ponto de vista do professor da Rede Pública, percebo quanto mais **poderia** eu ter aproveitado aquele momento; não **estaria** hoje carente de tantos saberes que nos fornecem a Física, a Química, a Matemática, a Biologia...” (texto 8, linhas 2-5)

“É doloroso quando noto nos alunos de hoje o mesmo descaso que eu **tinha** com quase tudo o que **foi investigado, decifrado, interpretado** pela humanidade”. (texto 8, linhas 5-7).

“Se isso não **bastasse**, também é visível a insuficiência do número de professores que **seria adequada** para o atendimento da demanda que a nação possui nesta área [...]” (texto 11, linhas 6-8).

B) Instalação de pessoas

Assim como a categoria de tempo, a de pessoa também é classificada em sistema enunciativo e enuncivo. À semelhança de Benveniste, Fiorin (2003, p. 164) classifica as pessoas *eu* e *tu* como pertencentes ao sistema enunciativo, que são reversíveis na situação de enunciação, e *ele*, ao enuncivo, por jamais ser instaurado como participante na situação de enunciação.

A instalação de pessoa, tempo e espaço sempre se dá por meio de *debreagens*³⁷, seja enunciativa seja enunciva. A enunciva projeta no enunciado o *ele*, o *então* e o *alhures* e a enunciativa, o *eu*, o *aqui* e o *agora*. Esta última se desdobra entre o eu e o nós; os verbos do presente e o espaço do *aqui*, que não foi verificado no *corpus*.

Quando o enunciador instala a pessoa do sistema enunciativo (*eu/tu*) há uma aproximação do dito e cria um efeito de subjetividade, responsabilizando-se pelo conjunto de avaliações de algum aspecto do conteúdo temático. Já quando ele inscreve no enunciado a pessoa do sistema enuncivo (*ele*) cria um efeito de objetividade, princípio do discurso científico.

Já quando o enunciador não tem consciência da organização de pessoas no discurso, isto é, quando não tem consciência dos efeitos de sentido criados pelos mecanismos enunciativos (*debreagens* e *embreagens*), ele recorre preferencialmente ao *eu* e ao *nós inclusivo*. O *eu* (narrador) é a voz primeira do enunciador, que se responsabiliza unicamente pela apreciação dos fatos, enquanto que, com o uso do *nós*, o enunciador não se responsabiliza mais sozinho pelas apreciações, mas compartilha o dito com a voz de Outro, isto é, compartilha a responsabilidade das opiniões expressas nos textos.

³⁷ **Debreagem** e **embreagem** são mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado. O primeiro é “a operação em que se projetam no enunciado a pessoa, o espaço e o tempo” (FIORIN, 2003, p.178); o segundo é “o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, pela denegação, assim, da instância do enunciado” (idem, p. 179).

O texto 5, por exemplo, utiliza-se do diálogo, uma debragem interna do sistema enunciativo, que nada mais é que criar uma estrutura do real para reforçar o efeito de realidade, ou seja, para reforçar o sentido de verdade dos fatos.

Essa presença da subjetividade, comprovada nos textos, demonstra o referencial de texto dissertativo dos enunciadores alunos, que se afasta do referencial de um texto dissertativo padrão, que prega, por sua vez, a não preferência do uso do *eu/nós*. Assim, com o uso do *eu/nós*, os enunciadores expressam opiniões sem análise crítica.

3.5 Estilo

O estilo de linguagem é dado pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua. Os itens a serem analisados aqui são: 1) Temas escolhidos a partir da esfera de sentido; 2) Tipologias e organização das mesmas; 3) Predominância de um determinado tipo de heterogeneidade; 4) Predominância da instalação das pessoas e tempos no discurso; 5) Estilo de linguagem (escolhas da língua) e modalidades estilísticas.

3.5.1 Estilo de linguagem (escolhas da língua) e modalidades estilísticas

Nesta seção, será analisado o sistema da língua: relação do léxico com a gramática e as modalidades estilísticas (palavras arcaicas, expressões profissionais).

Quando se aprende uma determinada língua, o domínio desse sistema de regras faz parte do conjunto de conhecimentos que precisamos dominar. Na linguagem verbal, o falante dispõe de um certo nível de escolha (seleção) seja na combinação de elementos, seja na ordem em que eles serão usados. Esta ou aquela opção, se feita pelo falante, vai produzir alguns efeitos.

Assim, a língua enquanto sistema de possibilidades oferece um conjunto flexível no que diz respeito às regras de seleção, combinação, substituição, sinalizando que ela não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes, o que nos remete à idéia de variação lingüística. Nesta perspectiva, o uso da língua varia de época para época, de região para região, de classe social para

classe social, de indivíduo para indivíduo, sendo que até mesmo uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua, dependendo da situação de comunicação.

Há dois tipos de variedades lingüísticas: os dialetos e os registros. Os dialetos são variedades que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua e os registros são variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, as quais dependem do interlocutor, da mensagem e da situação; interessam-nos os dois tipos. Contudo, nesta seção, apenas foi considerada a variação dialetal, pois foram verificadas aqui algumas das características que traduzem o modo de se expressar de cada pessoa (região onde nasceu, o meio social em que vive, a profissão que exerce, a sua faixa etária, o seu nível de escolaridade). Cada fator desses gera um tipo de variação na língua, podendo até, num mesmo fato lingüístico, haver sobreposição de variação. Isso demonstra que os limites da variação lingüística não são muito bem definidos.

Desta maneira, ao trabalhar com o conceito de variação lingüística, estamos pretendendo demonstrar que entre os diversos fatores responsáveis pela variação da língua (região, faixa etária, classe social e tempo) está a profissão. Dentre esses diferentes tipos, destacamos a variação profissional, que, por sua vez, se superpõe à variação de caráter social, pois distingue a classe social a que pertencem os indivíduos. Nesta perspectiva, é a dimensão social/profissional da variação lingüística que usaremos para o estudo das modalidades estilísticas das produções textuais dissertativas utilizadas como *corpus* neste trabalho, pois, incluem-se nessas modalidades os jargões profissionais (linguagem dos advogados, administradores, contadores, pedagogos etc).

Sobre isso, demonstramos como determinadas profissões possuem um vocabulário próprio, utilizando-se delas como instrumento de poder, mantendo o profissional como o “dono” da situação. Dos textos de nosso *corpus*, destacamos 4 para exemplificar essa ocorrência.

Texto 7

“ensino público pátrio” (linha 2);

“destarte” (linha 5);

“o citado alhures” (linha 12);

“insta consignar” (linha 17);

Texto 10

“educação é uma forma de ascensão social” (linhas 1 e 2);

“será que nossa ‘educação’ está sendo suficiente para formar cidadãos [...] para transformar sua realidade e ascender socialmente?” (linhas 5, 6 e 7)

“o ensino vem sofrendo grandes transformações ao longo do tempo” (linha 8)

“educação preocupada com dados quantitativos” (linhas 9 e 10);

“transformar a educação numa ferramenta de transformação da realidade” (linhas 15 e 16);

“criando um modelo educacional voltado realmente a formação do cidadão e não a dados estatísticos” (linhas 17 e 18);

“pessoas com ensino médio concluído que não conseguem ler” (linhas 19 e 20).

Texto 11

“decadente qualidade do ensino fundamental e médio no Brasil” (linhas 4 e 5);

“insuficiência do número de professores” (linha 7);

“precária formação e capacitação técnica destes” (linhas 8 e 9)

“horripilante realidade” (linha 10)

“pífia qualidade de ensino” (linha 13);

“muito além da realidade da esmagadora maioria dessa parcela da população” (linhas 24 e 25)

“desastrosas conseqüências” (linha 27)

“melhor qualidade de vida” (linha 33)

Texto 12

“Assegura-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que: “todos têm direito à educação”, entre outros direitos fundamentais”. (linhas 1 e 2);

“que à eles não foi conferido esse direito” (linha 5).

Os textos 7 e 12 foram produzidos por bacharéis em Direito, o que fica bastante visível pela linguagem que é utilizada. Destes, os que mais se aproximam aos jargões jurídicos são o texto 7 e o 12. No 7, o enunciador emprega paradigma jurídico, que se distingue por uma tradição oficial da linguagem, com exagero de palavras arcaicas, tanto que mantém, até hoje, expressões latinas em seus discursos, e o enunciador do 12 tenta explicar uma determinada lei.

Já o texto 11 não é revelador da profissão em questão, pois seu enunciador não concluiu o curso de Direito (cursou apenas dois anos e desistiu de o fazer). Esse dado nos permite levantar a

hipótese de que, talvez, seja por isso que não se observa nele, com a mesma intensidade do texto 7 (e até mesmo do texto 12), os elementos formais caracterizadores da profissão do campo do Direito. O enunciador do texto 11 não utilizou expressões próprias do jargão profissional dos advogados, contudo, o contato com o discurso jurídico sistematicamente por dois anos pode ter influenciado o enunciador desse texto, de algum modo, ainda que seja pelo uso da adjetivação, sendo que, na maioria das vezes, o adjetivo é utilizado antes do substantivo.

Por fim, o texto 10 foi escrito por uma pedagoga, também visível pelas escolhas lexicais feitas e sua preocupação com a educação.

3.5.2 Estilo apreendido da totalidade dos textos a partir dos itens analisados

Para observar o estilo dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, recuperamos, de todos os itens analisados, as recorrências predominantes para, então, demarcarmos a identidade nos usos de linguagem. A tabela 1 resume a predominância das recorrências dos itens analisados que concorrem para legitimar um gênero específico, materializado por uma totalidade.

Tabela 1

Itens analisados	Predominância
Discurso predominante no texto	Equilíbrio entre o interativo e o teórico
Seqüência tipológica	Argumentativa, porém, sem seguir todas as fases dessa seqüência.
Formas de conexão entre as partes do texto	Ligação e encaixamento
Coesão Nominal	Introdução de várias séries anafóricas num mesmo parágrafo.
Formas de encadeamento e manutenção dos temas	Relação dos temas entre si garantida apenas com a introdução da idéia, sem problematizá-la.
Heterogeneidade mostrada	Heterogeneidade mostrada não marcada
Forma da heterogeneidade mostrada marcada	Palavras entre aspas
Voz instalada no discurso	Voz do autor empírico
Tipo de texto em relação à instância da enunciação	Enunciação enunciada
Modalizações (avaliações do conteúdo temático)	Com função pragmática
Instalações de pessoas no discurso	Eu / nós inclusivo
Instalações de tempos no discurso	Tempos do sistema enunciativo: presente gnômico, pretérito perfeito e futuro simples.

Podemos inferir que essa predominância nos itens analisados, identificada pelas recorrências observadas num conjunto de textos, provém de um gênero que está sendo descrito a partir de um *corpus*. Essas recorrências são, justamente, materializações de um gênero. Assim, esse feixe de regularidades subjacentes a uma totalidade, caracterizada por uma temática e uma construção composicional, fez emergir o estilo do gênero que ora nos propomos legitimar, no capítulo 4 deste trabalho. Da totalidade, chegamos, então, a um estilo de gênero produzido por um sujeito reprodutor de idéias do senso comum, sem saber manejar os mecanismos discursivos e textuais numa situação de produção textual escrita, enquanto o texto dissertativo padrão exige o estilo analítico-crítico, de discussão de idéias.

3.6 Conclusão da análise

A análise do *corpus* permitiu-nos fazer a generalização de nossas conclusões imediatas: todas as escolas, de um modo geral, no que se refere à prática da produção de textos escritos, estão praticamente na mesma situação de fracasso. Os textos mais problemáticos em todos os itens

analisados são aqueles pertencentes ao grupo 1 (sujeitos que concluíram o ensino médio e imediatamente ingressaram no ensino superior).

O fato de o nosso *corpus* ser representativo de um conjunto de escolas da região sudoeste do Estado de São Paulo pode ser averiguado pelos vários textos que o formam (cada sujeito-produtor com seu texto constitui uma unidade) os quais, por apresentarem características que nos permitem aproximá-los em um conjunto de discursos, constituem uma totalidade. Essa totalidade pode ser entendida nas bases do conceito de actante³⁸ coletivo paradigmático proposto por Greimas e Courtés (1979). Para esses autores, o actante coletivo paradigmático “não é uma simples soma de cardinais, mas constitui uma totalidade intermediária entre uma coleção de unidades e a totalidade que os transcende” (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 86).

Dessa forma, consideramos cada sujeito-produtor com seu respectivo texto uma unidade, ou actante, da totalidade. Não podemos dizer que essa totalidade é constituída por elementos idênticos, porque os textos não são exatamente iguais, tampouco podemos dizer que são diferentes a ponto de não podermos aproximá-los em um conjunto. Assim, resta-nos inseri-los em uma posição intermediária, que ultrapassa uma simples coleção de textos.

Nesta perspectiva, se, da totalidade, destacarmos os actantes 1, 2, 3..., veremos que esses todos são representados por um único actante, denominado *actante coletivo paradigmático*, cuja função é a de representar as unidades dentro da totalidade. Elucidamos isso ampliando a citação já feita acima:

O processo segundo o qual uma totalidade de alunos de uma classe de último ano num colégio passa a constituir uma totalidade integral, não pela simples soma dos cardinais, mas por constituírem uma totalidade intermediária entre uma coleção de unidades e a totalidade que os transcende (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 86).

Assim, observamos aqui que o actante coletivo é entendido como o sujeito único a ser depreendido de todos os textos escolares em pauta. Existe uma totalidade que remete ao gênero dissertativo escolar que, por sua vez, tem uma estrutura composicional, uma temática e um estilo.

O número de 18 textos “dissertativos” coletados pareceu-nos suficiente para podermos operar com as generalizações necessárias em relação à estruturação de um texto dissertativo. Tal

³⁸ O termo **actante** designa os diferentes participantes que estão implicados em uma ação e que têm nela um papel ativo ou passivo. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 33).

constatação advém do fato de que, pela análise dos elementos constitutivos de tais textos, já notamos reiterações no que diz respeito à sua organização textual e discursiva. As seqüências encontradas e a organização temática que povoam os textos dissertativos nos direcionam a encontrar um paralelismo e uma homogeneidade na competência para produzir textos, uma identidade, enfim. De acordo com Greimas e Courtés (1979, p. 223), “a identidade serve para designar o traço ou o conjunto de traços (em Semiótica: semas ou femas) que dois ou mais objetos têm em comum”.

Os alunos apresentam, dessa maneira, uma identidade no modo de enunciar observada pelo exame dos textos dissertativos, fazendo com que a generalização de um modo recorrente de dissertar na escola seja depreensível dos próprios textos. Assim, os 18 textos que constituem o *corpus* deste trabalho, dadas as características recorrentes, constituem um montante representativo do conjunto de textos empíricos que constituem a totalidade dos 131 textos coletados.

Na desconstrução das estruturas dos textos que compõem a totalidade escolar em questão, formada pelos textos dissertativos escolares, nos será dado a conhecer “a orientação de um sujeito social, histórico, que imprime sua intencionalidade ao que é dito ao como é dito e ao porquê é dito” (DISCINI, 2002, p. 13).

É possível compreender, então, o porquê do modo de construção dos textos dissertativos por enunciadores escolares. Isso nos orienta a perceber que a organização das estruturas dos textos escolares descortina um determinado aspecto do ensino de produção textual, uma vez que tal contexto deixa-se resgatar pela própria existência da estrutura dos textos escolares.

Isso nos leva a refletir sobre as condições de produção textual na escola. Em outros termos, o fato de os textos escolares se materializarem da forma como são textualizados, para nós, está relacionado às condições de produção que a escola propicia. Portanto, devemos descrever essa situação de produção definindo-a como uma situação de avaliação, texto assimétrico. Se considerarmos os papéis sociais desempenhados entre aluno x professor, a questão da intenção etc., quase sempre as condições de produção de texto escolar não são favoráveis para a dimensão discursiva, roubando do “gênero” a sua naturalidade e, conseqüentemente, conferindo-lhe artificialidade e imprimindo-lhe quase que uma imposição para cumprir o protocolo do conteúdo programático e atividades escolares afins.

Considerando que a textualização dos textos escolares está sob a orientação da escola, o resultado apresentado torna-se paradoxal, pois se o aluno está exposto a um ambiente escolar, ele

deveria possuir competência textual e discursiva. Ele deveria ter, no mínimo, consciência dos mecanismos lingüísticos e enunciativos e deveria saber manejá-los numa situação de produção textual escrita, já que a escola é o local para esta conscientização, isto é, para o aprendizado das possibilidades de uso dos mecanismos lingüístico-discursivos. Entretanto, parece-nos que o ensino da produção de texto na escola não está fazendo nenhum efeito na competência produtora de textos dos alunos que vão adquirindo maestria ao longo da vida, depois que saem do ensino médio, ou pela prática acadêmica superior, como é o caso dos sujeitos inseridos no grupo 3 e 2, respectivamente, desta pesquisa.

Sob esse ponto de vista, pareceu-nos claro, por meio da análise, que os textos produzidos pelos alunos cursando a segunda graduação, por terem tido um contato maior com a prática escrita acadêmica; e por aqueles que voltaram a estudar depois de um tempo que concluíram o ensino médio, devido ao conhecimento acumulado de forma não sistemática, se aproximam mais das características de uma textualização satisfatória, enquanto que o outro grupo, aquele que saiu do Ensino Médio e imediatamente ingressou no Ensino Superior apresenta características de uma materialização insatisfatória do ponto de vista da comunicação.

Diante disso, podemos pensar em termos de “modos de enunciação” para os textos do *corpus* desta pesquisa. O modo de enunciação dos alunos vai se distanciando cada vez mais do ideal enunciativo pregado pela Escola. E exatamente neste ponto que encontramos base para fundamentar a existência de dois gêneros a partir da prática da produção de textos dissertativos: o padrão e o não-padrão. A Escola prega um ideal enunciativo (gênero padrão, com seu respectivo modo de enunciação), mas, na verdade, o que acontece é um outro modo de enunciação, que se vincula a um gênero não-padrão. Aparece, então, um distanciamento entre modos de enunciação, isto é, a práxis enunciativa escolar faz emergir um modo de enunciação tal que não se aproxima do ideal enunciativo que ela mesma determina.

CAPÍTULO IV - DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO DISCURSIVO

“O que nos falta é uma audácia científica e investigadora sem a qual é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundidades”.

Mikhail Bakhtin

Considerações iniciais

Esperava-se que, após uma trajetória de estudo de textos orientada por práticas pedagógicas vigentes nas escolas brasileiras, os alunos tivessem desenvolvido competências e habilidades para leitura e produção textual. Dessa maneira, um aluno, em seu último ano de Ensino Médio, por meio dessa competência leitora e produtora de textos que deveria ter supostamente adquirido ao longo do percurso escolar, teria de saber ler e produzir os mais diversos tipos de textos. Teríamos, então, um poder e um saber dissertar um texto como competência pressuposta do sujeito operador.

No entanto, o desempenho observado na prática de produção de textos escritos na escola demonstra que

há uma incapacidade *generalizada* (grifo nosso)³⁹ de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. (GERALDI, 2001, p.39)

Esse diagnóstico atestado por Geraldi reflete as condições de produção dos textos pelos alunos em situação de ensino-aprendizagem. Essas condições de produção são determinadas por duas instâncias: a situação imediata da prática de produção de texto e o contexto sócio-histórico e ideológico da instituição Escola. A primeira envolve alunos, professores, escola, circunstâncias e suportes materiais didático-pedagógicos. Desses elementos, o termo *circunstâncias* necessita, aqui, ser especificado. Para nós, *circunstâncias* compreendem a motivação da prática de produção textual, ou seja, se ela encerra um fazer enunciativo efetivo ou uma prática descompromissada e aleatória solicitada pelo professor. Ou, até mesmo, uma válvula de escape para o professor quando este não tem mais conteúdo ou aula preparada.

³⁹ O destaque dado ao termo é para demonstrar uma prática de produção de textos que ocorre, de uma maneira geral, na maioria das escolas brasileiras e não apenas representativo de casos particulares. Assim, nosso *corpus*, apesar de ser em número limitado, representa, na verdade, toda uma dimensão de prática de produção de texto que ocorre na escola.

A segunda instância, o contexto sócio-histórico e ideológico da instituição Escola, direciona-nos a perceber que há teorias que se ocupam do tratamento da produção de textos na escola e documentos oficiais⁴⁰ que subsidiam a prática pedagógica dos professores, além dos cursos de capacitação de formação continuada oferecidos pelo governo. Especificamente, no estado de São Paulo, nunca se viu tanto investimento em cursos dessa natureza como nos últimos cinco anos. Destacamos, aqui, alguns deles, que estão mais voltados para a leitura e a produção de textos: Letra e Vida; Ensinar e Aprender; Teia do Saber; Ensino Médio em Rede etc.

Porém, parece-nos que não há historicamente uma aplicação pedagógica sistematizada dessas teorias nem dessas propostas e/ou subsídios nesse ensino, demonstrando haver um abismo entre a teoria e a prática, no que diz respeito ao ensino formalizado do ato de produzir um texto. Este fato nos é dado a conhecer empiricamente porque atuamos como professora de um desses programas, Teia do Saber, no qual pudemos comprovar que, realmente, há uma grande resistência por parte dos professores da rede estadual de ensino em aceitar as propostas teóricas e redirecionarem suas práticas. Essa falta de sistematização firmou-se como uma tradição de ensinar produção de texto na escola, sobressaindo, então, a prática subjetiva do professor em detrimento da incorporação da teoria que subsidiasse a sua própria prática docente.

A respeito disso, Almeida Filho (1993, p. 11) afirma que “o conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, se integram de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor”.

Essa “tradição de ensinar” produção de texto nas escolas, segundo Almeida Filho (1993, p.11), exerce influências variáveis sobre o professor e cria uma ideologia de ensino de produção de texto na escola e essa ideologia produz no professor a ilusão de que a sua prática de ensino, no que se refere à produção de textos cumpre o papel educacional pretendido. Essa ilusão, por sua vez, permite criar aquilo que Bourdieu denomina *habitus*, ou seja, “um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia” (apud ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Assim, configura-se uma prática marcada pela junção da tradição de ensinar com a subjetividade do professor, o que acaba causando um círculo vicioso de reprodução das condições de produção.

⁴⁰ Documentos oficiais compreendem as propostas curriculares de Língua Portuguesa e os subsídios às propostas curriculares de Língua Portuguesa. Estes são constituídos por coletânea de textos, publicados por autores que teorizam sobre o ensino-aprendizagem da língua materna.

Diante do panorama apresentado, buscamos estudar o texto escolar, fruto dessas condições de produção apresentadas, sob o estatuto de gênero discursivo. Neste sentido, buscamos propiciar reflexões teóricas que expliquem a organicidade do gênero discursivo nascido na escola e configurado, por conseguinte, como um gênero da esfera de circulação institucional, isto é, tipicamente escolar.

Nessa orientação, é a partir dos textos selecionados como *corpus* para esta pesquisa que buscamos confirmar, se não todas, mas pelo menos algumas das condições de produção dos textos dissertativos escolares, em um movimento que parte da interioridade dos textos para o entendimento da exterioridade que os constitui. Assim, a observação da interioridade dos textos dissertativos dos alunos propiciará a compreensão de uma exterioridade sócio-histórica. Dizemos “exterioridade sócio-histórica”, na medida em que “crenças fincadas na sociedade e representativas de diferentes segmentos sociais ditam o que deve ser dito. Depois, porque coerções de gênero ditam como dizer” (DISCINI, 2005a, p. 34).

É, portanto, pela forma como o sujeito produtor de textos responde às coerções, “sejam coerções dadas como regras genéricas (do gênero), sejam como valorização de valores”, é que vamos observar um modo recorrente de dizer para podermos, então, estudar um determinado gênero discursivo.

4.1 Características dos gêneros escolares

Chamamos de *texto escolar* todos os textos produzidos na escola em dada situação de ensino/aprendizagem. Conforme as coerções (restrições específicas impostas pelo próprio gênero) dessas situações, tais textos serão caracterizados em um determinado gênero discursivo. Das inúmeras práticas escolares potencialmente realizáveis, distinguimos duas classificações possíveis de gêneros: *os representados no ambiente escolar* e os categorizados como *escolares prototípicos*. Considerando a função e a origem destes últimos, denominamo-los o gênero escolar por excelência, pois, conforme Koch (2003, p. 59), são feitos “para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existem, evidentemente, fora da escola”. Com relação aos *gêneros representados no ambiente escolar*, entendemos ser aqueles que nascem em domínios discursivos que não a escola.

Essa variedade de gêneros escolares abrange, em tese, desde a representação (uma vez que a situação comunicativa não é autêntica, mas simulada) de qualquer tipo de gênero já consagrado, obedecendo às coerções da situação escolar, até a produção de texto feita na escola, conhecida como “redação” (dissertação, narração, descrição, entre outros). A tabela 2 permite visualizar exemplos de gêneros de cada um desses que diferenciamos⁴¹.

Tabela 2

<i>Gêneros Representados no Ambiente Escolar</i>	<i>Gênero Escolar Prototípico</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Resenha - Resumo - bula de remédio - artigo de opinião - crônica - carta - e-mail - romance - poesia - letra de música - piada - tirinha - receita de alimentos - receita médica, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia de texto - Paráfrase - Texto produzido a partir de uma interpretação textual - Texto narrativo - Texto descritivo - Texto produzido a partir de uma solicitação para expressar opinião a respeito de um assunto discutido em sala (texto dissertativo) - Provas escolares - Ditado - Quaisquer outras produções feitas em situações propícias de uso da linguagem, na escola.

Nos dois tipos de definição de gêneros apresentados, dependendo das condições de produção, é possível também observar duas variantes do mesmo tipo. Isso equivale dizer que tanto os *gêneros representados no ambiente escolar* quanto os *gêneros escolares prototípicos* podem possuir duas classificações: uma padrão e uma não-padrão. O tipo padrão, nas duas classificações dos gêneros, é aquele cuja produção seja bem formada, atendendo às especificidades dos respectivos gêneros, isto é, aproximando-se ao máximo das particularidades desses gêneros

⁴¹ Observamos que há outra modalidade de gênero na escola: o oral. Neste caso, também é possível classificá-lo em *representados no ambiente escolar* (dramatização, locução radiofônica, declamação etc) e *escolar prototípico* (chamada oral, seminário, leitura em voz alta etc). Contudo, ressaltamos que nosso foco de estudo são os gêneros escolares escritos.

específicos. Ressalvamos que a existência dessas duas classificações já é inerente às produções escritas na escola.

Quando esses gêneros são produzidos em prática real na escola, na verdade, o tipo de gênero que se manifesta é o não-padrão, que, por sua vez, é aquele que segue orientações coercitivas das condições de produção da escola, gerando outras possibilidades de materialização, como: inadequações de uso lingüístico, estrutura composicional, estilo e conteúdo temático compatíveis ao gênero escolar prototípico não padrão.

Por exemplo, o gênero *carta comercial* é considerado por nós *transposto para o ambiente escolar*, porque não se constitui para fins efetivos de comunicação, apenas para treino das inúmeras atividades da atuação humana num contexto social. Em outros termos, a escola desenvolve práticas escritas com esse gênero tão-somente para cumprir uma imposição do próprio sistema escolar. Assim sendo, é como se ela, nessas práticas, instrumentalizasse o aluno para um uso real no futuro, desconsiderando, desse modo, o ambiente escolar como forma de interação verbal.

Esse procedimento de instrumentalização produz um efeito semelhante ao de uma “peça bem encenada”, pois o sujeito-falante, por ocupar os dois papéis dos interlocutores (eu/tu), fala e dá a réplica num discurso simétrico e as conseqüências dessas réplicas não surtem um efeito interativo, tanto que, numa situação real, dificilmente o sujeito recuperará a situação encenada ou ritualizada em proveito do discurso efetivo.

Esses dois tipos de gêneros (os *representados no ambiente escolar* e os *prototipicamente escolares*) são distinguidos fundamentalmente por sua função e origem. Para elucidar melhor essa distinção, incluímos, ainda, a natureza artificial desses gêneros, aspecto que, juntamente com os outros dois, nos permitem justapô-los.

Destacamos dois tipos de artificialidade: um que se refere à artificialidade do gênero e outro à da linguagem. O primeiro tipo está relacionado aos *gêneros representados no ambiente escolar*, os quais simulam uma situação de comunicação para fins de produção de outros gêneros (carta, poema, bula de remédio, receita etc), cumprindo apenas um protocolo escolar.

Esse tipo de gênero é didatizado, isto é, é trabalhado na escola para fins de uma função didática, para, na realidade, simular uma prática. Esses gêneros são caracterizados como algo “artificial”, no sentido de representação realística, isto é, que não é real; que é encenado.

O segundo tipo de artificialidade é o fato de a linguagem deixar de cumprir, segundo Britto (2001, p.126), qualquer função real. Essa idéia é corroborada por Geraldi (1997, p. 128), que afirma:

Temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro.

Ainda sobre a artificialidade da linguagem, Britto (ibidem) enfatiza:

[...] a produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial dessa situação dominará todo o processo de redação, sendo o fator determinante de seu resultado final.

Diante disso, conclui-se que a artificialidade é um dos fatores determinantes do gênero escolar, e, sobretudo, é da própria natureza dos *gêneros representados no ambiente escolar*.

Contudo, a esse respeito, Ilari (1992, p. 90) adverte:

[...] tornam-se sensíveis as limitações e convencionalismos da situação escolar; e pode parecer impossível criar sem artificialismos situações em que as crianças usem a língua para fixar normas de sua própria conduta, para interagir com os adultos ou, simplesmente, para satisfazer uma necessidade de imaginar.

Creio, porém, que dentro de certos limites, é possível criar em sala de aula, situações propícias para usos e registros diversificados; e que neste sentido devem ser explorada ao máximo a disposição, normal das crianças, para imitar, parodiar, representar papéis, criar e verbalizar regras de jogos, formular hipóteses e eventualmente refutá-las, a partir de fatos observados.

Creio, por outro lado, que é possível utilizar, em todos os níveis, exercícios de expressão escrita e fala em que se visam especificamente os objetivos de coesão textual e controle de informatividade.

A partir das discussões feitas acima, utilizamos como critério para a distinção entre os *gêneros representados no ambiente escolar* e os *escolares prototípicos* os quesitos da função, origem e artificialidade, conforme tabela 3.

Tabela 3

<i>Gêneros Representados no Ambiente Escolar</i>	<i>Gênero Escolar Prototípico</i>
Função – Ensino/aprendizagem, sem função comunicativa original ⁴²	Função exclusiva de prática de atividade escolar, com função comunicativa original
Origem – Em seus domínios específicos	Origem – Escola
Artificial: o uso desse gênero na escola (Representação) Não-artificial: quando produzido em seus domínios. Lá, eles cumprem uma função comunicativa.	Artificial: Enquanto um exercício de prática de escrita para mostrar conhecimento e método de avaliação (metaprova). Não-artificial: quando o gênero é produzido por uma situação de comunicação autêntica, de sala de aula, criada pela escola.

Observando a tabela 3, verificamos que, em relação aos primeiros gêneros, pode-se citar o caso de o uso do gênero de uma bula de remédio, por exemplo, para o fim específico de se ensinar na escola. E como atividade escolar dessa prática discursiva, o professor poderá pedir ao educando que produza um texto com as características do gênero da bula de remédio. Na produção do aluno, haverá características semânticas e estruturais semelhantes às do gênero solicitado, entretanto, tal prática discursiva não foi realizada com o fim específico de comunicar ao seu usuário a posologia,

⁴² Função comunicativa original: interação em contextos específicos e concretos de comunicação. No caso, os gêneros transpostos, por assim o serem, já implicam a perda da função comunicativa original. Por exemplo, em um contexto específico e concreto de comunicação empresarial, quando o funcionário envia uma carta ao presidente da empresa, solicitando uma autorização para compra de equipamentos, este cumpre, por meio do gênero carta, com a função comunicativa em situação real. Por outro lado, se se alterar a esfera de atividade humana, isto é, se essa carta for escrita por um aluno, numa escola, essa função comunicativa original é perdida, pois o sujeito não está nem em uma empresa e nem está enviando efetivamente a carta para o presidente dessa empresa.

reações adversas, composição etc., ou seja, todas as informações que caracterizam o gênero *bula de remédio*, mas com o fim específico de praticar esse gênero, de “ler” esse gênero.

Nesse sentido, foi uma representação do gênero *bula de remédio* no contexto escolar, isto é, esta representação tinha a função específica de ensinar. Mas a especificidade desse gênero utilizado na escola nos permite inferir que se trata de um *gênero representado no ambiente escolar*, pois esse contexto escolar imprime algumas características que possibilitam o reconhecimento *bula de remédio* como um gênero representado. Segundo Marcuschi (2005), o ambiente escolar é considerado, em alguns casos, determinante para a caracterização de um gênero. Já os gêneros escolares prototípicos, com base coercitiva escolar, são originários no próprio contexto escolar, não cumprindo outra função fora desse ambiente.

4.2 Gêneros Escolares Prototípicos

Após discretearmos a diversidade de gêneros praticados e produzidos na escola, devemos também aprofundar nossas discussões baseadas em uma diferenciação entre os gêneros escolares prototípicos. Para tanto, devemos ter em mente que duas maneiras distintas de organizar textos dissertativos na escola podem ocorrer. É nesse sentido que temos que afirmar a existência de um gênero dissertativo padrão e um gênero dissertativo não-padrão. Nesse caso, o gênero dissertativo pode permitir a materialização de um texto que se respalde em um aparato teórico-metodológico para poder lançar um olhar analítico da/na realidade, problematizando-a e imprimindo-lhe sua maneira própria de observá-la, ou pode apenas materializar um texto que parafraseie o senso comum, às vezes, até, com informações não-válidas, e utilize opiniões pautadas em uma ideologia bem marcada.

Desta forma, os textos cuja qualidade for reconhecida neste trabalho, isto é, textos que, segundo Bronckart (2003, p. 78), “parecem estar de acordo com os modelos constituídos pelos gêneros socialmente valorizados⁴³”, nós os categorizaremos como próprios do *gênero escolar prototípico padrão*, e os matizes de qualidade inferior ao que foi estabelecido no gênero padrão

⁴³ Bronckart (2003, p. 78), numa nota explicativa, ressalta que “esse reconhecimento da qualidade dos textos apresenta um caráter subjetivo, podendo variar de acordo com as épocas. [...] os critérios sobre os quais se apóia não podem ser definidos *a priori*. [...] cada período caracteriza-se pela existência de um amplo consenso a respeito dos critérios de avaliação sobre o que constitui a qualidade textual. É esse consenso que funda, razoavelmente, tanto os procedimentos científicos quanto os pedagógicos.”

serão classificados como *gêneros escolares prototípicos não-padrão*, cuja classificação apresentaremos logo a seguir.

4.2.1 Gênero Escolar Prototípico Padrão

Definimos as características do gênero dissertativo escolar padrão com base na proposta de Fiorin (cópia xerog., p. 7) quando se refere à dissertação. Assim, denominamos gênero dissertativo escolar prototípico padrão aquele que apresentar as seguintes características:

As características da dissertação são:

a) é um texto temático, pois não se destina a contar episódios singulares ou a descrever seres concretos e particulares, mas dá explicações, faz análises, interpretações e avaliações válidas para muitos casos concretos e particulares; por isso, constrói-se predominantemente com termos abstratos;

b) a ordenação do texto não é temporal como na narrativa, em que se relata um acontecimento depois do outro, de acordo com sua progressão no tempo, mas é uma ordenação construída com base em relações lógicas: pertinência, causalidade, coexistência, implicação, correspondência etc.;

c) como esse tipo de texto pretende expor verdades gerais (ou pelo menos tomadas como tal), válidas para muitos casos particulares, o tempo por excelência da dissertação é o presente atemporal; podem-se, eventualmente usar outros tempos, principalmente, outros dois tempos do sistema do presente: o pretérito perfeito e o futuro do presente;

d) esse tipo textual apresenta, normalmente, a seguinte estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão;

e) normalmente, o enunciador não se projeta no interior do enunciado: daí a preferência por não usar a primeira pessoa do singular, mas a primeira pessoa do plural ou as formas impessoais.

O autor ainda observa que podemos refinar a análise do texto dissertativo e verificar que ele é constituído por dois microtipos textuais: o opinativo e o expositivo.

Ainda, esse *gênero dissertativo escolar prototípico padrão* deve apresentar em sua estrutura composicional: a) uma conexão interna entre seus enunciados a qual é regida pelas relações de

sentido existentes entre eles; b) coerência, isto é, unidade de sentido, progressão semântica, relação e não-contradição das idéias desenvolvidas; c) grau de informatividade (que tenha, no mínimo, equilíbrio entre as informações previsíveis com as não previsíveis); d) interdiscursividade; e) cuidados com a expressão escrita⁴⁴.

Como estamos caracterizando um gênero originário na escola cuja função precípua é a prática da escrita, como afirma Koch (2003), os aspectos morfossintáticos consagrados pela norma culta ganham valor para a caracterização desse *gênero escolar prototípico padrão* e, por isso, não podem ser deixados de lado.

Contudo, as produções textuais que integram este gênero não são, obviamente, perfeitamente adequadas, antes, admite-se a criação de outras normas. Entretanto, não é qualquer espécie de norma criada, em relação ao *Gênero Escolar Prototípico padrão*, que vai caracterizar o *gênero escolar prototípico não-padrão*. Deve-se, portanto, estabelecer níveis de aceitabilidade de normas criadas que podem ocorrer consoante o ano de escolarização em determinadas fases de aprendizagem. Por exemplo, para uma criança de 4ª série é aceitável que escreva a expressão “Eles compra”, mas não o é em textos de alunos do Ensino Médio. Nesta perspectiva, há um índice esperado de previsibilidade de algumas normas criadas.

Neste sentido, o *Gênero Escolar Prototípico padrão* admite um sistema de coerções distribuídas para cada série, os chamados marcos referenciais de aprendizagem. As bases coercitivas a partir das quais definiremos o conjunto de habilidades e competências a serem adquiridas por série encontram-se como simulacros nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), uma vez que são eles que regulamentam o sistema de ensino-aprendizagem vigente. Ressalvamos que, antes dos Parâmetros, havia as propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º. e 2º. graus, hoje denominados, respectivamente, de segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio. Nesta esteira, as bases coercitivas para a produção de texto na escola sempre existiram e regiam, de uma forma ou de outra, como deveria ser o ensino da produção escrita. Essas propostas anteriores foram reformuladas e convertidas nos PCN (1998), daí a escolha desse documento oficial atual como base para definir as coerções (marcos referenciais de aprendizagem) das produções escritas.

⁴⁴ A expressão escrita é integrada, segundo Maria Renira de Moura Lima (*apud* ILARI, 1992, p. 72), por: *Vocabulário* (fluência, complexidade, riqueza lexical); *Gramática* (a- Maturidade sintática: uso de subordinadas, comprimento das orações; comprimento do período; b- Concordância: nominal e verbal); *Grafia* (ortografia, maiúscula, pontuação); *Apresentação* (título, margem, parágrafo).

Como o que nos interessa é observar o estágio de aprendizagem no que se refere à produção escrita do fim do percurso escolar, não apresentaremos aqui as habilidades e competências divididas por série, mas sim, de um modo geral, ou seja, iremos nos basear nas habilidades e competências previstas para o ensino médio. Nesse sentido, para estabelecer as bases de coerção do *gênero escolar prototípico padrão*, cuja existência está vinculada às competências e habilidades (saberes) a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, no ensino médio, arrolamos abaixo, na tabela 4, os conhecimentos a serem construídos no ensino de Língua Portuguesa, no qual se insere o de produção de textos. Estes dados foram extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Secretaria da Educação do Ensino Médio, 1998, p. 145):

Tabela 4

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa	
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

A tabela 4 demonstra uma grade de conhecimentos que o aluno deveria possuir para atualizá-la, de um modo consciente, durante o uso da linguagem, observando a exigência de que “se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero” (PCN’s, 1998, p. 144). Esse manejo consciente dos recursos da linguagem é construído a partir de “um processo discursivo de construção do pensamento simbólico” (PCN, 1998, p. 139) e concerne a um aprender a “fazer escolhas, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do ‘eu’ com o ‘outro’ ” (PCN, 1998, p. 140).

As diretrizes advindas dos PCN (1998) indicam, então, delimitações (marcos referenciais de aprendizagem) para a aquisição de habilidades e competências nas construções dos gêneros *prototípicos padrão* e *Representados no ambiente escolar padrão*, sem as quais os alunos teriam

dificuldades para, gradualmente, dar prosseguimento dos estudos, conforme as exigências curriculares de cada série. Dessa maneira, uma gradação na aquisição de competências e habilidades para produzir um texto dissertativo, competências e habilidades estas advindas de um trabalho realizado na escola onde o aprendiz deveria adquirir um aparato teórico-metodológico para poder dissertar, é o que faz com que esse gênero admita algumas criações de normas cujos limites serão expostos mais adiante.

4.2.2 Gênero Dissertativo Escolar Prototípico Não-Padrão

Para a definição de um gênero é importante observar as características que impõem limites para que ele seja considerado um gênero e não outro. Com relação ao *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, integram-no aquelas produções que não atendem ao especificado no gênero padrão, pois observamos que o que nele se apresenta é uma subversão do esperado para o *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*, por se distinguirem em conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Visando a uma definição do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* a partir da apreensão de seus elementos constitutivos, utilizamos os postulados teóricos de três autores: Bakhtin, Marcuschi e Maingueneau. O cuidado de buscarmos a complementaridade entre os referidos teóricos nos dá mais subsídios e, por conseguinte, maior rigor na descrição desse gênero.

Na tentativa de legitimar o *Gênero Dissertativo Escolar Prototípico Não-padrão*, buscamos um conjunto de traços recorrentes que assim o determinam. Dessa forma, começamos a caracterização do gênero em questão problematizando aqueles elementos propostos por Bakhtin (2003) e considerados basilares a toda discussão sobre gêneros.

4.2.2.1 Conteúdo temático

Para definir o conteúdo temático (a esfera de sentido) do gênero dissertativo escolar devemos começar por definir o constituinte modificador do gênero, o termo *dissertativo*. A primeira acepção de *dissertar*, segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 599), “é fazer dissertação; tratar com desenvolvimento um ponto doutrinário ou um tema qualquer”. Essa definição remete-nos a

averiguar o significado de *dissertação*. Assim, para esse termo, a primeira acepção é a mais geral: “exposição desenvolvida, escrita ou oral, de matéria doutrinária, científica, ou artística” (idem), enquanto a segunda é mais específica do âmbito escolar: “exposição, escrita ou oral, acerca de um ponto das matérias estudadas, que os estudantes apresentam aos professores” (idem).

Pelas definições acima, ajustamos esse significado ao contexto do gênero em questão. Isso nos permite dizer que, ao dissertar, o sujeito-enunciador expõe e defende idéias, devendo fazê-lo encadeando organizadamente argumentos por meio dos quais convence ou persuade o co-enunciador, almejando sua adesão. Para isso, é necessário que o enunciador tenha informação a respeito do tema a ser desenvolvido, tenha um razoável domínio do uso escrito da língua e capacidade para problematizar a realidade. O tema caracteriza-se, então, como a tradução pessoal a respeito de qualquer assunto e, ao problematizar a realidade, o enunciador assume o caráter ideológico de seu discurso, por meio do qual revela seu posicionamento.

Ajustando ainda mais o termo *dissertativo* ao gênero que esse modificador determina, o conteúdo temático, no gênero dissertativo escolar, consta de exposição e defesa de um ponto de vista sobre acontecimentos de ordem mais geral (política, social, econômica etc), sem a projeção do enunciador no discurso. Assim, a esfera de sentido do gênero dissertativo escolar é, geralmente, a exposição e a defesa de um ponto de vista; manifestação da opinião do enunciador e a discussão organizada de acontecimentos do mundo.

A característica específica do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* no quesito *conteúdo temático* é a possibilidade de abordar um conjunto aberto de temas. Considerando que a Escola é o espaço de produção e circulação do saber, cabe a ela fazer incursões pelas várias áreas do conhecimento, mesmo porque seu currículo integrado pelas respectivas disciplinas possibilita-lhe discutir uma variedade de temas. Assim sendo, é coerente dizer que essa variedade de temas serve de instrumento para o engendramento dos gêneros escolares, o que significa dizer que esse conjunto aberto de temas configura a potencialidade temática do *gênero dissertativo escolar prototípico*.

Dessa forma, temos como esfera de sentido previsível para esse gênero uma submissão à esfera de sentido dada pelo professor ao solicitar a produção textual. Os temas a serem introduzidos nesse gênero escolar devem seguir essa esfera de sentido que fica, pois, subordinada à temática dada pelo professor, uma vez que o *gênero dissertativo escolar prototípico* mantém uma relação de “existência” em função de outros gêneros. Especificamente sobre o *gênero dissertativo escolar não-padrão*, sua relação de existência dá-se pela problematização de algum ponto da realidade.

Torna-se relevante, no momento, tecermos algumas considerações sobre a ação realizada pelos alunos produtores de textos de problematizar sua vida para a construção de suas produções escritas. Nessa direção, na produção de textos dissertativos dos alunos há uma constante na seleção de temas que convergem a pontos que foram observados pelos alunos produtores dos textos dissertativos. A situação sócio-econômica baseou-se, portanto, em pontos de estímulo que nos direcionam a parcelas de recorrências significativas nas produções escritas dos alunos, o que nos mostra que determinados temas (assuntos) foram privilegiados em detrimento a outros. Os produtores de textos dissertativos enfatizam, então, valores que são ressaltados pelo próprio ato de problematizar a realidade, valores que todos os produtores compartilham. Os enunciadores dos textos dissertativos fazem, dessa maneira, uma captação seletiva reconstrutiva, demonstrando, assim, uma “preferência” coercitiva na seleção de conteúdos apresentados.

Por meio desses valores, portanto, o enunciador do texto dissertativo demonstra uma orientação no universo temático, assentada em pontos de apoio mais evidentes e comuns a todos os produtores. De acordo com Orlandi (2004, p. 31), “é a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade sustentando sobre o já-dito os sentidos institucionalizados, admitidos como naturais”. Dessa forma, nossos alunos produtores de textos dissertativos são conduzidos por formações ideológicas que os direcionam a discursivizar seu mundo, por meio de temas, de tal forma peculiar que determina seu modo próprio de presença no mundo.

4.2.2.2 Estilo

Particularmente, em relação ao gênero objeto de nossa caracterização, *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, o que define o seu estilo são as escolhas recorrentes feitas pelo produtor, as quais se distanciam das escolhas inerentes ao *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*. Essas escolhas possíveis, no plano da expressão, no que se refere ao nível da substância (escrita), são: marcadores da oralidade presentes na modalidade escrita, uso impróprio dos sinais de pontuação; o não uso dos sinais gráficos; desestabilizações das normas gramaticais da gramática

normativa tradicional (quebra de isotopias gramaticais – regência e concordâncias) à situação de comunicação; e problemas de ordem sintática (não preenchem as casas sintáticas, ocasionando incompletude oracional), inadequadas à situação de comunicação; instalação de eu/nós inclusivo no enunciado; predominância de heterogeneidade mostrada não-marcada, predominância da inscrição dos tempos verbais do sistema enunciativo no discurso, uso freqüente da seqüência argumentativa de modo incompleto (pula fases de sua forma prototípica); predomínio de conexão entre os níveis do texto sob a forma de ligação e, por vezes, encaixamento; predomínio da voz do autor empírico no discurso; predomínio de textos com enunciação enunciada; predomínio de modalizações (avaliações) com função pragmática.

Especificamente, a presença de marcas da oralidade na escrita se deve ao fato de o sujeito-aluno não dominar o uso da língua em situação formal e escrita e isso faz com que ele recorra aos recursos da língua oral, que é a que ele domina, na construção de seus textos. Entretanto, adverte Britto (2001, p. 124-5), que “isso não quer dizer que ele abandona a imagem de língua culta. O que se observa é que no mesmo texto podemos encontrar, cumprindo funções sintáticas e semânticas muito próximas, ora uma construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral”.

Já na organização do plano do conteúdo dos textos, as escolhas que se distanciam do gênero dissertativo escolar prototípico padrão e que, por isso, fundam uma variação do gênero, são: vocabulário escasso, impreciso e inadequado; baixo grau de informatividade; apresentação de informações não-válidas (distorções semânticas das informações), ainda de acordo com a situação de comunicação etc.

O modo como os alunos constroem seus textos dissertativos mostra-nos que eles, por desconhecimento, recorrem aos elementos acima citados pertencentes a esse *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*. A escolha do gênero não-padrão, materializada nesses textos, em detrimento do padrão demonstra uma constituição de uma forma discursiva do sujeito escolar. Esse procedimento de construção do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* leva-nos a concluir que praticamente não há uma aplicação consciente das teorias de práticas discursivas de produção textual para a prática do *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*.

Conforme Britto (2001, p. 125), “a maior ou menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com os vários recursos lingüísticos de que dispõe, bem como do tema, modalidade redacional, do momento e do lugar em que escreve e da imagem do interlocutor”.

As recorrências de estilo encontradas no *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* não são pertencentes àquela coerção própria do *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*, que pressupõe o uso da norma culta, já que o local de enunciação desse gênero requer um discurso no estilo formal. Assim, essas escolhas recorrentes feitas na construção e circulação sócio-histórica do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* já denota *per si* um caráter próprio desse gênero.

O mesmo ocorre no ato de problematizar a realidade. Temos então dois estilos próprios para cada tipo de gênero dissertativo escolar prototípico: o estilo do sujeito analista que faz uso de uma metodologia de análise para dissertar sobre o mundo e o estilo do sujeito parafraseador que apenas reproduz as estruturas dos outros.

Diante disso, o sujeito-aluno é levado a fazer escolhas na produção de seus enunciados porque está determinado a um dizer movido pelas próprias coerções da configuração do ensino, que, tal qual vem sendo praticado na grande maioria das escolas, parece não ter, ainda, assimilado os progressos feitos pelas teorias lingüísticas.

Nesse sentido, a existência de um gênero dissertativo escolar não-padrão vinculado a um sujeito parafraseador demonstra claramente a situação de ensino de produção de textos dissertativos nas escolas brasileiras, uma vez que a Escola leva o Aluno a adquirir um saber produzir textos dissertativos por meio de uma prática de categorias que se tematizam como parafrasear o já-dito, decodificar, resumir, respondendo a coerções no modo de dizer já consolidado pelo ensino escolar. Assim, o modo de organização das estruturas do texto dissertativo escolar reflete a condição de um sujeito produtor de textos constituído pela escola ao longo dos anos escolares, uma escola que não permite ao sujeito aluno a conjunção com saberes que o leve a se tornar um sujeito analista de fato.

No que concerne a tais coerções sofridas pelo sujeito, Discini (2005a, p. 34) constata que “o sujeito firma-se, entretanto, como um modo de ser no mundo pela maneira como responde às coerções”. Nesse sentido, para essa autora, “as coerções consolidam convenções para o dizer e como dizer” (DISCINI, 2005a, p. 38). Em nosso caso, esse sujeito é o próprio aluno que responde às coerções da instituição escola.

Desta forma, o estilo é um dos elementos que identifica as características do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, cuja identificação pode ser corroborada com a noção de norma de Coseriu, concebida como conjunto de realizações constantes e repetidas de caráter sócio-cultural. Como queremos chegar à demarcação do estilo de um grupo de usuários da língua

(enunciadores no final do processo de escolarização) em práticas sócio-discursivas escolares, a noção de norma de Coseriu possibilita-nos constatar um estilo do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão* depreendido e definido a partir do agrupamento dos sujeitos que compartilham características discursivas comuns, constituindo, assim, um tipo de norma dissertativa de uma totalidade discursiva.

O que é relevante, neste trabalho, portanto, não é encontrar o estilo individual de um aluno-enunciador, mas sim encontrar o estilo da totalidade discursiva examinada (gênero do discurso escolar), pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 266) “no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”.

Desta forma, nosso olhar analítico buscou nos textos dos alunos a recorrência do que é dito pela constância de uma estrutura. O sujeito aluno produtor de textos dissertativos é, assim, reconstruído por meio do exame das estratégias discursivas que ele emprega na discursivização e textualização de sua produção escrita. Discini (2003, p. 18), a esse respeito, atesta que:

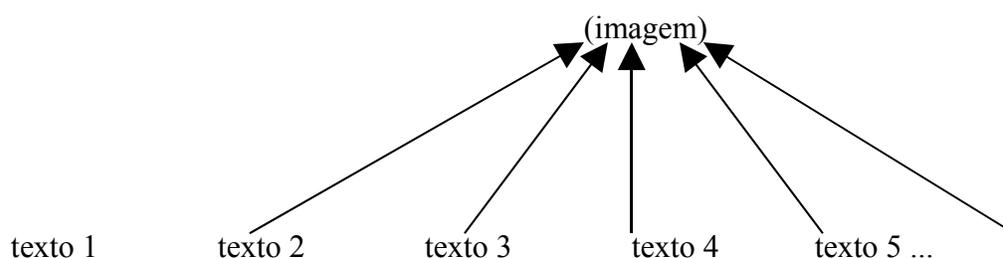
deve haver uma recorrência no modo de ver, sentir, captar, reconstruir, enfim, a ‘realidade’, no que diz respeito a uma enunciação que forja um *ethos*, um estilo. Deve haver uma coerência interna num conjunto de discursos, uma permanência de *modos, objetos e meios*, estes que constituem critérios distintivos da própria mimese aristotélica, proposta na *Arte Poética*. Deve haver um *crer* e um *fazer crer* que fundam uma previsibilidade reconhecível.

O estilo dos textos dissertativos escolares baseia-se, dessa maneira, numa coerência interna no conjunto que tais textos constituem. Pelos itens analisados nas dimensões textuais e discursivas, pudemos depreender o estilo dos textos dos alunos a partir de uma previsibilidade que emerge da totalidade, previsibilidade compreendida como “um estoque que potencializa” o sujeito produtor de textos dissertativos para um modo próprio de usar tal repertório. Cumpre averiguarmos, então, o estoque que os alunos produtores de textos dissertativos das escolas possuem e, mais ainda, o modo como manejam tal estoque, uma vez que o aluno detém um modo específico de usar o repertório que adquire ao longo do percurso escolar.

Reconstruiremos, portanto, por meio de uma recorrência de fatos de estilo, uma imagem de aluno produtor de textos dissertativos na escola pelo modo de estruturar não só o conteúdo dos textos, mas também a expressão.

Gráfico 3

ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS DISSERTATIVOS ESCRITOS



Surge um *ethos* do gênero dissertativos escolar a partir da organização dos textos dissertativos dos alunos orientada por escolhas que partem desde a imanência discursiva até a aparência textual. Entram em cena, desde a escolha dos temas (assuntos), dos ditos populares, até elementos da expressão que participam da textualização.

4.2.2.3 Construção composicional

Para discorrer sobre esse elemento de caracterização dos gêneros, partimos da seguinte problematização: Como as tipologias textuais que estão na base de composição de outros gêneros se organizam para que o gênero escolar prototípico seja reconhecido enquanto tal? Ou, no limite, podemos realmente reconhecer o gênero escolar prototípico pelo modo como as seqüências tipológicas nos são apresentadas pelas produções escolares?

Para tentar responder a essas questões, devemos recuperar a classificação das tipologias textuais, as quais nos servirão de base para a análise do gênero dissertativo escolar prototípico. Nessa esteira, a partir das discussões feitas até então, averiguaremos as formas recorrentes de utilização do discurso que ancoram os gêneros, isto é, as *formas retóricas tipificadas*⁴⁵ que sempre aparecem nas situações do entorno escolar. Assim, o elemento da construção composicional contribui para a caracterização do *gênero escolar prototípico* porque nele há formas lingüísticas convencionais resultantes da recorrência dessas situações em que aparecem.

Como estamos definindo a construção composicional do gênero escolar prototípico a partir das tipologias textuais, verificamos que, conforme esses tipos aparecem, esse gênero apresenta particularidades nas relações entre as seqüências e na própria estruturação de cada tipo. Isto significa dizer que o aprendiz não consegue estruturar um determinado tipo de texto tampouco consegue relacionar esse tipo com os demais que preenchem o gênero. Conforme Marcuschi (2005, p. 29):

Para o caso do ensino, pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das seqüências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os alunos apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar as relações entre as seqüências. E os diversos gêneros seqüenciam bases tipológicas diversas.

Por conseguinte, são encontrados problemas na organização dos tipos textuais de ordem de:

- a) informatividade (tanto no que se refere ao baixo grau de informações quanto à sua organização);
- b) argumentatividade (ausência de argumentos apropriados, convincentes e válidos);
- c) intencionalidade (prejudicada pela falta de conhecimento de mundo, textual e lingüístico que, nem sempre, permite a explicitação dessa intenção na superfície do texto);
- d) coesão (falta de articulação dos enunciados e falta de estabelecimento das relações de sentido a partir dos elementos coesivos);
- e) coerência (a não garantia da unidade de sentido pelos elementos da microestrutura textual);

d) problemas na construção composicional (falta de demarcar implicitamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, utilizando elementos lingüísticos que estabeleçam relações de início, meio e fim do discurso).

⁴⁵ Expressão utilizada tal como nos apresenta Miller, 1984, p. 159 (apud Marcuschi, 2005, p. 32).

Diante disso, a construção composicional do gênero escolar prototípico é demarcada por características “negativas”, levando-se em conta aquelas que deveriam figurar no gênero escolar padrão. Entretanto, tal negatividade pode ser aceitável se levarmos em conta que o gênero escolar prototípico é construído por alunos em processo de aprendizagem, ou seja, em processo de aquisição de competências em situação escolar. No entanto, nosso *corpus* (textos dissertativos de alunos ingressantes no ensino superior) revela que ainda há muito para se avançar no âmbito do ensino de textos dissertativos.

Para refutar críticas advindas de nossa caracterização “negativa” do elemento construção composicional do gênero escolar prototípico, amparamo-nos no fato de o gênero ser considerado um constructo sócio-histórico na medida em que responde a uma esfera de atividade humana. Se assim o for, como a construção composicional é parte integrante do gênero, os aspectos presentes nessa construção, por consequência, assumem toda a sua carga sócio-histórica e cultural.

A exemplo disso, podemos verificar que os traços de negatividade observáveis nos textos que materializam esse gênero representam a trajetória de ensino da produção textual na escola. Assim, verifica-se que, no percurso de ensino-aprendizagem na escola, também há a reprodução das condições de produção, o que caracteriza toda a historicidade do gênero escolar prototípico, cujo pensamento é corroborado com o dizer de Marcuschi (2005, p. 32): “os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura”, conforme será tratado no item 4.2.2.6, deste capítulo, à página.

Isso explica o fato de Bakhtin sobrelevar a importância da construção composicional em detrimento dos outros dois elementos caracterizadores do gênero, uma vez que tanto o estilo quanto o conteúdo temático estão englobados na construção composicional, que, por sua vez, já revela um tema e um estilo.

4.2.24. Canal

Marcuschi (2005, p. 19) atesta que na “fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação [...]”. Dessa forma, os suportes tecnológicos propiciam e abrigam gêneros novos e podem, portanto, ser entendidos como o canal que os veicula e por meio do qual tais gêneros realizam-se com

características próprias. Por exemplo, no caso de um texto publicitário que pode ser veiculado por vários canais (*outdoor*, jornal, revista, panfleto etc), o canal assume significativa relevância para a organização do gênero, pois, de acordo com o meio de veiculação, determinadas características devem ser circunscritas ou não. Assim, nessa situação, o canal é elemento que influenciará na determinação de algumas coerções para o gênero.

Conforme o próprio autor (*idem*) adverte, muda-se o gênero quando se muda o suporte. Ele elucida essa afirmação com o exemplo do artigo científico que, publicado numa revista científica, se consolida no *gênero artigo científico*, enquanto que o mesmo artigo publicado em um jornal, este se transmuta no *gênero de divulgação de artigo científico*.

No caso da indexação do gênero dissertativo escolar não-padrão, o canal não é o elemento que mais se sobressai como característica definidora do gênero, entretanto, deve ser considerado nessa tarefa. Trata-se de um gênero que é materializado sob a forma manuscrita, em folha avulsa, com determinação de aproximadamente 25 linhas, sendo essa a maneira mais corriqueira de produção do texto. Então, essa forma usual (manuscrita, folha e determinação de linhas) configura-se uma coerção ao gênero em discussão.

4.2.2.5 Ação prática

Considerando que, conforme GERALDI (2001), a prática de produção de textos constitui uma das “unidades básicas no ensino de Português⁴⁶”, essa ação prática é, para nós, exatamente a prática de produção de textos escritos na escola, por meio da qual enunciador e co-enunciador vão interagir. Essa prática vai propiciar o surgimento e a manutenção do gênero dissertativo escolar que será, por conseguinte, o indicador para demonstrar como se estabelecem as enunciações entre professor e aluno e se essas enunciações “evoluem” historicamente.

O gênero responde, dessa maneira, a uma ação prática particular sócio-histórica que participa de sua constituição, o qual deve ser contemplado “em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Essa prática discursiva pode ser entendida como a interação com o professor via textos escolares, exclusivamente, na instituição escola.

⁴⁶ “Unidades Básicas do Ensino de Português” é o título de um artigo escrito por GERALDI (2001), que se encontra no livro *O texto na sala de aula* (2001), organizado por ele mesmo, no qual o autor apresenta as três práticas de sala de aula: a prática de leitura de textos; a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística.

4.2.2.6 Circulação sócio-histórica

Sendo os gêneros textuais caracterizados como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2005, p. 19), conforme já observamos neste trabalho, faz-se necessário caracterizar historicamente a instituição Escola. Para compreender, portanto, a especificidade do gênero escolar no que concerne a sua existência e circulação histórica e social, teceremos considerações acerca da trajetória sócio-histórica da instituição Escola na qual esse gênero surge. Nessa esteira, cumpre observar como o gênero é delineado e reflete as condições de sua produção, uma vez que, empiricamente, observamos a reprodução do já-dito em enunciados de ampla circulação (os lugares comuns).

É na reprodução das condições de produção que se verifica a circularidade sócio-histórica desse gênero. Em outros termos, a circulação sócio-histórica apreendida no *corpus* deste trabalho reflete toda a construção da trajetória sócio-histórica da Escola. Para problematizar esse critério de definição do gênero, baseamo-nos nas reflexões de Althusser (1985), do ponto de vista da Escola como um aparelho ideológico de Estado.

Segundo Althusser (1985, p. 78), “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção [...] na maneira que lhe é própria”. Dessa forma, o gênero escolar pressupõe uma dominação do senso comum permeada por “saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia em estado puro [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 79). Nesse ponto, podemos dizer que essa instituição Escola propicia as bases para a organização e existência de um gênero escolar prototípico. Pelo poder próprio de “circulação” desse gênero dentro da escola e por ser uma armadura⁴⁷ de “alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 80) é que podemos defini-lo, por meio de seu papel sócio-histórico, como um gênero erigido fundamentalmente na escola para cumprir determinados objetivos.

Seria, portanto, uma característica desse gênero a reprodução das relações de produção, já que a Escola é um dos aparelhos ideológicos de Estado. Recupera-se, inevitavelmente, no exame

⁴⁷Utilizamos o termo “armadura” tal como o propõe Marcuschi (2005), no texto *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*: “[...] os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” (p. 27).

dos textos escolares para a composição do gênero escolar prototípico, uma recorrência de apagamentos e dissimulações dos mecanismos que produzem a evidência de ideologia. Ou seja, conforme Marcuschi (2005), tais apagamentos e dissimulações estão ancorados na relação sócio-histórica com a fonte de produção Escola que lhes dá sustentação.

4.2.2.7 Função

O outro critério para caracterização de um gênero são as suas propriedades funcionais, ligadas diretamente ao discurso. Assim, de acordo com Bakhtin (2003, p. 266) “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros”. Dessa maneira, se uma dada função ligada às suas esferas de comunicação gera gênero, podemos atrelar à função os propósitos, as intenções e os interesses aos quais o gênero se submete. Seguindo essas orientações funcionais específicas é que o *gênero escolar prototípico* tem a função de desempenhar os papéis escolares de ensino/aprendizagem (avaliação, práticas de linguagem, envolvendo dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas) regulados pelos propósitos, intenções e interesse da Escola.

Com relação ao gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão, ressaltamos que este não perde essa função de ensino-aprendizagem, pois também está inserido dentro da esfera de comunicação do discurso pedagógico. Entretanto, dependendo da prática, esse gênero assume outras funções, como: “matar o tempo” da aula; válvula de escape do professor ausente; preenchimento de protocolo; ocupar o tempo do aluno, de alguma forma, como meio inibidor de indisciplina etc. Quando esse gênero incorpora essas funções, é porque, geralmente, o professor mediador de práticas de linguagem não se compromete com a instância produtiva do texto.

4.2.2.8 Status respectivo dos enunciadore e dos co-enunciadore

É importante averiguar o **estatuto dos enunciadore e dos co-enunciadore** do gênero porque já se apresenta como um fator de delimitação do *gênero escolar prototípico*, na medida em que introduz os únicos participantes possíveis dessa interação que o constitui: alunos e professores.

O primeiro como enunciador (produtor efetivo do texto) e o segundo como co-enunciador (para quem o discurso se dirige). No entanto, ressaltamos que a pessoa a quem o discurso é dirigido não exerce um papel passivo, antes, é um participante ativo na enunciação, pois este co-enunciador estabelece um horizonte de expectativas e, a partir da representação que o enunciador tem desse horizonte, ele direciona seu discurso. Nesse sentido, ele participa da produção desse discurso em um ato cooperativo.

Dessa maneira, verificamos que é na interação entre esses participantes que ocorre uma das coerções que esse gênero sofre, ou seja, ele já pressupõe um enunciador-aluno e um co-enunciador professor. Assim, o enunciador-aluno, ao realizar a atividade de linguagem escolar solicitada, deve responder a imposições (solicitações, questionamentos, nota e avaliação) do co-enunciador professor.

Para enunciar, o aluno cria, no mínimo, cinco simulacros: a imagem que ele tem dele mesmo; a imagem que ele tem do professor; a imagem que o aluno pensa que o professor tem dele (aluno), a imagem que o aluno pensa que o professor tem dele mesmo (professor), a imagem que o aluno quer transmitir etc. Esses jogos de imagem, como os atestados por Fiorin (2004a, p. 18), corrobora o nosso pensamento:

O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc. É em razão desse complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros.

É justamente a interação entre esses jogos de imagens estabelecidos entre aluno (enunciador) e professor (co-enunciador) que o aluno, ao produzir o seu texto, organiza estratégias para mostrar um determinado saber. Esses jogos de imagens são usados como um dos recursos para prever o gênero escolar e uma forma de prever isso é observar as relações entre as imagens feitas pelo aluno, materializadas no texto que ele escreve para o professor avaliar. Desse modo, o gênero escolar tem como peculiaridade apenas dois participantes definidos: o enunciador, aluno, e o co-enunciador, professor. Todas as estratégias dos alunos são formuladas em função unicamente desse outro participante, o que demonstra a inflexibilidade do número de participantes e da posição desses participantes na cena enunciativa desse gênero.

A respeito dos jogos de imagem na escola, recuperamos uma citação de Britto (2001, p. 120) que demonstra como a imagem do interlocutor influi na produção do discurso.

Na situação escolar, existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

Já a contribuição das circunstâncias temporais e locais da enunciação é relevante na definição do *gênero escolar prototípico* na medida em que, considerando o local de enunciação, caracterizam sua existência estritamente ao ambiente escolar.

Ressaltamos que há tarefas escolares que são realizadas na escola e em casa. Quando realizadas em casa, esta é entendida, aqui, como extensão da escola, uma vez que as mesmas são pressupostas pelo próprio gênero, pois nelas o enunciador aluno também responde ao co-enunciador professor, acarretando a preservação do critério 1 (*status* de enunciador/ co-enunciador). Então, o *aqui* do discurso escolar está sempre circunscrito ao ambiente escolar.

4.2.2.9 As circunstâncias temporais e locais de enunciação

Para legitimar a enunciação produtora do enunciados dos sujeitos alunos necessitamos de definir uma dêixis enunciativa que determina enunciadores e co-enunciadores, espaço e tempos, pois é ela que nos permite verificar o momento ou o lugar de enunciação (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 148)

Por conseguinte, para verificarmos as circunstâncias temporais e locais da enunciação do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, faz-se necessário identificar a cena enunciativa da qual os textos dissertativos emergem. Neste sentido, a materialização dos textos dissertativos

está vinculada a uma cena enunciativa, isto é, a uma cena englobante que determina o tipo de discurso, em nosso caso, o pedagógico, que impõe gêneros e dêixis peculiares às instâncias da cenografia escolar.

Especificamente, aqui, determinamos como cena englobante o discurso pedagógico, como cena genérica as especificidades do gênero dissertativo escolar prototípico e como cenografia professores e alunos (como enunciadores e co-enunciadores). O lugar discursivo é de onde fala o sujeito, nesse caso, é a Escola enquanto instituição e não enquanto espaço físico. Já o tempo, por sua vez, é o das transformações sociais, o tempo da Escola é o tempo da pós modernidade, da universalização do ensino (abertura do ensino para a massa). A partir dessas especificações delimitamos a cena enunciativa dos gêneros escolares.

Este ponto de vista leva-nos a deduzir que, se todo discurso instaura uma cena genérica, o que devemos prestar atenção é como o discurso pedagógico de hoje influencia os gêneros escolares atuais, precisamente o dissertativo não-padrão. Nestes termos, devemos nos ater em observar como esse discurso pedagógico dos tempos da pós modernidade está relacionado ao gênero dissertativo não-padrão. Isso parece-nos contraditório, pois, na verdade, o discurso pedagógico está intrinsecamente relacionado aos gêneros escolares do tipo padrão. No entanto, estamos verificando que há a predominância do tipo não padrão, então, as instâncias da cena da enunciação estão propiciando essa hegemonia.

Considerando que a dêixis (sistema de coordenadas: o eu, o aqui e o agora) é que determina um modo de enunciação que, por sua vez, vai instalar os tempos, os espaços e as pessoas no texto, em nosso caso, é o discurso pedagógico que vai particularizar a enunciação escolar.

Assim, a preponderância do tipo não-padrão sobre o tipo padrão, para nós, decorre da dêixis discursiva do discurso pedagógico, mais especificamente da cenografia. Em outras palavras, o tempo da revolução tecnológica do mundo globalizado da Escola exige que essa instituição construa uma nova identidade para atender a demanda da sociedade desse mundo. A saída para isso é focalizar a qualidade do ensino. No entanto, o lugar (Escola) ainda não mudou os padrões tradicionais de ensino que lhes estão enraizados para atender a nova demanda do mundo contemporâneo, em que a tecnologia entra na sociedade com uma importância muito grande, tanto na economia, na indústria como na educação. Apesar de os dois primeiros setores terem alavancado seu desenvolvimento para se preparar a essa nova sociedade, a educação ainda não se moveu para isso, ainda continua presa aos esquemas tradicionais de ensino sem atingir a qualidade que almeja.

Antes, sob certos aspectos esse lugar (Escola) vê os alunos como pontos estatísticos e não como sujeitos em transformação.

E, com relação aos enunciadores e co-enunciadores, é o discurso pedagógico dos professores que, em sua maioria, traz arraigada na sua formação discursiva a visão oficial e tradicional do eruditismo grego, supervalorizando a gramática, fato que prevê um ensino calcado na língua pronta e organizada num sistema estrutural; a prática da reprodução das condições de produção (o professor aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida, sem haver uma coerência entre a formação oferecida e o que se espera dele como profissional); por conseguinte, a formação discursiva do professor carente de teorias e, por isso, não consegue oferecer uma aprendizagem por competências, a qual permite articular teoria e prática; idéia de que fazer “redação” é bom para “matar tempo” e para ocupar os alunos visando à disciplina na sala de aula etc. Por outro lado, o aluno, proveniente de uma família desestruturada, tanto em termos de sua composição como nos aspectos sociais e econômicos, não vem predisposto a aprender, mas com outras finalidades como: obrigatoriedade da lei, desculpas para se livrar das incomodações dos pais; subterfúgios para relacionamentos afetivos, dentre outras.

A recuperação desse discurso de todas as instâncias da cena da enunciação propicia a criação e a manutenção do gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão. Tudo isso legitima esse gênero.

4.2.2.10 Suporte e os modos de difusão

O elemento *suporte e os modos de difusão* postulado por Maingueneau, para nós, aproxima-se à noção do elemento *canal* proposto por Marcuschi. Por isso, entendemos que a descrição daquele já foi contemplada neste.

4.2.2.11 Temas que podem ser introduzidos

Os temas que podem ser introduzidos ao gênero escolar prototípico não-padrão estão submetidos à uma determinada formação discursiva. Conforme já mencionamos, o gênero dissertativo escolar prototípico padrão permite a inserção de uma pluralidade temática tal qual o gênero dissertativo escolar padrão. Entretanto, há dois pontos que os diferenciam: a profundidade do desenvolvimento dos temas e a própria escolha de temas que povoam a formação discursiva dos alunos.

Com relação à primeira diferença, no gênero dissertativo escolar prototípico padrão, os temas são desenvolvidos com maior profundidade e são perceptíveis os seus desdobramentos ao longo do texto, enquanto que os do não-padrão apenas são citados, ou timidamente desenvolvidos. Já a segunda diferença leva-nos a inferir que, se a formação discursiva é um conjunto de temas, está pressuposto que a seleção temática é feita com base nessa formação discursiva, que define o que pode e deve ser dito. Logo, tal seleção sofre coerções da formação discursiva nesse quesito; são essas coerções que vão definir esse gênero. Assim, se uma seleção temática revela o “conteúdo” de uma formação discursiva, estaríamos, no caso, diferenciando a formação discursiva que investe o gênero padrão da que investe o não-padrão. Assim sendo, cada formação discursiva vai investir a temática do gênero de maneira particular.

4.2.2.12 Extensão e modo de organização

O que possibilita apreender a extensão e o modo de organização de um gênero é o todo, ou seja, a inteireza do enunciado. Isto quer dizer que o outro estabelece uma expectativa do tamanho e da maneira como o discurso vai ser produzido desde o início de sua produção. E, ao aplicar essas noções de extensão e modo de organização ao gênero dissertativo escolar, já podemos prever se esse gênero será classificado como padrão ou não padrão, a partir do volume, construção composicional e previsão de como e quando termina.

Assim, ao nos depararmos com um texto dissertativo escolar do tipo não-padrão, já adivinhamos que será, geralmente, curto, apresentará problemas de encaixamento das seqüências tipológicas, o que compromete a construção composicional no sentido de que esta sempre se apresentará inconclusa, uma vez que as partes que compõem tradicionalmente um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) são formadas apenas com a introdução. Dessa forma, tem-se

introdução da introdução; a introdução do desenvolvimento e a introdução da conclusão. É essa inconclusibilidade acrescida com outros fatores aqui apresentados que determinam o gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão.

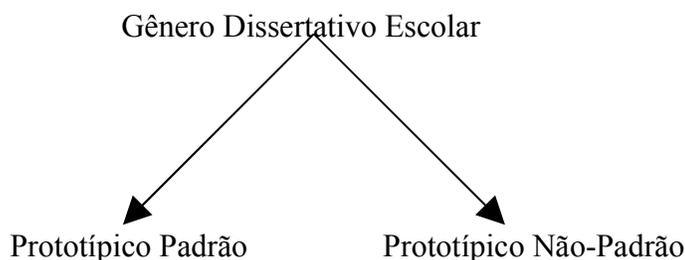
4.3 Flutuação entre os gêneros dissertativos escolares prototípicos não-padrão e padrão

A própria condição do sujeito-aluno de participar de um contexto ensino-aprendizagem já implica a existência de uma diversidade de modos de construção dos textos que reflete o estágio de aprendizado de cada um.

Denominamos modos de construção textual as articulações entre a forma de expressão (organização do material lingüístico: escolha e disposição sintática do léxico) e a forma do conteúdo (arranjo sintático para produção de um efeito de sentido, considerando as quatro metarregras que regem a coerência textual: unidade, progressão semântica, relação e não-contradição), construção própria da textualização. É na maneira particular do sujeito-aluno jungir essa expressão com esse conteúdo que observamos a variedade desses modos de construção dos textos, pelo tipo de saber adquirido de cada um.

A esta altura esperamos ter deixado claro que assumimos a posição de que o *Gênero Prototípico padrão* e o *Prototípico não-padrão* são distintos entre si e não variantes um do outro, pois cada um assume características próprias nos três elementos basilares de categorização dos gêneros. Isso pode ser representado no gráfico abaixo:

Gráfico 4



Assim como a carta íntima e a carta comercial são derivadas de um gênero maior denominado “carta”, pois têm em comum o elemento construção composicional, o gênero escolar

prototípico padrão e o prototípico não-padrão são derivados dos Gêneros Dissertativos Escolares, cuja base de identidade, além do ambiente de origem, é, sobretudo, a sua função (avaliar, explicar e reordenar o mundo).

Essa distinção entre os dois gêneros escolares prototípicos (padrão e não-padrão) tem que ser analisada dentro de um *continuum* de pólos opostos, pois reiteramos que o sujeito-aluno está inserido em um contexto de ensino-aprendizagem, o que já demonstra que pode haver uma previsibilidade aceitável de flutuação entre esses dois gêneros prototípicos. Sendo assim, admitimos haver uma fronteira movediça entre os gêneros escolares prototípicos padrão e não-padrão, o que nos conduz a tentar mensurar o quanto o gênero dissertativo escolar padrão pode se aproximar do gênero dissertativo escolar não-padrão para que aquele gênero escolar ainda continue sendo indexado como padrão.

Sobre isso, sabemos que existe um campo de possibilidade para cada um dos gêneros escolares prototípicos. Por exemplo, um texto dissertativo escolar classificado no gênero escolar prototípico padrão pode apresentar um de seus elementos constitutivos deficitário, porém, não o bastante para excluir-se dessa taxionomia. Isto acontece quando o sujeito-aluno fizer uma escolha que atenda às exigências do gênero padrão em um ou dois de seus elementos, mas não o faz plenamente em outro elemento, por exemplo. Em outros termos, isso significa dizer que o sujeito-aluno faz escolhas das características do gênero padrão no estilo e na construção composicional, mas não o faz no conteúdo temático, apresentando só informações previsíveis, em formas de estereótipos.

Este é o caso específico de uma posição intermediária entre o gênero padrão e o não-padrão demonstrando que pode haver uma flutuação dos elementos caracterizadores do gênero, tanto do padrão para o não-padrão, como do não-padrão para o padrão. Essa flutuação permite caracterizar o gênero para mais prototípico padrão ou mais prototípico não-padrão, dependendo do modo como o enunciador-aluno ativa e maneja os conhecimentos que estruturam a forma de expressão e a do conteúdo adquiridos nas condições de produção no ambiente escolar, no momento da discursivização de seu texto.

Sob este ponto de vista, o enunciador-aluno, no momento da textualização, faz as suas escolhas já determinadas pelas formações discursivas disseminadas na escola, ambiente onde ele se insere, podendo tender predominantemente tanto para as características do gênero prototípico padrão quanto para as do não-padrão. É justamente essa predominância de características na

construção do texto dissertativo escolar que vai designar a sua pertença aos domínios do gênero de um ou outro gênero prototípico.

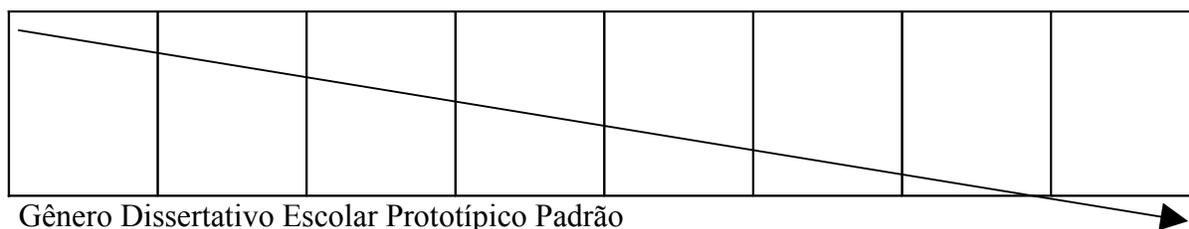
Para elucidarmos a flutuação do gênero escolar prototípico, faremos uma adaptação do modelo do *continuum* tipológico que Marcuschi (2001) apresenta para problematizar as diferenças entre fala e escrita, pois entendemos que a flutuação entre esses dois gêneros escolares prototípicos seja consoante ao que esse autor pensa sobre as diferenças entre essas duas modalidades da linguagem.

Assim como as diferenças entre fala e escrita, a flutuação do gênero dissertativo escolar prototípico padrão para o não-padrão também deve ser apresentada dentro de um *continuum* das produções escritas. Por isso, essa flutuação faz surgir um conjunto de variações que nos permitem igualmente distinguir posições intermediárias entre esses dois gêneros escolares.

Representamos essa flutuação no gráfico abaixo:

Gráfico 5

Gênero Dissertativo Escolar Prototípico Não-Padrão

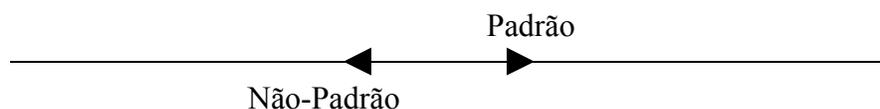


No gráfico 5, temos duas possibilidades de leitura: 1^a.) Na horizontalidade, temos os dois gêneros escolares prototípicos: o padrão e o não-padrão; 2^a.) Na verticalidade, temos as características específicas de cada gênero. Percebemos que à medida que os gêneros vão se distanciando dos pólos da direita e da esquerda, alteram-se suas estruturas fundantes e vão se constituindo por características mistas.

Nesse sentido, por um lado, quanto mais o gênero dissertativo escolar padrão e não-padrão se direcionarem para o centro do gráfico, mais suas características se entrecruzarão constituindo um *gênero dissertativo escolar misto*.

O entrecruzamento das características dos gêneros dissertativos escolares prototípicos pode ser melhor elucidado pelo gráfico 6, onde a convergência das setas demonstra o grau máximo de mistura das características do gênero padrão com as do Gênero não-padrão.

Gráfico 6



Por outro lado, quanto menos se distanciarem dos respectivos pólos, mais suas características peculiares serão evidentes, tornando-os prototípicos eminentemente puros, isto é, sem alterações nas estruturas fundantes. Em outros termos, quanto menos se afastarem dos pólos, mais acentuadas serão as diferenças entre esses dois gêneros. É justamente essa proeminência nas diferenças que nos torna aptos a indexar um e outro. Diante disso, observamos que a flutuação do gênero padrão para o não-padrão e vice-versa é verificada mediante o processo de aproximação e distanciamento dos pólos, da mistura ou não das características dos gêneros escolares prototípicos, da convergência ou não das estruturas fundantes.

Já com relação à indexação dos gêneros escolares prototípicos, podemos exemplificar que, se a produção dissertativa escolar escrita do sujeito-aluno apresentar alguns desvios lingüísticos do tipo ortográfico, mas se a organização do conteúdo atender ao que se estabelece para o gênero dissertativo escolar prototípico padrão, essa produção pode ser classificada como predominantemente gênero escolar prototípico padrão. Da mesma forma, a sua contraparte, o gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão predominantemente, pode ser assim indexado se a produção dissertativa escrita não apresentar problemas de expressão, porém, não conseguir estruturar as idéias para avaliar, reordenar e representar o mundo.

Contudo, ressaltamos que, no ambiente escolar, dificilmente encontraremos a materialização dos gêneros eminentemente puros (predominantemente gênero escolar prototípico padrão ou predominantemente gênero escolar prototípico não-padrão), mas sim predominantemente mistos.

Gráfico 7

Saber manejar os recursos da linguagem no processo de fazer escolhas no momento da textualização, se materializa em:

1. fazer conexão interna entre seus enunciados;
2. coerência: unidade de sentido; progressão semântica, relação e não-contradição das idéias;
3. grau de informatividade com equilíbrio de informações previsíveis e não-previsíveis;
4. interdiscursividade;
5. cuidados com a expressão escrita;
6. relacionar textos com contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção (PCNs);
7. articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita;
8. texto temático que apresenta explicações, análises, interpretações e avaliações válidas;
9. ordenação temporal com base em relações lógicas: pertinência, causalidade, coexistência, implicação, correspondência etc.;
10. o tempo da dissertação é o presente atemporal ou ainda o pretérito perfeito ou futuro do presente;
11. estrutura composicional se apresenta com: introdução, desenvolvimento e conclusão;
12. não projeção do enunciador no interior do enunciado: uso de primeira pessoa do plural e de formas impessoais.
13. tipologias de discurso principal: teórico
14. seqüências predominantes: expositiva e argumentativa

1. marcas de oralidade presentes na modalidade escrita;
2. transgressões das normas gramaticais: uso inadequado dos processos de coordenação e subordinação;
3. problemas de ortografia e de pontuação;
4. problemas de ordem sintática: incompletude oracional;
5. falta de organização das seqüências tipológicas de base: simples justaposição dessas seqüências;
6. baixo grau de informatividade;
7. organização inadequada das informações;
8. ausência de argumentos apropriados, convincentes e válidos;
9. não explicitação da intencionalidade, pela falta de conhecimento enciclopédico, textual e lingüístico;
10. falta de articulação dos enunciados e falta de estabelecimento das relações de sentido a partir dos elementos coesivos;
11. problemas de coerência: não garantia da unidade de sentido pelos elementos da microestrutura textual;
12. problemas na construção composicional: falta de demarcar implicitamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão;
13. apresentação de informações não válidas (distorções semânticas das informações);
14. temática: dominação dos lugares comuns, cristalização de idéias, valoração de arquétipos do senso comum (estereótipos disseminados: modismos)
15. falta de domínio das organizações discursivas (instalação inadequada no discurso de pessoas, tempo, espaço);
16. seqüência predominante: é argumentativa, porém, sem seguir as fases de sua forma prototípica
17. instalação de eu/nós inclusivo no discurso objetivo;
18. instalação dos tempos do sistema enunciativo no discurso
19. predominância da heterogeneidade mostrada não marcada
20. Uso do raciocínio argumentativo fragmentado (pula fases da forma prototípica da seqüência argumentativa)
21. Falta de análise e criticidade no tratamento das idéias apresentadas.
22. Falta de consciência dos efeitos de sentido criados pelos mecanismos enunciativos (subjatividade e objetividade).

O gráfico 7 apresenta as características dos gêneros dissertativos escolares prototípicos padrão e não-padrão, cujas linhas pontilhadas verticais representam as fronteiras moveáveis entre um gênero e outro. A importância desse gráfico é justamente ilustrar as possibilidades de intersecção entre as características dos dois gêneros demarcadas pela figura ao centro, que abarca partes das características de um e partes das do outro. As flechas, por sua vez, indicam a movimentação entre um gênero dissertativo escolar prototípico e outro por meio do processo de distanciamento e aproximação dos respectivos pólos, o qual denominamos, neste estudo, de flutuação.

A posição intermediária é reservada para as possíveis combinações de características entre os gêneros padrão e não-padrão, própria da flutuação entre os gêneros. Essa posição intermediária é entendida como um “espaço” de trocas e combinações de características entre os gêneros que possibilitam diversas materializações em textos dissertativos, sendo que estas estão restritas a esse campo onde os gêneros entretêm relações e por meio das quais propiciam novas configurações genéricas. Este é exatamente o espaço do trabalho do professor que, por meio de práticas de linguagem, deverá mediar o modo de enunciação dos alunos e conduzi-los a um ideal enunciativo estabelecido pela escola.

Assim, podemos pensar exatamente em condições de aprendizagem que delimitam o caráter de instabilidade entre os dois pólos, o que permite a existência de textos dissertativos não-homogêneos – isto é, não pertencentes exclusivamente a um dos pólos, o que permite sempre novas (multiplicidade de características) materializações aos gêneros em que um pólo domina mais que o outro (dominante-dominado), mas que, sem dúvida nenhuma, já possuem características delimitadas coercitivamente pelo gênero.

Esse espaço ou campo de trocas constitui variâncias, uma vez que se observam em cada texto uma maneira própria de combinação de elementos dos dois gêneros escolares (padrão e não-padrão), mas que, na verdade, essas variâncias nos remetem a invariâncias de um modo de produzir textos na escola. Em outros termos, se partirmos das variações superficiais nas organizações dos textos, observamos estruturas recorrentes que nos permitem chegar a uma estrutura mais abstrata fundante de uma invariância no modo de produzir textos na escola.

Com relação ao modo de organizar o texto, percebemos que cada enunciador recupera ora elementos do gênero padrão ora do não-padrão, mas, de um modo geral, os enunciadores apresentam pontos de convergência nesta recuperação. Por exemplo, no que se refere aos tipos de discurso, sabemos que cada texto apresenta um tipo predominante e adequado. No caso do texto dissertativo, o discurso teórico deve aparecer como principal, no entanto, em nosso *corpus*, os enunciadores-alunos, ao produzirem seus textos dissertativos, entremeiam as características próprias de cada tipo em um único texto, justamente por lhes faltar a consciência da adequação dos tipos de discursos a determinados textos.

Assim, a recorrência do modo de estruturar os textos a partir da tipologia de discurso é apenas um dos exemplos de convergência dessa estruturação. Essa convergência também se dá nos outros níveis de planificação do texto⁴⁸, fato que demonstra o mesmo princípio de focalização recorrente nos enunciadores nas características dos gêneros padrão e não-padrão. É esse princípio, regulado pelo modo próprio de jungir as características desses gêneros, que nos permite chegar à estrutura abstrata fundante do gênero dissertativo escolar prototípico, depreendida a partir da análise comparativa dos textos.

Em outros termos, se tomarmos o texto 1, o texto 2, o texto 3, etc., percebemos que as características individuais são, ao mesmo tempo, diferentes e compatíveis. Diferentes porque as escolhas dos níveis de planificação do texto são orientadas por um EU, garantindo, assim, a sua subjetividade, cujo texto terá a sua materialização própria. No entanto, essa escolha individual do *Eu 1* é compatível com a escolha individual do *Eu 2*, do *Eu 3*, do *Eu 4* e assim por diante. Essa compatibilidade funda uma identidade baseada na alteridade, a qual é constituída, por sua vez, pelas individualidades dos sujeitos.

Esse modo recorrente de articular os níveis de planificação textual é a mistura que surge pela intersecção dos gêneros. Esses pontos comuns de mistura, que reforçam nosso princípio de flutuação, configuram a estrutura fundante da identidade entre os textos. É o fato de os sujeitos-alunos recorrentemente misturarem os elementos dos níveis de

⁴⁸ **Planificação do texto**, segundo Bronckart (2003), envolve as três camadas que o organizam, já apresentadas neste trabalho: *infra-estrutura textual* (plano geral do texto, tipo de discurso, articulações entre tipos de discurso, seqüência), *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e *mecanismos enunciativos* (posicionamento e vozes e modalizações)

planificação textual que nos permite chegar a essa base identitária de estruturação dos textos.

No texto dissertativo escolar, no caso específico da tipologia de discursos, essa mistura materializa-se ora pela ordenação do texto com o discurso teórico e o interativo, ora ordenando a narração com o interativo, ora pelo relato interativo com o teórico etc. (não necessariamente com esses pares), ora, ainda, articulando todos os discursos num único texto. Essa mistura rege uma variância do gênero dissertativo escolar prototípico. Dessa forma, todo texto dissertativo escolar será construído a partir dessa estrutura fundante: a mistura de elementos dos níveis de organização textual do gênero padrão com o do não-padrão.

Essa interação⁴⁹ inter-gêneros, em nosso caso, do gênero dissertativo escolar prototípico padrão com o não-padrão, que ocorre no referido campo de trocas, assemelha-se à noção de campo discursivo tal qual como explicitada por Charaudeau e Maingueneau (2004, p 92)

O campo discursivo não é uma estrutura estática, mas um jogo de equilíbrio instável. Ao lado das transformações locais, existem momentos em que o conjunto do campo entra em uma nova configuração. Ele também não é de forma alguma homogêneo: há posicionamentos *dominantes* e *dominados*, posicionamentos *centrais* e *periféricos*. Um posicionamento “dominado” não é necessariamente “periférico”, mas todo posicionamento “periférico” é “dominado”.

Essa assertiva auxilia-nos a compreender o processo de materialização do texto dissertativo por meio da flutuação entre os dois gêneros, o padrão e o não-padrão. No ensino, de uma maneira geral, podemos pensar exatamente em condições de aprendizagem que delimitam o caráter de instabilidade entre os dois pólos, o que permite a existência de textos dissertativos não homogêneos – isto é, não pertencentes exclusivamente a um dos pólos (padrão – não-padrão). Assim, não há uma homogeneidade no processo de construção dos textos dissertativos escolares, pois, ora, eventualmente, há o domínio do gênero padrão, ora, predominantemente, o domínio do gênero não-padrão.

⁴⁹ O termo **interação** é entendido, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), como o processo de influências mútuas que os gêneros exercem uns sobre os outros.

O fenômeno da flutuação permite sempre novas materializações aos gêneros, as quais assumem uma multiplicidade de características, sendo que as características de um gênero predominam em relação às do outro. A predominância dessas características determina posicionamentos dos gêneros padrão e não-padrão que ora um deles será dominante ora será dominado e vice-versa. Porém, sem dúvida nenhuma, tais características são delimitadas coercitivamente pelo próprio gênero. Dessa maneira, um texto dissertativo escolar pode apresentar mais especificidades do gênero padrão, por exemplo, e, neste caso, esse gênero é o dominante e o gênero não-padrão, o dominado.

Assim sendo, de uma maneira geral, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias dos elementos que os constituem (conteúdo temático, estilo e construção composicional), por isso, no ato dessas combinações, eles se interseccionam. De acordo com Maingueneau (1997, p. 33), “os gêneros encaixam-se, freqüentemente uns nos outros”. Por isso, para nós, o texto dissertativo escolar é gerado a partir do encaixamento das características provenientes dos dois gêneros, o padrão e o não-padrão, pois, “um mesmo texto encontra-se geralmente na intersecção de múltiplos gêneros” (idem). Dessa maneira, podemos encontrar tanto textos dissertativos escolares do tipo padrão como do não-padrão, além de encontrarmos, com freqüência, algumas características desses dois gêneros em uma única materialização textual.

De acordo com Maingueneau (1997, p. 35) “[...] se há gênero a partir do momento que vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e as épocas, compreender-se-á que a lista dos gêneros seja, por definição, indeterminada”.

4.4 Abordagem diacrônica do gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão

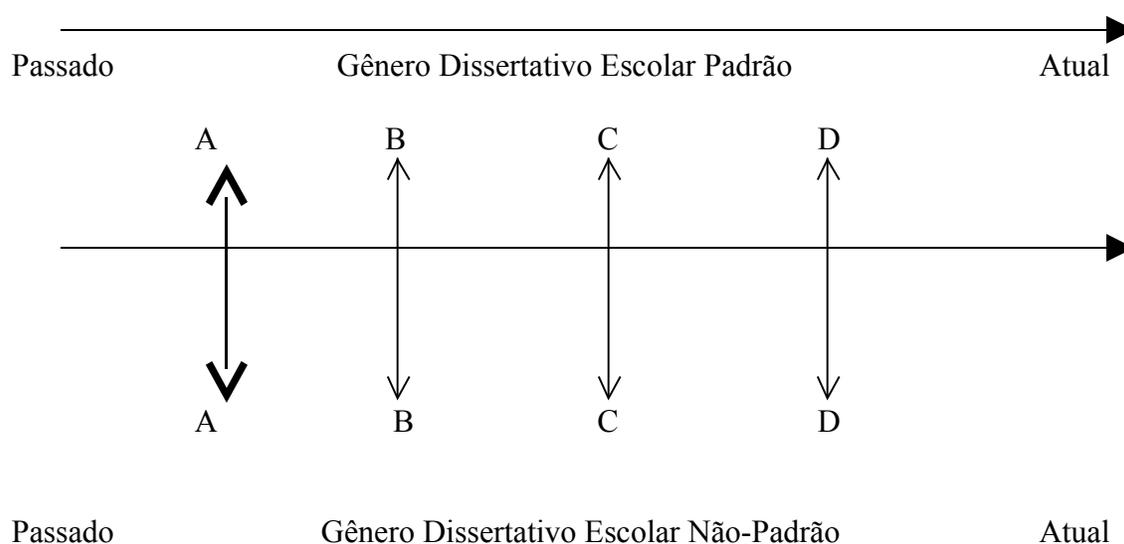
Até o momento, refletimos sobre um tipo de flutuação inter-gênero a partir de um olhar sincrônico que observa o estado atual das organizações discursivas dos gêneros dissertativos escolares padrão e não-padrão. Deste ponto em diante, lançaremos brevemente um olhar diacrônico sobre o processo de construção do gênero dissertativo escolar, buscando verificar em que medida os lugares e as épocas influenciam na existência do

gênero dissertativo escolar e, conseqüentemente, na materialização dos textos dissertativos. Isso pode ser comprovado em amostra de redações de vestibulandos, a partir da década de 50, aproximadamente, quando as escolas públicas foram abertas realmente ao público não elitista.

Assim, tomamos a escola (pública ou privada) como um dos lugares que veicula o gênero dissertativo escolar, como o próprio adjetivo restritivo da expressão sugere, cujo local permite que o gênero se caracterize sob a forma do gênero dissertativo escolar padrão ou não-padrão, seja pela situação satisfatória de ensino, seja pela situação de fracasso de ensino. Isso leva-nos a crer que o gênero dissertativo escolar padrão e o não-padrão estão circunscritos a esse local “escola” pelas transformações históricas que essa instituição vem sofrendo. É justamente as transformações desse lugar (Escola) que possibilitam a flutuação inter-gênero.

Nesta esteira, olhar diacronicamente a construção do gênero dissertativo escolar significa mostrar as diferenças entre a sua forma padrão e a não-padrão ao longo das épocas, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8



Considerando que os gêneros são constructos histórico-sociais, elucidamos, com o gráfico 8, a historicidade do gênero dissertativo escolar. As flechas na direção horizontal

representam a evolução desse gênero ao longo do tempo, sendo que, para nós, supomos que de acordo com cada época o gênero dissertativo escolar possuiria algumas características diferentes. Já as flechas de dupla direção, em posição vertical, demarcadas pelas letras, representam estados sucessivos de flutuação, determinados por um recorte no tempo.

Essa visão diacrônica sobre o processo de construção do texto dissertativo escolar busca observar os modos de enunciação para esses textos ao longo dos anos escolares. Assim, o gráfico 8 tenta demonstrar as possibilidades de intersecção entre o gênero padrão e não-padrão de acordo com cada época, isto é, como os enunciadores de épocas distintas manejam as características do gênero dissertativo escolar padrão e as do não-padrão. Não temos a pretensão, nesta pesquisa, de desdobrar as reflexões acerca da evolução do gênero dissertativo escolar a partir desse ponto de vista, mas, sim, a de demonstrar a possibilidade de estudo da flutuação diacrônica inter-genérica. Assim, queremos com isso refletir se um aluno na década de 60, por exemplo, interseccionaria as características dos dois gêneros de maneira semelhante a que um estudante da época atual o faz.

Ademais, a reflexão sobre os gêneros dissertativos escolares do ponto de vista diacrônico é pertinente na medida em que demonstra a relação entre a historicidade do ensino na escola e a historicidade do gênero dissertativo escolar. Em outros termos, a evolução⁵⁰ do ensino influencia na evolução do gênero em questão e, por conseguinte, o texto materializa aspectos dessa evolução, sendo que a evolução do gênero está atrelada à evolução do ensino.

Isso nos remete novamente às condições de produção que são propiciadas pela escola, conforme reflexão feita nesta pesquisa.

CONCLUSÃO

Trabalhar com gêneros é lidar com a língua em uso, pois todo pronunciamento lingüístico é feito dentro de um gênero, o qual será definido conforme o campo de atuação

⁵⁰ O termo *evolução* aqui está sendo usado no sentido de transformação e não de melhoria.

da atividade que possibilitou sua origem, já que esse campo, por sua vez, permite originar determinados discursos “bastante específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Sendo assim, as atividades discursivas, num dado domínio, geram gêneros que lhe são próprios. Relacionando isso às práticas textuais escritas na escola, verificamos que elas “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente em um domínio discursivo” (ibid, p. 20), isto é, numa esfera social, que é a Escola. Por conseguinte, tais atividades discursivas podem receber o estatuto de gênero textual e urge que elas sejam reconhecidas e tratadas enquanto tal. O tratamento das produções textuais dissertativas na escola como um gênero dá a essas atividades o caráter efetivo do uso da linguagem e, por conseguinte, quebra a artificialidade da “redação”, uma vez que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Reconhecer as produções dissertativas escritas na escola como um gênero não significa, em hipótese alguma, uma simples substituição terminológica, em que gênero está no lugar de *redação* e/ou de *produção de texto*, mas trata, sim, de uma mudança de concepção e de tratamento didático no ensino da prática de produção de texto. Sobre isso, e pela significação que essa postura tem nesse ensino, reiteramos uma citação já feita neste trabalho, qual seja, que os textos “devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Em outros termos, significa conceber: (i) o texto produzido pelo aluno como discurso, como a língua em uso; (ii) a Escola como domínio discursivo e (iii) o processo de escolarização como a atividade humana. Significa, em última instância, conceber a produção escrita do aluno como uma forma de interação, ou, pelo menos, uma tentativa de interação social, cujas condições de sucesso ou de fracasso estão relacionadas às condições de produção, que são exclusivamente propiciadas pela Escola, na posição

social/institucional do professor. “Para Bakhtin, tudo que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz” (MACHADO, 1997, p. 149).

Epistemologicamente, os gêneros textuais concebem a língua como forma de interação social. Logo, entendemos que, se quisermos tratar das práticas de produção textual escrita na escola também em seus aspectos discursivos como práticas sócio-interacionistas, temos que trabalhá-las enquanto gêneros textuais que, sob esta postura

teórica, segundo Marcuschi (2005, p.22) “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

A relevância desta pesquisa reside justamente no fato de se constituir como um instrumento que diagnostica como se apresentam os gêneros dissertativos escolares e apontar, então, a função precípua da escola, no que se refere ao ensino de produção de textos. Assim, a escola teria que propiciar condições ao aluno para que ele conseguisse estabelecer as diferenças entre os gêneros padrão e não-padrão e que suas produções dissertativas escritas pudessem se aproximar gradativamente do gênero dissertativo escolar prototípico padrão. No que concerne ao nosso estudo, especificamente, essa função da escola é a de levar o aluno a adquirir as competências e habilidades previstas para o *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*, instituído como gênero aceito e reconhecido no sistema de ensino.

No entanto, não é isso que ocorre. A partir da análise de nosso *corpus* constatamos, pela caracterização do *gênero dissertativo escolar prototípico não-padrão*, que não há uma aquisição progressiva do domínio da língua escrita. Percebemos que desvios como um simples problema de concordância verbal, do tipo “Eles compra” e seus congêneres⁵¹ persistem até o fim do processo de ensino aprendizagem do Ensino Médio, pois o que deveria ser uma ampliação na aquisição de competências a cada série, tem sido, na verdade, uma incorporação recorrente dos desvios permissíveis dos esquemas de aprendizagem, com base nas propostas curriculares oficiais. Os desvios permissíveis em uma série não solucionados se adicionam com os permissíveis da série subsequente e assim sucessivamente.

Deste modo, esses desvios permissíveis não solucionados em uma determinada série tornam-se não-permissíveis na seguinte, acarretando um acúmulo de problemas de aquisição da escrita de ordem lingüística, discursiva, pragmática, cognitiva etc., até o ponto de, no fim do processo ensino aprendizagem obrigatório (Ensino Médio), o aluno acumular os desvios dos diversos estágios (séries) desse processo.

51

Desvios congêneres ao de um simples problema de concordância verbal vão desde a unidade frasal até a unidade do texto. Esses desvios são de natureza do conteúdo e da expressão. No que se refere à estruturação do conteúdo do texto, destacamos os problemas de: falta de organização e desenvolvimento das idéias (encadeamento/concatenação); contradições (problemas de argumentação por exemplos não verdadeiros); problemas de progressão temática (salto entre os temas: falta de informatividade/interdiscurso). Quanto aos problemas de expressão, com relação à grafia, já foram abordados na nota 44, à página 173.

Uma das razões para as produções textuais dissertativas escritas dos sujeitos-alunos apresentarem-se da forma exatamente como as observamos na análise decorre do fato de o sujeito-aluno, produtor do texto, imaginar que seus interlocutores serão capazes de lembrar os eventos discutidos. Ou, mais precisamente, porque os sujeitos-alunos podem imaginar que os professores (supostamente seus interlocutores) os conhecem e serão capazes, em vista desse conhecimento, de estabelecer por si mesmos a conexão entre estes eventos e seus enunciados produzidos exatamente em tais condições, e, em consequência desta conexão, serão capazes de interpretar a significação do texto. Enfim, na análise da dimensão discursiva pudemos observar que, pelo estágio de formação que se encontra o aluno, ele deveria utilizar os mecanismos discursivos de forma consciente, e deveria, no mínimo, saber da existência desses mecanismos que constituem um texto. Por isso, verificamos a interdiscursividade em suas diversas formas para investigar se o sujeito sabe, de modo consciente, manejar as estruturas discursivas do texto.

Essa consciência vai sendo adquirida pelo sujeito nas práticas efetivas de linguagem e, como a linguagem é uma instância, por excelência, de atividades dialógicas, podemos dizer que é por meio dela que se dão as relações entre as pessoas e das pessoas com o mundo. É nesta perspectiva que Geraldi (1997, p. 4) afirma que a linguagem é fundamental para qualquer desenvolvimento do ser humano, pois é ela que estabelece e intermedeia as relações humanas com o mundo. Quando alguém usa a linguagem, expõe-se e, nesta exposição, representa, de alguma forma, o mundo, apresenta seu modo de conceber esse mundo. É nesta representação que este alguém se instaura como cidadão, como alguém participativo, querendo interagir socialmente. Assim, escrever/falar é uma forma de representar o mundo ao outro, ao mesmo tempo em que age sobre ambos.

Se dialogar pressupõe interações, e interações significam ações intencionais, é a linguagem que propicia o agir e, por isso, se instaura como forma de interação. Assim, a linguagem como interação também pressupõe a sua autoligação a um componente social, que, por sua vez, a leva para o humano. Por conseguinte, é ela que marca a diferença no momento em que marca a subjetividade.

Esse é o ponto que nos interessa sobremaneira neste estudo, já que a apreensão de conceitos significa uma efetiva potencialização da linguagem. Se tal apreensão for limitada,

a compreensão do mundo e a ação sobre ele também serão limitadas. Havendo uma limitação neste sentido⁵², as produções escritas dissertativas que, normalmente, têm a função de explicar o mundo, serão igualmente prejudicadas, pois faltar-lhes-á o interdiscurso necessário à problematização de seus temas. Dessa forma, a linguagem assume uma importância imensurável na formação do cidadão, já que é por meio dela que o sujeito vai expor sua opinião, suas idéias, inscrever sua subjetividade.

O domínio da linguagem propicia também a formação de consciência. Esse formar a consciência significa, na prática, construir a compreensão do mundo a partir do sistema de referência. É nessa ação que se tem com a linguagem que se estabelecem relações com o outro e se alteram essas relações. É nestas ações de interlocuções que os sujeitos agem entre si, rompem os limites do isolamento; aproximam-se um do outro. Agir sobre o outro implica alterar as representações que este faz sobre o mundo, cuja ação, que é feita por meio da linguagem, ocorre quando um eu organiza o discurso visando a um tu. Neste esteira, se se altera a representação de mundo do outro é porque o eu agiu sobre ele.

A eficácia do discurso pode ser medida pela natureza das relações estabelecidas com o outro, as quais, em alguma instância, devem ser alteradas. Se não for assim, o discurso não cumpriu funcionalmente o seu papel, pois todo exercício linguajeiro tem como suporte o que se produz na perspectiva do outro.

O exercício efetivo de linguagem é possível por meio dos gêneros do discurso que se encontram à disposição de uma dada sociedade para seu agir, se os sujeitos deles se apropriarem. A utilização dos gêneros se dá quando os sujeitos participam de diferentes atividades sociais possibilitando o seu processo de desenvolvimento. É exatamente isso que a escola deve promover: atividades constantes de práticas de linguagem em sala de aula, seja por meio de gêneros orais (debates, entrevistas, seminários, colóquios etc), ou escritos, que se dá pela produção de textos. Nessa dinâmica, um gênero deve constituir matéria-prima de outro.

⁵² Para Geraldi, essa limitação leva o indivíduo, numa situação de produção escrita, só a reproduzir e, na concepção apontada por ele, isso não o institui enquanto sujeito, pois, para ele, quem só reproduz não é autor de seus próprios discursos. O conceito de *sujeito*, para Geraldi, é aquele que constrói sentido; está interligado àquela apreensão de conceito para compreender e agir no mundo. Se alguém não constrói sentido, mas só reproduz, tira toda a singularidade inerente à “natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discursos” (GERALDI, 1997, p. 5).

Essa é a necessária intervenção da escola para ampliar a capacidade de comunicação dos sujeitos. É necessário que a escola propicie o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros construídos pela sociedade e nela usados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

- AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica Literária*. Trad. de Ivã Carlos Lopes et al. Bauru: EDUSC, 2003.
- BORGES NETO, J. “O pluralismo teórico na lingüística”. *XXV Estudos Lingüísticos*. (GEL). UNITAU (Taubaté, SP), 1996.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Leitura: formas vivas de surpreender significações. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; LÍMOLI, Loredana. (Orgs) *Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- _____. “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. In: Elisabeth Brait (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP, p. 91-104, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5 ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- _____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena H. Nagamine (Coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Escrita, leitura, dialogicidade. In: Elisabeth Brait (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP, p. 281-288, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Médio. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa/secretaria de educação do ensino médio*. Brasília: MEC/SEM, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 117-126.

- BRONCKART, Jean-Paul. - *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. de Fabiana Komesu (Coord.). São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, Textualidade e Textualização. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. (Orgs). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.
- DISCINI, Norma. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- _____. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Comunicação nos Textos*. Leitura, produção, exercícios. São Paulo: Contexto, 2005 a.
- _____. *Diário e carta: questões de gênero e de estilo*. Abralin, 2005 b.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo – SP, Cultrix, 2001.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)*. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari, Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1972.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIORIN, José Luiz. Teorias do Discurso e ensino da leitura e da redação. In: Gragoatá. *O ensino de Língua e da Literatura*. Revista do Instituto de Letras-Programa de Pós-graduação. Niterói: EDUFF, no. 2, 1º. Semestre, 1997.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002a.
- _____. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoas, espaço e tempo. Ed. Ática: São Paulo, 2002b.
- _____. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (Org). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

- _____. *Linguagem e ideologia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004a.
- _____. *O pathos do enunciatório*. (artigo xerocado), 2004b.
- _____. O ethos do enunciador. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. (Orgs.). *Razões e sensibilidades: a semiótica em foco*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004c.
- _____. *Gêneros e tipos textuais*. (cópia xerog.). 2004d
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 39-46.
- _____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica Estrutural*. Trad. de Haquira Osakabe. São Paulo: Cultrix, 1976.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência Textual*. Saulo: Contexto, 1990.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: Elisabeth Brait (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP, p. 141-158, 1997.
- _____. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. Campinas-SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3. ed., 1997.

_____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Trad. de Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

_____. *Gênese dos Discursos*. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MANZONI, R.M. *Informatividade e organização do pensamento em textos escritos no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Letras). Assis (SP): UNESP, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) *Gêneros Textuais & Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2000.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 32-38.

_____. *Os limites do Discurso*. Curitiba: Criar, 2002.

_____. *Apresentação da Análise do Discurso*. Cópia xerog. s/d.

VILELA, Mário e KOCH, Ingedore V. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase e gramática do texto/discurso*. Porto: Almedina, 2001.

ANEXOS

M. A. S. L. – 18 anos

E. E. Dr. Moacyr Teixeira – Estrela do Norte

Texto 1

Tema: A educação no Brasil

Título: Como anda a Educação no Brasil

1 Hoje em dia a educação no Brasil e um assunto complicado. pois as pessoas
2 muitas vezes não respeitam as regras pensam que tudo tem que ser do jeito que
3 querem.

4 Hoje em dia o governo cria varios projetos para a educação o período integral
5 de aula mais as pesquisam mostram que não estão estimulando os jovens as crianças
6 estão fazendo com que eles não tenha interrese e muitas vezes pensamos o que esta
7 acontecendo será que antigamente a educação era melhor do que hoje.

8 Precisamos hoje despertar mais interreses nas crianças quem sabe assim
9 possamos ter uma educação melhor.

L. C. F. S. – 18 anos

Escola Estadual José Quirino Cavalcante, concluiu o Ensino Médio em 2004

Texto 2

Tema: A educação no Brasil

Título: O conceito educacional

1 A educação brasileira, para ser sincera, para alguns evolui a cada ano e já
2 para outros decai. Em algumas cidades a educação é excelente e já em outras é
3 péssima.

4 Mas, realmente no meu ponto de vista, a educação brasileira é razoável, só
5 que não posso afirmar. Pois até então não sei realmente como é a educação e a
6 situação dos outros países.

7 Na educação á profissionais excelente e outros que só querem emprego e o
8 seu salário no bolso e não se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos.

9 Sendo assim, posso falar que a realidade da educação brasileira é classificada
10 razoável. E para muitos uma perda de tempo, dependendo da situação educacional
11 da escola, ou até mesmo cidade.

F. R. – 18 anos

Escola Estadual Mons Senhor Sarrion, concluiu o Ensino Médio em 2004

Texto 3

Tema: A educação no Brasil

Título: O investimento no Brasil

1 Não é preciso ser muito inteligente para perceber que a educação do nosso
2 país não é uma das melhores e nem que o principal motivo é a falta de investimento.

3 Em relação ao investimento, nos materiais escolares, a precariedade é grande,
4 não falo só de lápis e borracha, mas de como são desestruturadas em geral; paredes,
5 mesas, cadeiras, quadras desportivas, pátios, entre outros. Não nas cidades maiores,
6 mas sim no “interior do interior”, cidades quase esquecidas.

7 Não falo somente em materiais escolares, mas também na falta de escolas em
8 algumas áreas. Vamos direcionar um pouco para o nordeste, as crianças que lá se
9 abitam não tem nem a chance de comer direito, imagina de estudar!

10 Não são todas as cidades que tem escolas, nas cidades que tem não se
11 encontram locomoção suficiente, pessoas que moram em áreas rurais é pior ainda.

12 Em relação ao ensino acredito que esteja melhor, os professores estão mais
13 capacitados, mas não que dependam só deles, mas sim de quem assiste as aulas, “os
14 alunos”.

15 Todos sabem que o necessário é o investimento e que ele não ocorrerá tão
16 cedo mas como dito na televisão: “Somos brasileiros e não desistimos nunca!”.

D. S. B. – 17 anos

Escola Estadual Profa. Angélica de Oliveira – Álvares Machado e concluiu o Ensino Médio em 2005

Texto 4

Tema: A educação no Brasil

Título: A educação brasileira

1 Hoje podemos dizer que a educação no Brasil está boa mas também está
2 ruim, pois não está tendo escolas suficientes para as crianças estudarem, para dar
3 início à sua educação; outro fato que podemos citar também é a ausência dos pais
4 em casa, a falta de apoio para com os filhos.

5 Como costumam dizer, a educação da pessoa tem que vir do berço. A criança
6 quando começa a ir para a escola, ela já tem que vir com uma educação básica, ela
7 já tem que saber o que pode e o que não pode fazer e é isso que está faltando neles,
8 a educação que os pais dão quando são pequenos. E por que essa educação está
9 faltando? Essa pergunta se responde com uma palavra “ausência” e é essa ausência
10 dos pais para com os filhos que está faltando, a maioria dos pais tem que trabalhar
11 fora e por conta disso os prejudicados são os filhos.

12 Outro fator que podemos citar também é a falta de escolas no nosso país,
13 principalmente na área rural do nosso país. Muitas crianças não tem condições de
14 estudar pela falta de conduções para levá-las às escolas mais próximas e por conta
15 disso ficam sem a educação cultural que eles deverião ter.

16 Mas não é só as crianças que precisam de educação os adultos também não
17 tem a educação que deveriam ter, principalmente na parte cultural, às vezes acham
18 que sabem de tudo, mas na verdade não sabem nada.

19 São por esses motivos citados acima que podemos dizer que a educação no
20 Brasil hoje é precária, está ruim porque a maioria das pessoas não tem recursos e
21 por conta disto quem acabam pagando pelo preço é a população brasileira.

Escola Estadual Ivo Liboni e concluiu o Ensino Médio em 2005 - Regente Feijó**Texto 5****Tema: A educação no Brasil****Título: Todos tem direito a uma boa educação**

1 Educação no Brasil se caracteriza por ser muito fraca, onde se encaixa em
2 mais um dos problemas a ser resolvido

3 A cada ano a taxa do analfabetismo sofre um grande aumento, são pessoas
4 que decidem trabalhar mais horas para ter um salário mínimo, outras que moram em
5 zonas rurais e se dizem não aptas a aprender, etc.

6 O governo brasileiro é o terceiro país a arrecadar o maior número de impostos
7 já visto, e a população vive se perguntando:

8 - Para onde vai o dinheiro?

9 - Com esse número não deveria ser um país de primeiro mundo?

10 E as cidades do interior estão sofrendo com isso, onde se poderia usar o
11 dinheiro para se construir escolas, faculdades, utilizar em projetos para a educação,
12 para que assim a população tivesse escolaridade, se constrói presídios e presídios,
13 deixando assim a educação de vários para trás.

14 A cada ano que surge vem várias promessas de “haverá mais escolas para a
15 população” e assim como elas vem elas também vão e nada das promessas serem
16 cumpridas.

17 Tudo se começa a partir da educação com ela o indivíduo escolherá o
18 caminho a seguir, como muitos não à tem gera assim mais alguns problemas como a
19 violência, o uso de drogas, roubos etc.

20 Mas como todos os brasileiros acreditamos que mais para frente haverá
21 escolas ótimas onde faça com que o aprendiz queira sempre estar estudando e onde
22 os educadores tenham melhores salários para que assim tenham mais vontade de
23 ensinar, crer que tudo possa melhorar e jamais perder a esperança é um incentivo
24 que faz nos estudar até hoje.

Escola Estadual Prof. Rage Anderaos e concluiu o Ensino Médio em 2004 - Nantes**Texto 6****Tema: A educação no Brasil****Título: Oportunidades para um futuro melhor**

1 A cada ano que se passa está ficando cada vez mais fácil os jovens entrarem
2 em uma faculdade.

3 O governo está criando vários projetos como: Bolsa escola da Família, Bolsa
4 municipal e outros mais, para que o aluno contemplado estude sem pagar nada e
5 como pagamento ele trabalhe os finais de semana nas escolas desenvolvendo seus
6 projetos.

7 Se não existissem esses projetos, muitos jovens sem condições financeiras
8 não estudariam e no futuro seriam pessoas sem nenhum conhecimento, seja ele
9 cultural ou profissional.

10 A educação é a base de tudo, sem ele não se consegue chegar a lugar algum.

Escola Estadual “Professora Angélica de Oliveira”- Concluído Ensino Médio em 1999

Associação Educacional Toledo de Presidente Prudente

Bacharel em Direito - 2005

Texto 7

Tema: A educação no Brasil

Título: O desamparo da Federação e o lucro como único fim dos colégios particulares

1 Inicialmente, cabe ressaltar que hoje em dia, já não é mais novidade para nós
2 brasileiros a perda de prestígio que vem sofrendo o ensino público pátrio, e, se não
3 bastasse este fato, cada vez mais salta aos nossos olhos a evidente preocupação da
4 iniciativa privada do setor em obter lucros, sobretudo.

5 Destarte, por um lado temos as escolas públicas, que, à pouco mais de uma
6 década, tinham, acima de tudo, um respeito imenso pela qualidade do serviço
7 prestado, mas que, no transcurso destes últimos anos, talvez com o
8 “governo” preocupado em conter despesas, se preocupou cada vez menos com a
9 satisfação dos professores em dar aula, e, principalmente com o aprendizado de
10 seus alunos, que somente representam um gasto maior se permanecerem por mais
11 de um ano na mesma série.

12 Se não bastasse o citado alhures, podemos observar que, mesmo as entidades
13 privadas que se dizem “filantrópicas”, acima de qualquer outra coisa, somente
14 objetivam um lucro maior, ou seja, aqui também deixa-se sempre, ou quase sempre,
15 a qualidade de lado, pois neste setor, o mais importante são as salas de aulas lotadas
16 (mais matrículas e mensalidades), os alunos uniformizados e as cantinas lotadas.

17 Isto posto, insta consignar que enquanto nossos alunos e professores estiveres
18 cercados por este “tipo” de educação que os vê como mera mercadoria, não há que
19 se falar em ensino de qualidade no Brasil. Todavia, se trassarmos diretrizes além
20 destes objetivos econômicos, notaremos a curto prazo um forte desenvolvimento
21 deste ramo.

P. R. T. K. 33 anos

E E. S. G. José Augusto Duarte

Bacharel em Direito - UNOESTE

Texto 8

Tema: A educação no Brasil

Título: Um jovem de ontem e o jovem de hoje

1 Há mais de dez anos concluí o ensino médio – que na época era chamado de
2 colegial -, e hoje, de um outro ponto de vista, do ponto de vista do professor da
3 Rede Pública, percebo quanto mais poderia eu ter aproveitado aquele momento; não
4 estaria hoje carente de tantos saberes que nos fornecem a Física, a Química, a
5 Matemática, a Biologia ... É doloroso quando noto nos alunos de hoje o mesmo
6 descaso que eu tinha com quase tudo o que foi investigado, decifrado, interpretado
7 pela humanidade.

8 Todavia, mesmo diante desta constatação, não vejo no jovem a causa de tanto
9 desinteresse. O jovem é sim curioso pela sua própria natureza, “não há um buraco
10 em que eles não queiram colocar o dedo”, lembrando, aqui, do dito popular. O
11 problema é outro; como posso me interessar por Biologia se a escola em que eu
12 estudo não dispõe de microscópios, ou , se os possuem, o meu contato com eles é
13 extremamente limitado. Como posso ser um apaixonado pela Química se o único
14 contato que percebo ter com ela é através de suas fórmulas estampadas nos livros
15 “didáticos”.

16 Isso me deixa mais feliz, tranquilo e esperançoso porque vejo que não é o ser
17 humano que vem perdendo o gosto pelo saber, mas sim a estrutura da escola que
18 não está dando conta de competir com o fascínio que despertam a televisão e os
19 jogos eletrônicos.

F. V. S. P. – 27 anos

Colégio Objetivo de Presidente Prudente – Conclusão do Ensino Médio em 1996**Bacharel em Direito - 2001 - UNOESTE****Texto 9****Tema: A educação no Brasil****Título:**

1 A atual situação educacional no Brasil é bem conhecida e comentada por
2 todos. Assim como a saúde, a educação é uma das bases que sustenta um país e,
3 podemos perceber, tanto na estrutura física, na falta de preparo dos alunos e muitas
4 vezes dos próprios professores, como a educação está em crise. Em muitas cidades
5 não há escolas suficientes para a população ou, quando há, os alunos não possuem
6 material didático suficiente e nem condições mínimas para o estudo. A falta de
7 merenda para as crianças, falta de carteiras, de uma biblioteca equipada faz com que
8 o aluno não tenha meios de estudar.

9 Conseqüentemente, pode-se observar a falta de preparo dos alunos. Muitos
10 são apenas “aprovados” no ano letivo mas, na verdade, não têm condições para
11 acompanhar a série seguinte. E isso reflete no que vemos, não raro, nas faculdades.
12 Alunos que não sabem, ao menos, escrever corretamente e cometem erros graves na
13 ortografia.

14 Ainda a falta de preparo de muitos professores, principalmente do ensino
15 fundamental e médio nas escolas públicas. É comum professores que já não se
16 interessam em aperfeiçoamento da matéria lecionada, que não fazem cursos de
17 reciclagem e nem recebem incentivo do governo para isso.

18 É necessário uma mudança na educação desde as crianças, para que se
19 tornem jovens interessados em cursar um nível superior e adultos decididos a mudar
20 a atual situação do país. Para que isso ocorra faz-se necessário a conscientização e
21 interesse de cada um. O mais importante não é ser aprovado nos estudos, mas sim,
22 aprender o que foi ensinado.

M. D. D. M.

E. E. P. S. G. “Professora Angélica de Oliveira” – Ensino Médio Concluído em 1999

UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia

Curso de Pedagogia - 2005

Texto 10

Tema: A educação no Brasil

Título: Será que a educação no Brasil representa ascensão social?

1 Há muito tempo os brasileiros acreditam que a educação é uma forma de
2 ascensão social. Pois acreditam que apenas o fato de manter seus filhos na escola
3 garantirá a ele um futuro melhor; sem contar o grande número de jovens que vem
4 invadindo as faculdades em busca de um certificado de nível superior. Mas ,
5 analisando a fundo a condição do povo brasileiro, será que nossa “educação” está
6 sendo suficiente para formar cidadãos informados e ativos o bastante para
7 transformar sua realidade e ascender socialmente?

8 O ensino no Brasil vem sofrendo grandes transformações ao longo do tempo,
9 atualmente o que vemos na escola é uma educação preocupada com dados
10 quantitativos; o importante para o estado não é o fato de haver realmente a
11 educação que forma e qualifica, mas sim, existir grande número de alunos
12 aprovados. Com o mercado de trabalho cada vez mais exigente, apenas um
13 certificado não garante a obtenção de um bom emprego, é preciso mais, é preciso o
14 “saber” que vem sendo negligenciado em nosso atual modelo educacional.

15 Sendo assim, uma forma de transformar a educação numa ferramenta de
16 transformação da realidade, para que possa acontecer uma ascensão social, é
17 criando um modelo educacional voltado realmente a formação do cidadão e não a
18 dados estatísticos.

19 Do contrário continuaremos a ver pessoas com ensino médio concluído que
20 não conseguem ler uma reportagem de jornal entendendo-a e refletindo sobre o fato,
21 nela informado em sua vida.

L. G. M.

Instituição de Ensino Básico, Fundamental e Médio Delta. Concluído em 2001**Curso de Direito (incompleto) Instituição Educacional Toledo de Ensino (entre os anos de 2002 e 2004)****Texto 11****Tema: A educação no Brasil****Título: Conseqüências da falta de acesso à educação de qualidade**

1 Diante da realidade educacional no Brasil, nota-se que infelizmente, a maior
2 parte dos cidadãos do país não possuem oportunidades satisfatórias de acesso ao
3 ensino superior e básico.

4 Atualmente é triste a constatação da decadente qualidade do ensino fundamental
5 e médio no Brasil. Escolas sucateadas, apresentando carência de praticamente todo
6 material necessário a sua manutenção. Se isso não bastasse, também é visível a
7 insuficiência do número de professores que seria adequada para o atendimento da
8 demanda que a nação possui nesta área bem como a precária formação e capacitação
9 técnicas destes.

1 Toda esta horripilante realidade é reflexo da preocupação, ou melhor, da
0 despreocupação das autoridades públicas, que muitas vezes consideram os
1 investimentos na área apenas como gastos.

1 Em face disso é notavelmente clara a pífia qualidade de ensino que milhões de
1 crianças e jovens estão recebendo, bem como as conseqüências disso.

2 Um país só se torna desenvolvido com a formação de seus cidadãos conscientes
1 e de pessoas capacitadas para ingressarem no mercado de trabalho.

3 E levando-se em conta, ainda o contexto da globalização, com o disputadíssimo
1 mercado que exige alta qualificação intelectual a importância que se deve conceder à
4 educação se torna cada vez mais urgentes.

1 Diante deste quadro, o ensino superior apresenta particular importância, uma vez
5 que é através dele que se atende às exigências impostas pelo mundo globalizado e
1 mercado empregatício, quanto a preparação e capacitação profissional.

6 Mas é preciso atentar ao fato de que a maioria das faculdades exigem uma
1 preparação muito além da realidade da esmagadora maioria dessa parcela da
7 população restringindo e muito o seu acesso. Como se não fosse suficiente, há também

1 o problema de que muitos cursos superiores , de maneira especial inúmeras faculdades
8 oferecem ensino de péssima qualidade, com desastrosas conseqüências: atraso
1 tecnológico e cultural perante o mundo, perpetuação do ciclo de pobreza, situação de
9 subdesenvolvimento de toda a nação.

2 Através do que foi exposto, conclui-se que o acesso a educação de qualidade se
0 faz urgente, desde os níveis mais básicos até o superior, para propiciar a toda a nação
2 os benefícios de um verdadeiro desenvolvimento estrutural da nação, especialmente
1 uma melhor qualidade de vida.

2

2

2

3

2

4

2

5

2

6

2

7

2

8

2

9

3

0

3

1

3

2

3

3

T. C. C.

Formação: Magistério

EE Francisco Piergentile

Rosana – SP – 1993

Direito

UNOESTE - 2001

Texto 12

Tema: A educação no Brasil

Título: Sem título

1 Assegura-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que:
2 “todos têm direito à educação”, entre outros direitos fundamentais.
3 Porém, uma coisa é certa, em muitas regiões do nosso País, ainda há crianças
4 sem condições de freqüentar uma sala de aula. Falamos em crianças, mas há os
5 adolescentes e também os adultos, que à eles não foi conferido esse direito.
6 Nós, universitários, somos uma porcentagem privilegiada.
7 O Governo Federal está buscando reverter esse quadro, quando coloca em
8 prática vários projetos sociais, por exemplo: bolsa escola, prouni;
9 Com os esforços somados, em breve teremos bons resultados, e motivos para
10 comemoração.

C. S. A. O. – 33 anos

Cursou o magistério e terminou em 1985, na Escola Liria Yurico Sumida - Sandovalina

Texto 13

Tema: A educação no Brasil

Título: Sem título

1 Com o passar dos anos, nota-se que a educação brasileira vem ocupando um
2 espaço muito amplo na sociedade e tem dado muito certo.
3 Com a aprovação de vários projetos ex renda cidadã foi possível fazer com
4 que os alunos permanecessem nas escolas sem defeito de ausência, inclusive aos finais

5 de semana tirando os assim das ruas.

6 E prova muito clara de que esses projetos deram certo é eu está aqui hoje

7 cursando facultade de letras, através do bolsa escola.

J. A. E. - 22 anos

Escola Estadual Monsenhor Sarrion

Texto 14

Tema: A educação no Brasil

Título:

1 A educação no Brasil hoje é muito diversificada pois naturalmente ocorre um
2 preconceito da sociedade em relação as escolas.

3 Como diz o ditado “o aluno é quem faz a escola”, logo não se pode falar da
4 escola e sim de quem está nela.

5 As pessoas fazem muito julgo da educação, do conteúdo, dos professores,

6 mas o rendimento do aluno não é dos melhores. O caráter do aluno faz a didática
7 das aulas. Pois existem professores de boa qualificação em escolas de ensinos
8 “inferiores” das escolas de bom gabarito que não são bem explorados pelos alunos,
9 e infelizmente não inserem em uma faculdade por falta de conhecimento.

10 Contudo a educação é prejudicada em seus aspectos de ensino, por falta, não
11 de professores mas de alunos interessados em aprender, em ter talvez uma profissão
12 de reconhecimento social, sendo valorizados pela sociedade em que vive.

A. R. F. – 23 anos

Escola Estadual Monsenhor Sarrion, concluiu o Ensino Médio em 2000

Texto 15

Tema: A educação no Brasil

Título: A educação começa dentro de casa

1 A educação no Brasil está cada vez ficando mais difícil educar nos tempos de
2 hoje é coisa para mestres.

3 São pais fumando drogas na frente de seus filhos, mães se prostituindo p/
4 conseguir o sustento de seus filhos, crianças sendo obrigadas a ir para a rua,
5 conseguir dinheiro para ajudar a seus pais: a TV que só mostra violência!

6 A educação começa no berço, os pais tem que ensinar a educação a suas
7 crianças desde pequenas, colocá-las na escola, e sempre ensinar tudo de certo a seus
8 filhos.

9 Temos que educar a partir dos mínimos detalhes, a começar por um bom dia,
10 boa tarde, até muito obrigada, temos que ensinar a comer, a ser educado c/ as
11 pessoas, a não ser agressivo e nem desobediente.

12 Temos que dar também a educação bíblica aos nossos filhos, ensina-los a
13 compreender e a entender a bíblia desde pequenos, porque s/ Deus não somos nada.
14 E é dentro de casa que devemos começar a educar a partir do berço já vem a
15 educação: se fizermos assim, desse modo, podemos criar um mundo novo, um
16 mundo bem melhor.

T. R. S. B. – 41 anos

**EEPSG Antonio Marinho de Carvalho Filho, concluiu o Ensino Médio em 1983 -
Presidente Venceslau**

Texto 16

Tema: A educação no Brasil

Título:

1 A Educação deveria ser um dos principais tópicos a ser investido pelos
2 nossos representantes nos pleitos municipais, estaduais e federais. Mas infelizmente
3 no Brasil, há muito a ser melhorado. Apesar do atual governo ter dado um incentivo
4 maior aos jovens de menos recursos a entrar nas Universidades, através das bolsas

5 de estudos e Projetos Sociais, falta um investimento maior no ensino básico e
6 fundamental, onde a criança possa desde o início, receber condições para um bom
7 aprendizado, com professores capacitados, materiais didáticos necessários e um
8 sistema mais rigoroso de avaliação nas aprovações, para que o aluno realmente saia
9 com condições de prosseguir no Ensino Superior.

10 Para os governantes não é vantajoso se investir na Educação, pois para eles é
11 mais cômodo ter uma população ignorante, que não saiba lutar pelos seus direitos.

12 Tomara que nas próximas eleições, possamos escolher melhor nossos
13 representantes, para que possamos dar um futuro melhor para nossos filhos.

P. C. S. – 20 anos

Escola Estadual Clotilde Veiga de Barros, concluiu o Ensino Médio em 2002

Texto 17

Tema: A educação no Brasil

Título:

1 A Educação no Brasil não é considerada uma das melhores, pois vemos
2 muitas pessoas sem escolaridade, crianças, idosos.

3 Todos devem ter a oportunidade de fazer um curso superior, mas nem todos
4 tem condições financeiras. Atualmente temos vários projetos sociais do Bolsa
5 escola, facilitando assim para a sociedade mais carente.

6 Muitos jovens concluem o ensino médio sem saber ler, e escrever direito.

7 Essa é a Dura Realidade da educação que temos no nosso país.

8 Nossa educação é fraca, temos melhorado muito mas não é o suficiente,
9 dependemos do governo para uma melhor educação, pois é ele quem abrem
10 escolas, projetos, etc.

11 Temos a obrigação de correr atrás de nossos direitos para uma educação
12 social melhor, vemos crianças nas ruas, semáforos, pedindo ajuda para os
13 motoristas, outras vão para o lado da criminalidade, crianças que se torna marginais,
14 usam drogas, roubam e matam. O Brasil sem uma boa educação só vai caminhar
15 para esse lado da analfabetização sem conhecimento nenhum.

16 Podemos ver que os jovens de hoje estão despreparados para cursar um
17 ensino superior, por que o ensino da escola pública é fraco, diferente das escolas
18 particulares, onde eles tem uma boa educação.

19 Basta! Vamos lutar pelos nossos direitos e para uma melhor educação no
20 Brasil.

V. L. S. L.

Escola Estadual P. S. G. Profa. Olga Iamashita e conclui em 1992

Texto 18

Tema: A educação no Brasil

Título: Um passo para o sucesso

1 Todos nós sabemos que o Brasil é um país subdesenvolvido, pois vem
2 enfrentando grandes dificuldades para o seu desenvolvimento sem ter que depender
3 tanto dos outros países.

4 Mas também vem superando essas dificuldades e atingindo metas
5 principalmente dentro da área da educação que nosso país era muito precária e de
6 péssimas condições. Mas atualmente com a ajuda do governo a educação vem

7 sendo e se tornando prioridade na vida de cada brasileiro que deseja alcançar seus
8 objetivos.

9 Hoje os brasileiros estão tendo oportunidades de ingressarem dentro de uma
10 faculdade, com a ajuda de vários projetos sociais, bolsas de estudos, as pessoas
11 estão tendo oportunidades de concluírem uma faculdade ou seja um curso superior
12 para seu crescimento que vai no qual ajudar a ingressar no mercado de trabalho
13 para obter melhores condições de vida dentro da sociedade e serem conhecidos
14 como cidadãos.

15 Hoje só não estuda quem não quer, quem não se interessa em progredir e ser
16 alguém na vida porque todos nós sabemos só se torna alguém estudando.