

WALDIVIA MARIA DE JESUS

**A Organização do Texto Expositivo- Argumentativo
na Perspectiva da Educação Lingüística**

Mestrado em Língua Portuguesa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

WALDIVIA MARIA DE JESUS

A Organização do Texto Expositivo- Argumentativo

na Perspectiva da Educação Lingüística

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

Mestrado em Língua Portuguesa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Banca Examinadora

*Dedico esta dissertação
aos meus pais, in memória, por descortinarem o mundo
para mim, positivamente, fazendo-me acreditar que a realização de
um sonho é possível, quando acreditamos nele com sinceridade.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado força e inspiração para realizar esta pesquisa.

Aos meus familiares pelo apoio emocional e psicológico.

Aos Professores do Programa de Estudos Pós – Graduados em Língua Portuguesa pelo apoio teórico.

Aos Professores de Língua Materna, da Rede Pública de Ensino, que contribuíram para a construção do *Corpus* desta Pesquisa.

Aos amigos, Juliana Naiara Costa, Robson Antonio de Mendonça e Celeste Fragoso Tavares, pelo apoio e incentivo.

À CAPES, Agência Financiadora, que destinou recursos financeiros para a viabilização desta pesquisa.

À Banca Examinadora, Professor Doutor João Hilton Sayeg, por perceber o valor desta pesquisa e ao Professor Doutor Luiz Fernando Fonseca Silveira, por incentivar a sua continuidade.

Sobremaneira,

à Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra que se privilegia com o saber e, sem arrogância, ilumina o pensar de seus orientandos, mostrando-lhes o caminho a seguir.

Resumo

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, está embasada teoricamente na Lingüística Textual de base sócio-cognitiva interacionista, complementada pelo Funcionalismo, pela Pragmática Lingüística e pela Ciência da Educação. Com o foco na organização do texto expositivo-argumentativo, na perspectiva da educação lingüística, tem por objetivo verificar a aplicabilidade de teorias lingüísticas e da educação na prática pedagógica, tendo em vista examinar o procedimento metodológico de ensino de professores de língua materna da Rede Pública, para a estruturação deste mesmo texto. Tem por hipótese que as ações pedagógicas, que visam à interação, entre os conhecimentos dados e novos, contribuem para a ampliação do repertório lingüístico de educandos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade da língua escrita. O material de análise foi coletado por questionário, aplicado a professores de língua materna e os resultados obtidos indicaram que a interação, entre os conhecimentos dados e novos contribui para a ampliação do repertório lingüístico de educandos, mas não é suficiente para construir competências, relativas à apreensão e uso eficazes das categorias lingüísticas, estruturantes do texto expositivo-argumentativo. Para o possível preenchimento desta lacuna foi apresentada proposta de ensino, fundamentada em situações-problema, sob o fundamento de que uma educação lingüística continuada pode contribuir para que o educando apreenda conceitos relativos à estruturação do texto expositivo-argumentativo.

Palavras-chave: educação lingüística; acentuação do pensamento; aprendizagem significativa.

Abstract

This dissertation includes research on Portuguese Reading, Writing and Education and is theoretically based on an interactionist, social-cognitive approach to Text Linguistics, complemented by Functionalism, Pragmatics, Linguistics, and Education Science. With a focus on the organization of the expository/argumentative text under the linguistic education perspective, the purpose of this study is to verify the applicability of linguistic and education theories to the pedagogic practice so as to analyze the methodological teaching procedures adopted by Portuguese teachers from Public Schools for structuring such text. We assume that the pedagogical actions – aimed at the interaction between learned and new knowledge – help expand the students' linguistic repertoire and accordingly develop the communicative ability in written language. The analysis material was obtained through questionnaires applied by Portuguese teachers and the results obtained have shown that the interaction between learned and new knowledge contributes to expand the students' linguistic repertoire, but it is not sufficient to build abilities relating to the efficient apprehension and use of linguistic categories, which structure the expository/argumentative text. In order to possibly filling this gap, we presented a teaching proposal based on problem situations, grounded in the fact that continued linguistic education may help students understand concepts related to the structuring of the expository/argumentative text.

Key words: linguistic education; emphasis on thinking; meaningful learning.

Sumário

Introdução	12
------------------	----

Capítulo I – Educação Lingüística: Caminho para a Formação Global em Língua Materna

1.1. Considerações iniciais	18
1.2. Conceito de transposição didática e o papel do educador	20
1.3. Perspectiva de mudança no ensino de língua materna	21
4. Níveis de educação lingüística	24
1.5. As funções da linguagem com vistas a uma formação global	25
1.6. A produção textual e as funções da linguagem em Halliday	28
1.7. Algumas condições de produção do discurso	29
1. 8. Desafios para educar lingüisticamente	31
1.9. A importância de acentuar o pensamento na escola	33
1.10. As disciplinas escolares e a construção de competência	35

Capítulo II – A Interação Lingüística numa Abordagem Pragmática

2.1. Considerações iniciais	38
2.2. Construção das gramáticas de textos	39
2.3. Da lingüística textual à pragmática lingüística	41
2.4. As questões pragmáticas e a eficácia no discurso	42
2.5. Fatores contextuais e o sucesso no discurso	45
2.6. A interação lingüística: um princípio de cooperação	47
2.7. Os enunciados lingüísticos e suas implicações	49
2.8. Impasses na classificação dos atos de fala	50
2.9. Produção textual: intencionalidade e aceitabilidade	52
2.10. A aceitação de textos como unidades coerentes	54
2.10.1. Coerência e coesão: fatores de textualização	55

Capítulo III – A Organização do Texto Expositivo-Argumentativo

3.1. Considerações iniciais	59
3.2. A superestrutura argumentativa	61
3.3. Elementos constitutivos da superestrutura argumentativa	64
3.4. Estágio de estruturação do texto expositivo-argumentativo.....	69
3.5. A organização de parágrafos segundo o modelo de Toulmin	72
3.6. A construção de raciocínio no texto expositivo-argumentativo	74
3.7. A organização de parágrafos no texto-em-funções	75
3.8. A modalidade e a adequação no uso da linguagem	80
3.9. Superestruturas e tipologias textuais	81
3.10. Análise de texto de opinião	84
3.10.1. Os princípios de coerência ultrapassam o nível do texto	86
3.10.2. Tempos verbais: uma atitude comunicativa	87
3.10.3. A produção textual no co-texto e no contexto	90
3.10.4. A escolha lexical e a orientação argumentativa.....	91
3.10.5. A modalização e a subjetividade no uso da linguagem	93
3.10.6. Funções da linguagem e intenção comunicativa.....	94

Capítulo IV – Ensino de Redação: Impasses e Desafios

4.1. Considerações iniciais	96
4.2. O desempenho da escrita na escola	98
4.3. Metodologia de ensino: impasses e desafios	101
4.4. O ensino do texto expositivo-argumentativo	104
4.5. Estruturação do texto expositivo-argumentativo	107
4.6. Coesão e coerência: um estabelecimento de relações	109
4.7. Falhas de estruturação: dificuldade de compreensão leitora	112
4.8. Fatores relevantes na avaliação de redações escolares	113
4.9. Ensino de língua materna: reflexão sobre a linguagem	114
4.0. Uma proposta de ensino fundamentada em situações-problema	116

4.10.1. Contextualização da situação-problema	117
4.10.2. Pontos de vista em prol e contra as cotas	118
4.10.3. Explicitação do campo semântico	115
4.10.4. Problemas baseados nos pontos de vista sobre as cotas étnicas	127
Considerações finais	135
Bibliografia	140
Anexos	144

Deus não colocou petróleo, ouro ou diamante na superfície da terra onde qualquer um pudesse recolhê-los sem a menor dificuldade. Os grandes tesouros são dados como recompensa somente àqueles que se esforçam com dedicação e coragem para vencer as dificuldades.

(Taniguchi, M. *A Verdade em Orações* -Tóquio -1970)

Introdução

Esta dissertação compreende uma investigação situada na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fundamentada nos pressupostos teóricos da Lingüística Textual, de base sócio-cognitiva interacionista, tem por objeto de estudo a organização do conteúdo lingüístico, tematizada no texto expositivo-argumentativo, na perspectiva da educação lingüística.

O interesse por esta investigação é decorrente da nossa prática de ensino que tem revelado a dificuldade de estudantes do final do Ciclo II e do Ensino Médio, da Rede Pública, para a textualização de informações, na superestrutura argumentativa, que oferece parâmetros, mas não limita a competência comunicativa do redator, que pode se sentir relativamente livre em função da interlocução e daquilo que pretende dizer.

Em se tratando de uma área de conhecimento de grande dimensão, delimitamos esta pesquisa à discussão sobre procedimentos metodológicos de ensino, no campo da Ciência da Educação, que podem alicerçar a Lingüística de Texto, na busca de estratégias para a produção textual.

Os fundamentos teóricos que norteiam este estudo abrangem, também, a Pragmática Lingüística, o Funcionalismo e a Ciência da Educação, esta é entendida por Ausubel (1969) como ciência aplicada de valor social que se interessa por propriedades de aprendizagem, relacionáveis a meios eficazes para promover mudanças na estrutura cognitiva do aprendiz. Unimos saberes pedagógicos aos saberes lingüísticos, com o propósito de buscar modelos teóricos, facilitadores da mobilização de conhecimentos lingüísticos, para que o

sujeito possa interagir, socialmente, de forma eficiente, nas diferentes situações de interação social.

Nesse momento de abertura da economia, a sociedade exige sujeitos pensantes para agir rapidamente e encontrar soluções para os problemas sociais. Assim, os conteúdos a serem ensinados não podem continuar fixados em esquemas rígidos, compartimentados, isolados em grades, mas precisam assumir um caráter dinâmico e interdisciplinar. Na visão de Perrenoud (1999), a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer flexibilidade e criatividade crescentes no trabalho. Assim sendo, a escola não pode permanecer na contramão desse progresso; por tal razão, deve fazer um esforço para implementar tais mudanças.

A Ciência da Educação ajuda a compreender aspectos da aprendizagem, relativos aos porquês da realização ou não realização da aprendizagem, bem como as circunstâncias que os envolvem. Essa ciência fornece base cognitiva que complementa as teorias lingüísticas e possibilita a compreensão de alguns aspectos das operações mentais, que acontecem quando o sujeito aprende, embora não se dê conta de tudo o que ocorre na “caixa preta das operações mentais”. (Perrenoud, 1999)

Na sociedade de constante inovação tecnológica, os sujeitos encontram-se situados em um mundo, cujas informações se atualizam a cada momento. Logo, o pensamento deve acompanhar essa dinâmica. Em função disso, o papel do ensino consiste em formar sujeitos críticos que sejam capazes de discernir dentre as informações, aquelas que lhes são úteis para ampliar seu repertório de conhecimentos, que sejam mobilizáveis, para interagir nas diversas situações sociais. Para tanto, Perrenoud (1999) propõe um ensino que garanta a transposição didática, qual seja, a capacidade de mobilizar os conhecimentos, aprendidos para resolver problemas sociais.

O objetivo que norteia esta pesquisa consiste em verificar a aplicabilidade dessas teorias na prática pedagógica e, especificamente:

1. examinar o procedimento metodológico de ensino da língua materna , na Rede Pública, para estruturação do texto expositivo-argumentativo;
2. examinar o modo como a Ciência da Educação e a Lingüística Textual podem promover uma transformação no ensino/aprendizagem da organização do texto expositivo-argumentativo.

O termo metodologia foi empregado, aqui, como programa que regula uma série de ações, apontando erros evitáveis, com vistas a obter um resultado determinado e satisfatório, para o fim que desejamos, isto é, a estruturação do texto expositivo-argumentativo. Nesse processo, a Ciência da Educação contribui com a reflexão sobre a relação, entre sujeito e objeto de aprendizagem, bem como os elementos facilitadores desse processo, como a adequação do material pedagógico e os modelos teóricos mobilizadores de conhecimentos, que podem ser encontrados tanto nas teorias lingüísticas quanto nas teorias de aprendizagem.

Ressaltamos que esta pesquisa não se propõe investigar o conteúdo de redação nos manuais didáticos, e sim conhecer, via questionário, o fazer pedagógico dos educadores, dedicados ao ensino de língua materna, com a finalidade de observar o que é aplicável das teorias lingüísticas e da Ciência da Educação a essa prática pedagógica. Em outras palavras, consiste em tentar transformar essas ciências em um *saber prático*, ou seja, *saber ensinar*.

Nesta pesquisa, discutimos a organização do texto expositivo-argumentativo, na perspectiva da educação lingüística, que se dá como um instrumento de realização de intenções comunicativas do enunciador, que, por sua vez, tende a explorar recursos expressivos, pertinentes à obtenção do efeito desejado. Nessa visão, o processo de aprendizagem da modalidade da língua

escrita visa levar o educando a produzir textos como prática social efetiva. Vignaux (1995) afirma que a argumentação, como prática social, tende a se manifestar por razões acerca de vários problemas e, em função disso, o enunciador deve distinguir, entre as estratégias argumentativas, as mais adequadas, com vistas a modificar o juízo de seus enunciatários acerca desses problemas.

Essas estratégias argumentativas tornam-se possíveis, mesmo dentro dos limites de uma superestrutura textual, que Van Dijk (1978) define como uma espécie de esquema a que o texto se adapta, para atender a certas determinações, segundo o contexto comunicativo. Isso significa dizer que as macroestruturas se adaptam aos esquemas globais abstratos, que também são adaptáveis aos diversos sistemas lingüísticos.

Dentro de limites, o produtor pode interagir, lingüisticamente, modificando a forma de estruturação de seus enunciados e, em função deles, dirigir a asserção dos interlocutores no seu texto, de acordo com sua escala de valores, e, assim, orientar a argumentação para a direção que desejar. Neste caso, mesmo que as macroproposições semânticas sofram alguma limitação, em função da superestrutura do texto, esta ainda permite uma ampla flexibilização no uso da linguagem.

Essa dinâmica discursiva ancora-se nos pilares da educação lingüística, definida por Bechara (2003), *como processo de aprendizagem que visa tornar o educando um poliglota em sua própria língua*. Trata-se, por assim dizer, de um processo de aprendizagem, que tem como objetivo tornar o indivíduo capaz de apreender as variáveis da língua e utilizá-las de forma adequada, nas diversas situações de interação social.

Na visão de Bechara (2003), o objeto da educação lingüística consiste na formação lingüística completa do aprendiz, que resultaria no desenvolvimento da

competência comunicativa. Esta formação abrangeria a descrição fonológica, sintática e semântica da língua materna, bem como as funções da linguagem. (Halliday , 1975)

Temos como hipótese que as ações pedagógicas, que visam estabelecer a interação, entre os conhecimentos dados e os conhecimentos novos, podem contribuir para a ampliação do repertório lingüístico do educando e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade da língua escrita.

Esta dissertação se configura por quatro capítulos:

O Capítulo I trata dos níveis da educação lingüística e suas contribuições para o desenvolvimento da competência comunicativa, sob o enfoque da Lingüística Textual, da Pragmática Lingüística, do Funcionalismo e da Ciência da Educação. Neste capítulo, enfatizamos a importância da acentuação do pensamento na escola, como fator importante para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de *apresentar idéias, intenções e sonhos novos, e também sejam capazes de assumir uma atitude de reflexão em situações problemáticas.* (Raths,1977)

O Capítulo II situa os estudos lingüísticos que marcaram a transição do estruturalismo, centrado no estudo da frase, para modelos teóricos mais flexíveis e abrangentes como: a análise transfrástica, as gramáticas de texto e a passagem para a Pragmática Lingüística, que tem como foco o enunciador/enunciatário e o contexto de comunicação, que visam dar conta dos significados que ultrapassam o nível da frase.

O Capítulo III trata da organização do texto expositivo-argumentativo, enfatizando os aspectos relevantes de sua estruturação: a superestrutura e a organização micro e macroestrutural. Discorreremos sobre as formas de organização de parágrafos, pondo em relevo a importância de se superar as

formas rígidas de estruturação, passando para uma organização flexível e adaptável aos contextos comunicativos, de acordo com a intenção do produtor. Neste capítulo, a título de exemplificação da força argumentativa, analisamos dois textos de editoriais da Folha de São Paulo, sendo que estes textos não fazem parte do nosso *corpus* de análise. O propósito de sua análise foi observar a estruturação de parágrafos, de acordo com a situação comunicativa e o efeito de sentido, provocado por algumas palavras, dentro de um contexto comunicativo.

O Capítulo IV trata do *corpus* da pesquisa, com a análise dos dados obtidos, por meio dos questionários aplicados aos professores sob a visão de teóricos da Ciência Lingüística e da Ciência da Educação. E concluímos com informação sobre atividades de leitura e escrita, desenvolvidas com professores de diversas áreas de conhecimento. Após isto, construímos uma proposta de ensino, baseada em situações-problema construídas, a partir de debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas nas universidades públicas. Optamos por trabalhar com situações-problema pelo fato de estas favorecem a argumentação, que, sob o olhar de Vignaux (1995), consiste num verdadeiro método de investigação, capaz de levar os sujeitos a fazerem distinção entre verdadeiro e falso, em cada matéria, por consistir em um dos meios que os leva a progredir, num plano de reflexão.

Capítulo I - Educação Lingüística: Caminho para a Formação Global em Língua Materna

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que orientam esta pesquisa, situada na Lingüística Textual de base sócio-cognitiva interacionista complementada pelo Funcionalismo, pela Pragmática Lingüística e pela Ciência da Educação.

1.1. Considerações iniciais

A Lingüística Textual é entendida como uma parte da Ciência Lingüística que, segundo Koch (2003), estuda as operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos. Engloba a Pragmática Lingüística, centrada no relacionamento entre o lingüístico e o extralingüístico, entre o código e a mensagem, cujo foco é a língua, o usuário e o contexto.

O termo Ciência da Educação, nesse contexto, é entendido sob a visão de Ausubel (1969), que o define como ciência aplicada de valor social, que não se interessa pelas leis gerais de aprendizagem, em si mesmas, mas pelas propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes, para promover mudanças na estrutura cognitiva do aprendiz. Entendemos, assim, que essas mudanças, nesse contexto de pesquisa, devem favorecer a aprendizagem do uso comunicativo da linguagem.

O Funcionalismo consiste na investigação sobre os aspectos funcionais da linguagem e tem como principal representante Halliday (1975), que na sua gramática funcional ressalta deixar, de lado, o aspecto sistêmico da gramática e tratar apenas do aspecto funcional. Ele justifica sua opção por tratar-se de uma gramática essencialmente natural, no sentido de que tudo nela pode ser explicado

pelo uso. Nessa visão, o uso altera o sistema, e as relações entre as proposições têm prioridade entre seus limites e suas posições.

As bases teóricas do Funcionalismo contribuem com os propósitos da educação lingüística, que no contexto educacional é entendida como um domínio puramente didático, constituindo-se num processo por meio do qual se adquire conhecimentos lingüísticos de forma consciente.

A educação lingüística, segundo Bechara (2003), não é um tema novo, mas acaba se tornando, devido à forma como se tenta entendê-la, recentemente, no âmbito da lingüística e da educação. Esta passou a ser considerada entre lingüistas, professores e pedagogos como domínio puramente didático. Hoje, se constitui num campo promissor de resultado para a lingüística e para a educação.

Para Bechara (2003), o objeto da educação lingüística consiste na formação lingüística completa do aprendiz, que pode resultar no desenvolvimento da competência comunicativa. Esta natureza de educação deveria pressupor toda a atividade lingüística que privilegia todas as formas de cultura, não apenas os conhecimentos formais apreendidos na escola. Em função disso, admite ser essencial à abertura da sala de aula para todos os textos, com a finalidade de propiciar, ao educando, o domínio das variáveis da língua, isto é, a modalidade espontânea e a modalidade culta.

O caráter interdisciplinar da educação lingüística permite harmonizar saberes pedagógicos com saberes lingüísticos. Do ponto de vista pedagógico, adotamos três autores: Perrenoud (1999) discute o conceito de transposição didática, de contrato didático e situações-problema. Ausubel (1969) discute a questão da aprendizagem significativa que se daria por meio da interação de idéias. Raths (1977) discorre sobre a acentuação do pensamento, no ensino/aprendizagem, como meio de formar cidadãos críticos e reflexivos.

1.2. Conceito de transposição didática e o papel do educador

O conceito de transposição didática, proposto por Perrenoud (1999), é também entendido como construção de competências, que significa relacionar os conteúdos escolares com a vida social do educando. Consiste em prepará-lo para etapas subseqüentes do currículo escolar, e assim, torná-lo capaz de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, em situações diversas, complexas, imprevisíveis. Em termos de aprendizagem, consiste em tornar o educando capaz de mobilizar conhecimentos escolares para resolver problemas sociais. No ensino, consiste em transformar saber científico em saber ensinar. Em outras palavras, é saber adequar as teorias lingüísticas e as teorias da aprendizagem às práticas pedagógicas.

A transposição didática está de acordo com os princípios da educação lingüística, ambos prevêm mudança de papel do educador e do educando, bem como a mudança na metodologia e no preparo dos educadores. Para Perrenoud (1999), o papel do educando consiste em participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e, ao mesmo tempo, construir competências, expor suas idéias e suas dúvidas, tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se. Em outras palavras, solicita-se que o educando se torne um prático-reflexivo.

O papel do educador, na visão de Perrenoud (1999), consiste em:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com os educandos;
- adotar um planejamento flexível e improvisar;
- implementar e explicitar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; e
- dirigir-se para uma menor compartimentação de disciplinas.

Nesse contexto, o educador seria um orientador do processo de ensino/aprendizagem, negociando a condução de projetos com os educandos, por meio do contrato didático, que exige o poder compartilhado entre ambos. Nesse processo, a avaliação seria feita para fins de regulação (avaliação formativa) inicialmente, e, quando não houvesse mais tempo para o ensino/aprendizagem, para fins de certificação. Contudo, Perrenoud (1999) admite que isto só funcionaria se o poder fosse realmente partilhado, se o educador escutasse as sugestões e as críticas do educando, e lidasse, corretamente, com as situações.

Na visão de Bechara (2003), o papel do educador consiste em ampliar o conhecimento reflexivo do idioma nacional e do mundo objetivo, que circunda o falante, por meio de análise metódica do vocabulário. Seu papel consiste em incentivar o educando por meio do estudo do vocabulário e, assim, alargar seus horizontes de cultura, relacionar a língua portuguesa com outras áreas do saber humano e despertar, no educando, o desejo de buscar a palavra mais expressiva para cada evento comunicativo, e também criar condições para possibilitar a ele o acesso aos diversos níveis de linguagem.

1.3. Perspectivas de mudanças no ensino de língua materna

Para tornar realidade um ensino dessa natureza, Bechara (2003) sugere mudanças profundas na metodologia de ensino e no preparo dos educadores implicados nesse processo. Dentre essas mudanças, ele destaca: a renovação do material didático para a escola, a renovação nas idéias, nos procedimentos e nas estratégias, à luz do confronto, entre a ação científica da universidade e da experiência dos educadores a quem devemos confiar a tarefa operativa da educação lingüística. Em outras palavras, significa adequar conhecimentos científicos às práticas pedagógicas de educadores.

Esse apoio científico das universidades, às escolas básicas, seria de vital importância para ajudar os educadores, na tarefa de inovar suas práticas pedagógicas para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadoras para aprendizados específicos. Perrenoud (1999) define essa prática como uma forma de inventividade didática que requer uma transposição didática mais difícil, por se inspirar nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo o gênero que abrange; e, para atender a essas exigências, o educador deveria passar não só por uma formação mais aprofundada em psicologia cognitiva e em didática, mas também por uma maior “imaginação sociológica” e, como resultado, adquirisse a capacidade de representar atores, e lidar com problemas reais.

Para atender a essas exigências, o ensino de língua materna deveria acentuar o uso comunicativo da linguagem para possibilitar o desempenho de papéis sociais. Esta concepção está de acordo com a teoria dos papéis de participação de Halliday (1975) que contém no seu bojo a idéia de que os indivíduos interagem linguisticamente, trocando entre si, papéis de falante/escritor, ouvinte/leitor. Como falante/escritor, o indivíduo dirige a asserção dos participantes no circuito da comunicação, selecionando o modo de seu enunciado e o sujeito de estruturação sintática. Em outras palavras, quer dizer que o falante/escritor escolhe entre declarar, ordenar, pedir, oferecer, confirmar e pedir confirmação. Essas habilidades, no uso da linguagem, exigem um sujeito ativo e reflexivo, cuja aprendizagem deveria se realizar de forma significativa.

A aprendizagem significativa é conceito central da teoria de David Ausubel (1969), que consiste num processo, por meio do qual, uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do educando. Trata-se, portanto, da interação entre uma informação nova e uma estrutura cognitiva específica, existente na mente daquele que aprende, que Ausubel denomina conceito subsunçor¹. Em outros termos, a aprendizagem significativa ocorre, quando a nova informação se ancora em proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Em sua teoria da aprendizagem significativa, Ausubel (1969) estabelece uma metodologia de instrução considerada avançada, por se tratar de uma teorização psicognitiva, ancorada na interação de idéias, que se dá até certo ponto de forma simbólica, mas não de maneira aleatória, por ter como pressuposto aquilo que o aprendiz já sabe. Essas idéias estão de acordo com a educação lingüística que põe em relevo a necessidade de se respeitar o saber lingüístico prévio do educando, a fim de garantir-lhe o curso na intercomunicação social. Bechara (2003) admite que, garantindo esse direito ao educando, o educador pode ajudá-lo a ampliar, enriquecer e variar seu patrimônio lingüístico.

O conceito de aprendizagem significativa mantém estreita relação com a aprendizagem por acentuação do pensamento, proposta por Raths (1977), para quem o pensar é uma forma de aprender e também uma forma de perguntar sobre os fatos. Isto pressupõe que o pensamento seja guiado por algum objetivo, uma vez que os fatos, assim encontrados, serão significativos para este objetivo. Neste caso, tem-se a aprendizagem intencional que, também, é significativa e contribui para o processo de amadurecimento do educando, que aprende a disciplinar suas atividades.

¹A palavra "subsunçor" consiste numa tentativa de tradução do inglês para o português da palavra "subsumer", que equivaleria mais ou menos a ancoradouro ou facilitador. Esclarecimento da pesquisadora.

Para Raths (1977), o pensamento é concebido como processos ligados a perguntas e decisões. O processo de comparação, por exemplo, quando guiado por um objetivo, pode ser considerado como forma de adquirir conhecimentos sobre semelhanças e diferenças. Em se tratando de resumo, esse processo inclui análise, abstração, ordenação, organização e síntese. O mesmo ocorre com outras operações de pensamento como: construção e confirmação de hipóteses, observação, classificação, interpretação, busca de suposição, imaginação, decisão, dentre outros.

1. 4. Níveis da Educação Lingüística

Assim visto, Perrenoud (1999), Ausubel (1969) e Raths (1977) concordam com as bases da educação lingüística, que, segundo Coseriu (1992), engloba um conjunto de saberes e um elevado grau de reflexão sobre a linguagem, dividindo-se em dois níveis: o *psicofísico* e o *cultural*. O primeiro consiste na criação e utilização de signos lingüísticos. Em termo de ensino, relaciona-se com o saber resolver problemas neurológicos relativos à articulação de fonemas. O segundo subdivide-se em três planos: *histórico*, *universal* e *individual*. O plano histórico refere-se à correção ao falar uma determinada língua, diz respeito ao saber idiomático. O plano universal consiste em falar coerentemente, de forma que faça sentido; refere-se ao falar geral, ao saber elocutivo. O plano individual refere-se à expressividade, ou seja, significa saber fazer um texto adequado ao interlocutor ou adequar a linguagem às circunstâncias de uso.

O plano psicofísico envolve não só problemas da articulação de fonemas, como também fatores relativos ao estado emocional e psicológico do falante. Nesse sentido, Bechara (2003) argumenta que o contato com a língua permite que os falantes observem fatos de ordem extralingüística que atuam nas relações entre palavras e coisas, língua e pensamento. O primeiro deles é a “afetividade” que resulta numa série de alterações e desvios causados na língua, em função dos estados psíquicos e emocionais, em que o falante está envolvido. Estas

transformações afetam todo o material lingüístico, dos sons à estrutura das palavras, da seleção vocabular à construção das frases. Isto tende a acontecer em situações de pressão psicológica.

Raths (1977) manifesta visão semelhante, ao admitir que a acentuação do pensamento no processo de ensino/aprendizagem está intimamente relacionada com a importância que se dá à saúde física e emocional do aprendiz, uma vez que este participa de muitos aspectos da vida, como um ser global e não como um ser dividido em compartimentos estanques. Por isso, deve ser considerado em suas relações com os valores, e por suas escolhas e conseqüências.

Entendemos, assim, que o nível psicofísico constitui a base da aprendizagem que permite ao educando o acesso aos saberes mais elaborados, como o saber elocutivo e o saber expressivo. Dessa forma, torna-se essencial desenvolver atividades intensivas nesse nível para ajudar o educando a superar possíveis obstáculos relativos à aquisição e uso da linguagem e, assim, possa ter acesso a uma formação global.

Rafaele Simomi (1979) apud Bechara (2003) admite que a linguagem não é apenas uma “matéria” escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão. Essa possibilidade de entender a educação lingüística está relacionada com as possibilidades de escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação de textos, pois, às vezes, a criação de um texto pode envolver a multifuncionalidade da língua.

1. 5. As funções da linguagem com vistas a uma formação global

O ensino das múltiplas funções da linguagem pode contribuir para a formação global do educando. Nesse sentido, Bechara (2003) argumenta que não basta ao educando desenvolver algumas funções da linguagem, pois isto limitaria

sua formação, mantendo-o restrito ao acesso às funções que já conhece. Por isso, ressalta a importância de se permitir que ele adquira capacidades que resultem na apropriação de uma gama de novas capacidades de outro gênero, estritamente vinculadas à sua evolução global. Isto significa que a aprendizagem da língua, ultrapassa o limite do saber fazer com a linguagem.

Coseriu (1992) contribui com os objetivos dessa formação global, ao traçar um caminho de base consistente, ancorado em uma teoria da competência, também denominada teoria do saber lingüístico, que perpassa todos os níveis de linguagem: morfossintático, semântico e pragmático. Para ele, a competência lingüística é um saber intuitivo ou técnico, dependente da cultura. O saber intuitivo diz respeito ao saber lingüístico que permite ao usuário da língua organizar os elementos lingüísticos, dentro de uma proposição de forma aceitável. Significa dizer que o falante sabe, intuitivamente, que algumas combinações são possíveis e outras não. O saber técnico diz respeito ao conhecimento de regras discursivas.

Coseriu explica a educação lingüística por meio de três disciplinas que a ancoram, que constituem a base da competência comunicativa. A gramática: diz respeito ao saber gramatical, daquilo que é válido falar em todos os tipos de textos (formação do gênero, do plural, dentre outros). A dialética refere-se ao saber sobre o uso lingüístico que é adequado às situações e contextos. A retórica refere-se ao uso coerente da língua em diálogo. Significa planejar perguntas com sentido e dar respostas que correspondam às mesmas. Na retórica, estabelecem-se as normas de uso lingüístico que estão subordinadas aos seguintes fatores:

- o objeto do falar: de que se fala?
- o interlocutor: com quem se fala?
- tempo: em que ocasião se fala?

Sendo assim, as propostas de ensino, que visam à formação global de educandos, deveriam contemplar todos os níveis de linguagem e toda a dimensão sociocultural da língua, em que eles estão inscritos. Portanto, não basta investir

em propostas de ensino que sejam tão somente inovadoras; pois, para atender os objetivos dessa formação, elas precisariam ser inovadoras e consistentes. Em se tratando do ensino de produção textual, não bastaria centrar a atenção somente no formato do texto e desprezar o conteúdo lingüístico que torna o discurso funcional. Este fato pouco contribuiria para o enriquecimento do patrimônio lingüístico do aprendiz e, conseqüentemente, para sua formação global.

Ducrot (1987) admite que o produto lingüístico pode estar em função da enunciação, uma vez que o enunciador tende a examinar quais são as regras gramaticais mais adequadas para construir seu texto, a fim de produzir o efeito desejado sobre seu interlocutor. Sendo assim, as escolhas lingüísticas tendem a ser intencionais e, sendo intencionais, podem desempenhar funções comunicativas.

Na dinâmica discursiva, até mesmo as categorias lingüísticas invariáveis como as conjunções, os advérbios e as preposições podem assumir valores semânticos que orientam a argumentação, segundo a intenção comunicativa do enunciador. Sobre isto, Vogt (1980) reforça que os operadores argumentativos são elementos que encadeiam enunciados, produzindo um discurso. Eles são marcadores de subjetividade que contribuem para mostrar a importância das intenções dos falantes/escritores tanto na organização do discurso quanto na sua estruturação como texto.

A organização do texto expositivo-argumentativo, vista por esse ângulo, englobaria todas as funções da linguagem que constituem a base do modelo teórico de Halliday (1975), o qual Bechara (2003) admite estar muito próximo dos objetivos da educação lingüística, por favorecer a escolha da língua funcional para cada situação comunicativa, contribuindo para que o educando supere as dificuldades técnicas impostas pela educação e possa acessar uma variedade de conhecimentos lingüísticos que, de outra maneira, lhe seriam negados ou seriam apenas parcialmente acessíveis.

1. 6. A produção textual e as funções da linguagem em Halliday

A produção textual com vistas ao uso comunicativo da linguagem envolve um elevado grau de organização do pensamento e da linguagem, que pode ser considerado uma competência, uma vez que é por meio dela que o sujeito pode construir argumentos coerentes com as circunstâncias de produção do discurso. O modelo teórico de Halliday (1975) contribui com esses objetivos por apresentar três componentes que compõem suas metafunções: o “ideacional ou reflexivo” que está relacionado com a compreensão do ambiente. O “interpessoal ou ativo” que está relacionado com a influência sobre os outros, e o componente “textual” que é o (inter) relacionamento entre os demais componentes.

A função textual tem grande relevância porque é no nível do texto que os nomes mapeiam uma rede de recuperações, de remissões, de projeções de sentido por meio da sinonímia, da hiponímia, da hiperonímia ou da colocação de elementos lingüísticos em um campo semântico comum. Essa função diz respeito à criação do texto, e é por meio dela que a linguagem contextualiza as unidades lingüísticas, fazendo-as operar no co-texto e no contexto. Assim, o discurso torna-se possível porque o emissor pode produzir um texto e o ouvinte/leitor pode reconhecê-lo. Nessa organização, a sentença constitui uma unidade sintática, e o texto, uma unidade semântica operacional.

A função ideacional refere-se à fase de organização interna, na qual o produtor/receptor organiza e incorpora, na língua, suas experiências do mundo real, acrescidas às suas experiências do mundo interno: reações, cognições e percepções. Essa fase de organização deve anteceder a todo ato de produção, pois, quem escreve o faz para um destinatário que se supõe distante, logo deve escrever com clareza e objetividade, uma vez que não vai estar face a face com seu interlocutor para corrigir as possíveis falhas de seu texto. Nesse momento de organização, o produtor pode refletir sobre o contexto, as condições de produção e seus interlocutores, para que seu texto seja aceito.

A função interpessoal está subordinada à função ideacional, uma vez que o produtor do discurso organiza seu pensamento, em função do que vai dizer: declarar, perguntar, ordenar, pedir, oferecer, confirmar e convencer. Sendo assim, quanto maior for a exigência do evento da fala/escrita, maior será o nível de organização do pensamento, principalmente quando esse ato for o de convencer. Pois, para convencer alguém de alguma coisa, é preciso que os argumentos sejam bem construídos: sejam consistentes, não apresentem ambigüidades, falta de informações ou informações excessivas.

Essas funções de linguagem apontam caminhos para redimensionar ações pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem está voltado para o uso comunicativo da linguagem, e requer mudança de postura tanto do educando quanto do educador, pois ambos deveriam assumir uma posição reflexiva e ativa frente às múltiplas funções da linguagem e suas múltiplas possibilidades de uso nos diversos contextos de interação social.

1. 7. Algumas condições de produção do discurso

Os contextos de interação dizem respeito às condições de produção do discurso e estão relacionados com os fatos enunciativos ou situação de discurso. Ducrot & Todorov (2001) admitem que essa situação engloba um conjunto de circunstâncias, no meio das quais se processa um ato de enunciação, seja ele escrito ou oral. Assim sendo, para que o discurso seja eficaz, é preciso que o enunciador entenda, ao mesmo tempo, o ambiente físico e social em que esse ato se dá. Além disso, é preciso, também, que ele tenha em mente a imagem que os enunciatários têm dele, com relação à sua identidade. E, ainda, ter uma noção da representação daquilo que cada um possui ou pensa sobre ele, bem como ter a noção dos fatos ou acontecimentos que precedem o ato de enunciação, especificamente, as relações que os interlocutores tiveram antes. Essa gama de

fatores constitui as condições de produção do discurso e interfere, significativamente, na obtenção de sucesso do discurso.

Mainueneau (1996) enfatiza que um ato de linguagem não é verdadeiro ou falso, mas “bem-sucedido” ou não. Essa distinção tem grandes conseqüências, por se referir ao modo de inscrição dos enunciados, na realidade. Pois, além do simples respeito por regras gramaticais, parece existir um certo sucesso para um ato de linguagem que está relacionado com o fato de que “qualquer um não pode dizer qualquer coisa para qualquer pessoa em qualquer circunstância”. Em vista disto, devemos observar as condições que tornam um ato de linguagem pertinente ou não, legítimo ou não.

Mainueneau (1996) admite que essas condições são válidas para instituições como exército, justiça, igreja e outras. Assim, o ato de afirmar, de colocar um enunciado como verdadeiro está sujeito a condições de sucesso, por isso, o enunciador deve saber o que está falando, ser sincero, ser capaz de garantir o que diz. Isto quer dizer que qualquer ato de linguagem implica uma série de direitos e obrigações para o enunciador e o enunciatário.

Com relação às obrigações, Coseriu (1992) cita quatro regras discursivas que visam obter a eficácia no discurso. A primeira está relacionada com o falante/escritor que, em todo ato locutório deve seguir normas do discurso que são verificadas no curso da fala/escrita. Entendemos que essas normas dizem respeito, também, à tipologia textual e ao tipo de instituição, em que esses textos circulam. Um sermão, por exemplo, por circular numa esfera social de doutrinação, deve seguir determinadas normas diferentes de uma petição de juiz, que circula na esfera judicial. Sendo assim, nos parece claro que a esfera de circulação do texto também determina as regras de produção.

A segunda condição diz respeito ao destinatário, que deve ser considerado tanto no texto oral quanto no escrito, pois, dependendo da categoria de pessoa a

quem o texto se destina o enunciador pode dirigir-se, utilizando-se de determinados padrões de linguagem. Essa condição desempenha um papel relevante no processo de comunicação, pois, antes de emitir uma mensagem, o enunciador deve projetar o seu público, fazendo a adequação da linguagem de acordo com o perfil do mesmo, uma vez que se o nível de linguagem não for acessível, o discurso pode soar vazio e não surtir o efeito desejado.

A terceira diz respeito ao objeto do dizer (aquilo de se fala) que determina a norma ou a forma de dizê-lo. Como por exemplo, a norma utilizada para falar de um evento de sucesso difere da norma utilizada para falar de um grave acidente, no qual não tenha havido sobreviventes. A diferença começa pela seleção lexical que deve configurar cada cena e orientar a argumentação para uma determinada conclusão: a primeira, de encantamento; a segunda, de indignação ou lamento. Acreditamos que os destinatários esperam isto, e este fato pode inseri-los no circuito da comunicação, resultando no sucesso do ato da fala/escrita.

A quarta condição diz respeito à situação ou circunstância de produção do discurso. Esta envolve todos os fatos enunciativos. (Cf. Ducrot & Todorov, 2001)

1. 8. Desafios para educar lingüisticamente

Neste cenário, entendemos que educar, lingüisticamente, para desenvolver competências, significa possibilitar ao educando a apreensão de conceitos que ultrapassam o nível da linguagem verbal. Significa possibilitar a ele apreender uma gama variada de conceitos relativos aos diversos conhecimentos. Por envolver conceitos tão abrangentes, Perrenoud (1999) admite ser difícil definir uma competência e indicar como mobilizá-la, uma vez que uma competência, antes de ser um esquema, é um conjunto de esquemas. O esquema resulta de uma totalidade constituída que sustenta uma ação ou uma operação única; enquanto a competência engloba diversos esquemas de percepção, tais como pensamento,

avaliação, ação, inferências, antecipações, transposições, analogias e generalizações.

Esses esquemas de percepção são elementos constitutivos do pensamento e da linguagem, portanto estão de acordo com os princípios da educação lingüística, visto que o exercício dessas faculdades do pensamento disciplinado por objetivos bem definidos poderia contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa que, conforme Halliday (1975), consiste na capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar expressões lingüísticas, como também de usar interpretar essas expressões de maneira interacionalmente satisfatória. Isto significa que o educando deveria desenvolver habilidades que ultrapasassem o nível da codificação e da decodificação e passasse a compreender as complexas relações entre os enunciados, e entre estes e o contexto de produção.

Para atingir esse nível de aprendizagem da linguagem torna-se necessário, conforme Ausubel (1969), a aquisição de novos conhecimentos, com vistas a superar o limite entre o que o educando já sabe e aquilo que ele precisa saber, o que consistiria em promover a ampliação de seu repertório lingüístico. Isto poderia ocorrer, por meio da interação de idéias, que facilitassem a apreensão de novos conhecimentos e permitissem prover uma “moldura ideacional” para a incorporação e retenção do material mais detalhado e diferenciado que se segue na aprendizagem, bem como elevar a distinção entre um conhecimento novo e um outro similar, já incorporado na estrutura cognitiva do aprendiz.

Essa moldura ideacional corresponde, na teoria de Halliday (1975), a metafunção ideacional da linguagem, relacionada com a compreensão do ambiente que permite ao aprendiz organizar e incorporar suas experiências dos fenômenos do mundo real, acrescidas de suas experiências do mundo interno: reações, cognições e percepções. Em se tratando de produção textual, seria

organizar o texto mentalmente, num primeiro momento, para depois representá-lo na modalidade da língua escrita.

Para Raths (1977), trata-se de um processo de atribuir ou negar sentido às suas experiências. Essa atribuição ou negação de sentidos relaciona-se com o princípio de inferência. Sobre isto, o autor enfatiza: *Sempre que existir a reação a uma experiência é possível verificar as inferências com relação aos fatos, a fim de ver se os dados confirmam a interpretação.* Por outro lado, chama a atenção para o fato de que muitas inferências precisam sofrer limitações, uma vez que elas devem obedecer à aceitação social, que resulta dos significados construídos, culturalmente, e compartilhados, socialmente.

1. 9. A importância de acentuar o pensamento na escola

Raths (1977) compreende que a capacidade de fazer inferências resulta da importância da acentuação do pensamento que é fruto da maturação de uma sociedade livre. E as escolas, por desempenharem um papel importante nessa tarefa, deveriam gastar grande parte de seu tempo com tentativas para ampliar as oportunidades para pensar, o que não ocorre com a intensidade que se faz necessária. Sobre isto, ele levanta como hipótese o fato de o professor precisar forçosamente complementar os manuais didáticos já que eles são deficientes, quanto à atenção que dão ao pensamento. Além disso, a acentuação do pensamento exige que o professor dê mais atenção ao que a criança diz e escreve, e que ele próprio dê mais atenção ao que ele diz e escreve. Nesse sentido, ele supõe que:

O fato de dar pouca atenção ao pensamento pode estar ligado a idéia de poder e autoridade. Pois, se for permitido às crianças a pensar, não só, mas se forem até estimuladas a pensar, talvez pensem coisas que não devam! Se as crianças apresentam alternativas, se criticam, poderão chegar a discutir o poder que de direito pertence aos que têm autoridade. Isto sugere que podemos preferir estimular a docilidade e a submissão, à obediência às

figuras poderosas. Sugere, também, que não somos dedicados em nossos esforços para criar, gradualmente, uma sociedade livre. Pode, também, supor que temos medo de enfrentar as conseqüências do pensamento. (Raths, 1977 p. 17)

É provável que a pouca acentuação dada ao pensamento esteja relacionada com essas causas, mas também existam outras, principalmente, aquelas relacionadas com o significado atribuído ao termo *criança*, na tradição histórico-cultural. Nessa tradição, o termo *criança* ou *infans* exprime a condição de estar privado da palavra, de estar sob as ordens de um adulto que se supõe saber tudo sobre ela, inclusive sobre suas necessidades de pensar e agir sobre as coisas do mundo. E, com esse pensamento, o adulto tende a sentir-se no direito de pensar e decidir quase tudo por ela. Acreditamos que esse fator possa ter contribuído para a alienação do pensamento e, conseqüentemente, para a dificuldade de viabilizar situações de aprendizagem que levem o educando a pensar e assumir uma posição crítica sobre a realidade.

Outro fator que influi na pouca acentuação dada ao pensamento é o conceito de qualidade e de quantidade. A qualidade está relacionada com a acentuação do pensamento, porém demanda mais tempo e mais trabalho e, em função disso, pode inviabilizar o cumprimento do currículo anual. Já a quantidade está relacionada com o cumprimento do programa e passa uma impressão equivocada de aproveitamento do tempo. Esse equívoco leva muitos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a considerarem perda de tempo os momentos de reflexão que visam a uma aprendizagem crítica e ao mesmo tempo significativa. No caso da leitura, o curto tempo a ela reservado tende a ser dedicado à compreensão do texto como um produto acabado. A mesma tendência tende a ser seguida, também, na escritura de textos baseada em esquemas fixos e clichês.

A pedagogia de situações-problema ou abordagem por competências proposta por Perrenoud (1999) pode contribuir para uma aprendizagem crítica que

acentua o pensamento, por sugerir que se façam menos coisas e se dediquem mais tempo a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzam aprendizados e girem em torno de importantes conhecimentos. Mas isso obrigaria a abrir mão de parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. Nesse sentido, o autor defende que o ideal seria dedicar mais tempo a um número de situações complexas, do que abordar um grande número de assuntos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia do ano letivo.

Na visão de Perrenoud, Raths e Ausubel, a qualidade de ensino deve prevalecer sobre a quantidade. Nesse caso, mobilizar conhecimentos para a construção de competências argumentativas requer momentos de reflexão sobre as categorias lingüísticas estruturantes do texto argumentativo, bem como o efeito de sentido que elas produzem, de acordo com as intenções de quem escreve e com as situações comunicativas.

1.10. As disciplinas escolares e a construção de competências

Perrenoud (1999) admite que os conhecimentos construídos nas disciplinas são relevantes para a construção de competências, uma vez que construí-las significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes às mesmas. No processo de produção textual, o desenvolvimento de competências comunicativas, na linguagem escrita, está intimamente relacionado com uma educação lingüística contínua de educandos para que eles possam construir conhecimentos lingüísticos significativos e mobilizáveis nas diversas situações comunicativas.

A construção de competências comunicativas engloba tanto conhecimentos lingüísticos quanto habilidades para lidar com fatores contextuais que influenciam diretamente as escolhas lingüísticas e o modo de dizer. Tanto as escolhas lingüísticas como o modo de comunicar um pensamento podem variar de acordo com o tempo, com o lugar e com os destinatários. Nesses termos, o produtor do

texto precisaria desenvolver habilidades para dominar o máximo de variáveis lingüísticas e saber adequá-las às diversas situações comunicativas.

Essa natureza de aprendizagem pode contribuir para a formação global do educando, por perpassar vários níveis de conhecimento. Mas para atingir esse ideal são necessárias transformações profundas tanto nas políticas educacionais quanto no currículo escolar e nas ações do educador; uma vez que a ação isolada, de cada um, seguramente, não daria conta dessa tarefa. Em vista disso, seria necessária a construção de um projeto pedagógico que envolvesse todos os segmentos da escola e favorecesse o trabalho em equipe, em torno de um único objetivo: preparar o educando para o desempenho de papéis sociais, tendo a linguagem como principal instrumento de atuação.

Embora essa não seja uma tarefa fácil, acreditamos ser o caminho que propiciaria ao educando um ensino/aprendizagem de qualidade. Perrenoud (1999) admite essa dificuldade ao afirmar que o saber fazer não é suficiente quando se quer formar competências, pois:

(...) para formá-las precisa-se de um inventário dos recursos mobilizados e de um modelo teórico de mobilização. Para isso seria preciso formar uma idéia do que ocorre na “caixa-preta” das operações mentais, mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio da ciência da mente. (Perrenoud, 1999, p.20)

Assim sendo, o desafio do educador consiste em investigar modelos teóricos facilitadores da construção e da mobilização de conhecimentos. Isto significa fazer a “transposição didática”, que, na visão de Perrenoud (1999), consiste em transformar conhecimentos científicos em saber ensinar.

Em síntese, concluímos que a educação lingüística aliada a algumas teorias da aprendizagem, que vinculam os conhecimentos escolares às práticas sociais, tendem a favorecer a formação global do educando, por abarcarem

conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos relacionados com a cultura. A educação lingüística atende a essa finalidade por transversalizar os níveis morfosintático, semântico e pragmático da língua. O trabalho como o texto expositivo-argumentativo, nessa perspectiva, assumiria um aspecto mais dinâmico e flexível, porque seria organizado em função da intencionalidade do produtor, que exploraria todos os recursos expressivos possíveis para atingir seus intentos comunicativos, o que o permitiria superar algumas limitações impostas às macroestruturas semânticas construídas, pela superestrutura argumentativa.

Capítulo II. A Interação Lingüística numa Abordagem Pragmática

A educação lingüística está vinculada às teorias lingüísticas que privilegiam a aquisição de conhecimentos lingüísticos, com vistas à interação comunicativa na vida em sociedade, e a Pragmática Lingüística atende a esse propósito por ter como foco o usuário, a enunciação e o contexto. Os atos de fala, que consistem no ápice da pragmática, representam a enunciação ou a linguagem em ação. Os modelos teóricos, que contribuem para essa abordagem, visam dar conta de fenômenos que envolvem a linguagem humana e os significados que ultrapassam o nível da frase.

2.1. Considerações iniciais

O modelo teórico proposto por Ducrot (1981) marca a passagem da gramática da frase para as gramáticas textuais. Em sua primeira fase, esse modelo ancora-se em três pilares: o posto, o pressuposto e o subentendido. O posto ou dito consiste na materialidade discursiva e refere-se aos conhecimentos lingüísticos, manifestados por meio de uma semântica lingüística ou semântica intensional. O pressuposto refere-se aos conhecimentos compartilhados socialmente e também está no plano lingüístico, mas depende do contexto para obter uma interpretação satisfatória. O subentendido refere-se ao sentido que está fora do texto, que está na memória semântica dos usuários da língua e depende de sua inferência para captar o sentido do texto.

A partir de 1987, Ducrot revê a noção de pressuposto e subentendido e passa a postular a noção de dois componentes: o componente lingüístico e o componente retórico. O primeiro diz respeito à semântica intensional, o dito, que está no plano da coesão, do co-texto e da memória de curto prazo. O segundo componente consiste em um conjunto de saberes, que dão conta dos sentidos

implícitos. Tal componente está no plano da semântica extensional, da coerência, do contexto e da memória de longo prazo.

Na fase de transição da gramática de frase para as gramáticas de texto prevalece a semântica argumentativa que visa à persuasão. Mesmo não tendo trabalhado o texto como unidade comunicativa, Ducrot (1987) propõe explicar a argumentatividade humana, por meio da análise transfrástica, significado que ultrapassa o nível da frase e, consiste na capacidade que o homem tem para usar a linguagem de forma criativa, de acordo com a diversidade de seus objetivos. Essa fase de estudos abre perspectivas para a construção das gramáticas de textos, que se preocupam com a textualidade, conjunto de elementos que contribui para a “boa formação” do texto.

2.2. Construção das gramáticas de textos

As tarefas básicas de uma gramática de texto, segundo Koch (2004) consistem em:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de construção, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; e
- c) diferenciar vários tipos de textos.

A construção das teorias de texto teve início com a gramática textual que na visão Petöfi (1973) apud Fávero & Koch (2002) constitui apenas uma parte das teorias de texto. Nessa construção, houve a contribuição de várias outras teorias: a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos. Na visão de Parret (1998) as gramáticas de texto apontaram para novas metodologias, que vão além das relações anafóricas e catafóricas entre as sentenças e, também, das relações de co-referência entre proposições. Elas

apontam a coerência e à coesão dos textos como um macrosistema gramatical que habilita o interpretante, o receptor, para descobrir a significância dessas macro-unidades.

Sobre as teorias de texto, Fávero & Koch (2002), ao citarem Conte (1977), admitem não haver sucessão temporal na passagem da teoria da frase para a teoria do texto, ou seja, ambas as teorias transcorrem simultaneamente. Essa passagem diferencia-se, apenas, no tipo de desenvolvimento teórico. Nesse sentido, as autoras citam três momentos que marcaram essa passagem: o primeiro é a análise transfrástica; o segundo é o das gramáticas textuais; e o terceiro é o da construção das teorias de texto. Então, o objeto de investigação lingüística deixa de ser a palavra ou a frase isolada e passa a ser o texto, considerado como unidade básica de manifestação da linguagem.

Koch (2003) admite que a lingüística de texto consiste no estudo das operações lingüísticas e cognitivas, reguladoras e controladoras da produção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos. Essa corrente constitui somente uma parte da ciência lingüística que surgiu a partir de um momento de reflexão, em que o texto passou a ser entendido como texto-produto, seqüenciação lingüística e, como texto-processo, representação de conceitos na memória. Essa concepção de texto engloba um complexo de fenômenos lingüísticos em seu interior, que não daria para ser explicado no nível da frase. Convém ressaltar que o propósito da Lingüística Textual não consiste em romper com a tradição da gramática de frase e sim preencher lacunas por ela deixadas.

Com o propósito de preencher essas lacunas, a Lingüística Textual assume uma nova dimensão, rumo à Pragmática Lingüística que passa a tratar a língua no seu funcionamento *nos processos comunicativos de uma sociedade concreta*. (Koch, 2004)

2. 3. Da lingüística textual à pragmática lingüística

A pragmática lingüística, segundo Papi (1996), é entendida como um ramo da lingüística que estuda a forma como os enunciados comunicam significados num dado contexto, sendo sua base de investigação o estudo da origem do uso e os efeitos dos signos, no comportamento global de seus interpretantes. Os termos pragmatismo e pragmaticismo estão no âmbito filosófico e foram utilizados, pela primeira vez, em 1878, por Charles Peirce para designar sua própria filosofia. Em seus estudos, ele levou em conta a distinção kantiniana entre “prático” e “pragmático”, termos utilizados para designar a lei moral dos imperativos da crítica e da razão.

Papi (1996) cita Morris (1938), para quem o pragmatismo filosófico contribuiu para o nascimento da pragmática lingüística, devido, em grande parte, à sua relação com aspectos derivados do evolucionismo psicológico darwiniano e também graças aos estudos, sobre interação entre o indivíduo e o ambiente, em termos de reações e hábitos de comportamento.

Varó (1990) argumenta que a pragmática lingüística trata de fatos da linguagem, que não são inteiramente novos como: discurso, texto, contexto, atos de fala e outros. Na visão pragmática, o texto é considerado uma fonte inacabada de sentidos, uma vez que o fenômeno da linguagem é dinâmico, portanto, condicionado pela atuação circunstancial de lugar e tempo de enunciação.

Essa visão maximalista da pragmática lingüística foi assumindo grandes proporções, limitando o espaço para o pensamento de que possa haver autonomia entre os níveis: sintático (as relações entre os signos), semântico (que designa os seres e os objetos), pragmático (relação dos signos com os usuários). Pois, no momento em que se passou a considerar o texto como “fonte inacabada de sentido”, o estudo da linguagem passou a exigir a (inter) relação entre esses três

níveis ou componentes, dada à abrangência de sentidos, que envolvem a linguagem na dinâmica do uso.

Fonseca (1994) defende que a solução mais adequada à natureza da linguagem verbal está em considerar a pragmática como integrada à semântica, salientando-se que as dimensões pragmáticas da significação se inscrevem tanto no funcionamento dos discursos, como na própria estrutura interna da língua. Sendo assim, deve-se considerar que a sintaxe, a semântica e a pragmática se interpenetram profundamente e se apresentam imbricadas.

2. 4. As questões pragmáticas e a eficácia no discurso

Ao emitir uma mensagem, o enunciador está quase sempre preocupado com sua eficácia, ou seja, com o efeito que ela poderá produzir naquele a quem se destina, que se espera ser positivo. Nesse sentido, Maingueneau (1996) argumenta que, desde a emergência de um pensamento lingüístico, na Grécia, havia a manifestação de um grande interesse por aquilo que se refere à eficácia do discurso, em situação comunicativa. Nessa perspectiva, a retórica ou o estudo da força persuasiva do discurso, inscreve-se plenamente no campo que a pragmática baliza atualmente. O autor acentua, ainda, que a própria gramática ao longo da história, não deixou de levar em conta um grande número de fenômenos, hoje abordados pela pragmática, como por exemplo, o estudo do modo, do tempo, da determinação nominal, do discurso relatado, das interjeições.

Entendemos, com isso, que ao se pensar na eficácia do discurso, não se deve excluir os níveis da língua: sintático, semântico e pragmático. O primeiro por ser responsável pela gramaticalidade do enunciado, para que ele seja aceito numa dada comunidade lingüística; o segundo por se encarregar da designação do ser ou objeto predicado; e o terceiro por prever as circunstâncias de produção do discurso e o objetivo que seu produtor pretende atingir. Nesse sentido, Fonseca (1994) defende que o nível pragmático funde-se e surge fortemente imbricado nos

níveis gramatical e léxico-semântico, pois, de outra forma, fica praticamente inviável pretender a eficácia do discurso.

Mainueneau (1996) reitera essa posição ao afirmar que existe pragmática lingüística, quando se considera a utilização da linguagem e sua apropriação, por um enunciador que se dirige a um enunciatário, num dado contexto. Nesse momento, toda a carga significativa não se acrescenta de fora a um enunciado de direito auto-suficiente, uma vez que a linguagem é radicalmente condicionada pelo fato de ser mobilizada, por enunciações singulares e produzir um certo efeito, dentro de um certo contexto, verbal e não-verbal. Isto significa que um mesmo enunciado pode sofrer algumas nuances de significação, dependendo das circunstâncias de produção e das emoções de quem enuncia.

Parret (1998) vai além e defende a idéia de que o termo pragmático, por abranger orientações e perspectivas diferenciadas, além de outras disciplinas como a lógica, a filosofia da linguagem, a psicologia e a semiótica, abre caminho para classificar “tipos” de pragmática, de acordo com os “tipos” de contexto. Dessa forma, ele classifica cinco tipos de contexto, a saber:

a) o contexto co-textual está relacionado com o significado da sentença, o significado que se encerra nela mesma (baseado no modelo teórico estruturalista);

b) o contexto existencial está relacionado com o mundo dos objetos, estado de coisas e conhecimentos, contém em regra, a unidade a que a expressão lingüística faz referência: trata-se da localização espaço-temporal considerada como índices desse contexto existencial, a localização de quem fala e quem compreende;

c) o contexto situacional pode consistir no cenário social das instituições tais como tribunal, hospital, sala de aula, dentre outras, ou ambientes do dia-a-dia como restaurantes, lojas, etc., com suas regras de conversação e suas rotinas

intelectuais próprias. Esses determinantes dão forma, principalmente, às propriedades convencionais de unidades textuais, e às estruturas argumentativas e persuasivas do discurso;

d) o contexto acional prevê sentenças com marca de performatividade, refere-se à força ilocucionária das proposições lingüísticas, refere-se às operações morfossintáticas, tais como: *seja como for, ademais, é identificável, espera-se que ou seja; e*

e) o contexto psicológico refere-se às intenções, as crenças e desejos que são encarados como estados mentais, responsáveis por programas de ação ou de interação. Esses elementos se traduzem em programas interacionais, relevantes para a descrição e a explicação pragmática.

Convém ressaltar que essa classificação pode funcionar para fins didáticos, pois, na dinâmica discursiva, esses tipos de contextos tendem a se apresentar imbricados num único ato de fala. Aqui, parece que o co-texto, produto lingüístico enunciado, mantém estreita relação com o contexto existencial, pois ambos dizem respeito ao conteúdo lingüístico. O primeiro, por tratar do significado da sentença, o segundo, por tratar da localização espaço-temporal, que entendemos como índices localizadores de quem fala e de quem compreende. Esses índices são as categorias dêiticas relacionadas com pessoa, tempo e espaço. No modelo teórico de Benveniste (1995), estes índices referem-se aos protagonistas do discurso: “eu”, “tu”, e a localização espaço-temporal “aqui” e “agora”.

Nesses dois contextos, também estão implicados os demais: o situacional que condiciona a escolha dos conteúdos lingüísticos específicos para uma determinada situação comunicativa. O contexto psicológico, que, vinculado aos demais, permite que o enunciador projete o seu interlocutor, de acordo com o estado de coisas, que evidenciam suas crenças e seus desejos, com vistas à aceitação de seu discurso. Sendo assim, a classificação de tipos de contextos, de

acordo com o tipo de pragmática, é possível, didaticamente, mas quase impossível observá-la em separado, na dinâmica discursiva, uma vez que os contextos citados se inter-relacionam e se completam, num único ato de fala, contribuindo para sua eficácia.

A eficácia do discurso depende, ainda, dos conhecimentos e das expectativas de quem o recebe. Nesse sentido, Varó (1990) cita Anderson (1978) para quem o significado textual, em grande medida, depende dos conhecimentos de mundo ou do universo discursivo que o receptor do enunciado possui, que, aqui, são denominados como pressuposição pragmática, e compreende não só os saberes e a informação cultural que possui o receptor, mas também os dados sobre a escala de valores, as expectativas e, inclusive, a ideologia geral ou concepção de vida dos interlocutores. Isto põe em evidência o (inter) relacionamento entre os tipos de contexto num único ato de linguagem.

2. 5. Fatores contextuais e o sucesso no discurso

Mainueneau (1996) defende que o ato de linguagem só é bem sucedido, quando o destinatário reconhece a intenção associada convencionalmente à sua enunciação. Assim, para que um ato de ordenar seja bem sucedido, é preciso que o destinatário compreenda que lhe foi dirigida uma ordem. São os marcadores unívocos que fornecem base para se chegar a isto - uma estrutura imperativa ou um “prefixo performativo”, como “eu te ordeno” - na entonação ou no contexto. Dessa forma, para obter a eficácia do discurso é preciso mais que o produto lingüístico enunciado; é preciso levar em conta as questões contextuais.

Fonseca (1994) admite que o reconhecimento/identificação, por parte do alocutário da intenção comunicativo-interativa do locutor, constitui a condição mínima, seguramente básica para o desenvolvimento do discurso e, conseqüentemente, para obter o sucesso. Para assegurar este momento fundamental, o enunciador deveria levar em consideração os constrangimentos

que representam a imagem do enunciatário, que influi imediatamente na execução de seu discurso. Porém, convém lembrar que, às vezes, nem mesmo o enunciador se dá conta desses constrangimentos por estarem implícitos nos seus discursos.

Na visão de Varó (1990), há uma gama de elementos que envolvem os atos de fala não-verbais-indiciais, que também dão informação ao receptor, sobre o emissor. O autor apóia-se em Abercrombie (1967) que os denomina índices idiossincráticos, mediante os quais se reconhece a voz, a idade, o sexo das pessoas que falam. Esses índices produzem significados sócio-emocionais e, em certo sentido, podem reduzir, reforçar ou anular o significado proposicional. Como exemplo, ele cita a expressão facial, um sorriso, o tom de voz, que cumprem as funções que completam os atos verbais.

Essa abrangência de significados, que compõem a cena enunciativa, engloba a teoria dos atos de fala que constituem o ápice da Pragmática. Nesse sentido, Varó (1990) diz tratar-se de uma teoria substancial, mais completa e mais sistemática, uma vez que examina, com clareza e precisão, os signos e seus usuários, tendo como objetivo sistematizar, dentro de um marco comunicativo, os usos e funções que podem ser feitos com a linguagem. Em princípio, o autor considera a teoria dos atos de fala como uma teoria semântica parcial, devido à separação estabelecida, por alguns estudiosos, entre a semântica e a pragmática.

Essa separação, na visão Parret (1998), está vinculada à primeira fase dos estudos de Morris (1938), na qual ele apresentou uma visão minimalista da pragmática, que previa a independência entre os três componentes da língua. Porém, na segunda fase de seus estudos (1945), ele já assinalava para uma visão maximalista a qual admitia simultaneidade de relacionamento entre os três componentes lingüísticos: sintaxe, semântica e pragmática, embora admitisse que a dimensão pragmática era governada por um sistema de regras independentes das dimensões semântica e sintática.

Nesse sentido, Fonseca (1994) considera que as dimensões pragmáticas estão integradas na semântica, convergindo, amplamente, para uma concepção

de sentido que resulta numa imagem que os enunciados dão à sua própria enunciação. Implica dizer que tudo de essencial na língua está no discurso. E essa compreensão permite, ao usuário da língua, entender que as dimensões pragmáticas da significação estão inscritas e pré-formadas na língua.

Isto posto, podemos compreender que o discurso manifesta a essência do sistema lingüístico, e, nessa essência, estão todos os elementos lingüísticos que julgamos importantes para tornar o discurso eficaz. Essa eficácia está relacionada com a capacidade de comunicarmos um pensamento, de forma que o outro entenda e possa ser entendido. Na dinâmica discursiva, é difícil estabelecer fronteiras entre os níveis sintático, semântico e pragmático, pois, dependendo da situação comunicativa, um único enunciado pode desempenhar todas essas funções, simultaneamente.

2. 6. A interação lingüística: um princípio de cooperação

Papi (1996) admite que a teoria do “significado do falante”, elaborada por H. P. Grice, é importante para a compreensão da interação lingüística, por consistir no primeiro ponto de relevância filosófica, que influencia a investigação pragmática. Esse ponto foi marcado pela publicação de seu ensaio, 1953, revisado em 1975. Nesses estudos, ele faz distinção entre conceito de significado natural e não natural. O primeiro se encontra no uso do verbo “significar” ou “querer dizer”; o segundo se manifesta em contextos, em que os gestos significam dizer.

Desse conceito nasce um tipo de implicatura, que, nos termos de Grice (1975), é resultado da adesão do princípio de cooperação, entendido como um princípio de relacionalidade, orientador da ação verbal entre os indivíduos sociais. Trata-se, por assim dizer, de um tipo de influência plenamente pragmática, cujo discernimento, entre semântica e pragmática, tem conseqüências relevantes para reorientar seus estudos, nessa direção. Essa lógica parte de um princípio geral, denominado princípio de cooperação que se baseia nas seguintes máximas:

Máxima da quantidade:

- Faça com que sua contribuição forneça a informação requerida pelos objetivos da intercomunicação em curso.
- Faça com que sua contribuição não seja mais informativa que o necessário.

Máxima da qualidade:

- Não digas aquilo que consideras falso.
- Não digas algo que não seja suscetível de comprovação.

Máxima de relação:

- Seja pertinente.

Máxima de maneira:

- Evite expressões ambíguas.
- Evite expressões obscuras.
- Seja breve, evite divagações desnecessárias.
- Proceda ordenadamente.

A teoria dos atos de fala é compatível com a teoria das máximas conversacionais. Uma complementa a outra, na convergência para um mesmo ponto: a busca de eficácia do discurso. A primeira facilita a apreensão do significado da principal função comunicativa dos enunciados que, constantemente, emitimos para alcançar os inumeráveis objetivos comunicativos. A segunda, por estar relacionada com as implicaturas, oferecem proposições geradas pelo contexto e todo ato de comunicação.

2. 7. Os enunciados lingüísticos e suas implicações

Varó (1990) distingue dois tipos de implicações: as implicações sociais e as implicações lexicais. As primeiras estão relacionadas com o contexto, com os conhecimentos e as informações que o produtor do enunciado possui e pressupõe que o receptor do mesmo também possua. As segundas estão relacionadas com as condições de verdade. Significa dizer que há uma relação de implicação, quando a oração implicada é verdadeira. Isto quer dizer que se a implicação for falsa, a primeira oração também será falsa. A observância dessas regras contribui para que o enunciador não seja contraditório no seu discurso, o que está de acordo com as máximas conversacionais. Nessa perspectiva, Varó (1990) afirma que a teoria dos atos de fala é um expoente claro de intencionalidade do enunciador, dentro das múltiplas facetas significativas da linguagem em ação, nascidas da interação humana.

Fonseca (1994) reitera que, em função dos ativadores de pressuposição dos morfemas argumentativos, há elementos que ficam recortados num enunciado. Estes estão relacionados com as instruções discursivas, como os efeitos focalizadores e constrangimentos relativos à progressão do discurso, nos quais se inclui o encadeamento sobre o posto e sobre a conclusão para qual aponta um dado argumento. O posto estaria relacionado com o tópico comentário, e a conclusão, com a intencionalidade do enunciador. Em outras palavras, quer dizer que, quando pressupomos algo, devemos concluir o argumento em função desse algo.

Um primeiro ato de fala tende a implicar outros que viriam na seqüência e complementariam seu significado. Sobre os atos de fala, Varó (1990) cita Austin (1969) que distingue três atos de fala, a saber:

- a) o ato locucionário que consiste em emitir um enunciado formado gramaticalmente, pela construção de orações significativas, dentro de um sistema lingüístico, que aludem a um mundo, a um universo de discurso.

Está vinculado à lingüística do sistema ou da *langue* que estuda os aspectos gramaticais de oração ou orações de um enunciado;

b) o ato ilocucionário que é o centro da atenção da teoria dos atos. Consiste num ato direto que se manifesta claramente no discurso, por meio dos verbos “performativos”, ou seja, os verbos que expressam com clareza a finalidade do ato de fala. Como exemplo, têm-se as frases: “Te sugiro que vás” e “Te rogo que levantes”, significa “fazer com palavras”;

c) o ato perlocucionário que consiste em um ato relacionado com verbos como: *assustar, intimidar, convencer*, dentre outros. Ocorre um ato perlocucionário, quando o interlocutor está assustado, intimidado ou convencido pelo emissor. Este ato surge das circunstâncias de enunciação, por isso, não nasce apenas da emissão de um enunciado e sim de um contexto.

2.8. Impasses na classificação dos atos de fala

A dificuldade em se classificar os atos de fala está relacionada com a impossibilidade de os usuários deterem a proliferação desses atos, pois eles são tão amplos quanto os verbos suscetíveis de receber rótulos, que a língua oferece à metalinguagem: *ordenar, exortar, incitar, louvar conceder, humilhar, insinuar, objetar, conceder, conjeturar, prometer etc.* Daí resulta a dificuldade em se formar uma base para agrupá-los em classes mais ou menos manipuláveis, (Orecchioni, 1996). Em outras palavras, significa dizer que as possibilidades de expressar os significados disponíveis, no sistema lingüístico, são inúmeras e em função disso, apenas um ato de linguagem não daria conta da dimensão desses significados.

Diante de dificuldade de classificar os atos de fala, Orecchioni (1996) põe em evidência os valores ilocucionários dos conteúdos, em relação com os conteúdos informacionais, que o enunciado veicula. Para tanto, a autora destaca essa relação, por meio de três fenômenos semióticos: *a sinonímia, a ambigüidade e a gramaticalidade*. A sinonímia ilocutória é, relativamente, independente da

sinonímia apenas semântica. Para esclarecer essa distinção Orecchioni (1996) cita Ducrot (1987), para quem, dois enunciados podem ter o mesmo valor de verdade, sem ter a mesma orientação argumentativa. Como exemplo, ela apresenta as frases: “a metade da garrafa está cheia”, “a metade da garrafa está vazia”. Em ambos os casos, se diz que só existe meia garrafa de um produto.

Sendo assim, a escala argumentativa poderia seguir a seguinte orientação: se a metade da garrafa está vazia ou cheia, conclui-se que alguém esvaziou a outra metade. Ela reitera que o oposto também acontece: dois enunciados podem ter a mesma orientação argumentativa, sem ter o mesmo conteúdo informacional. Exemplo: “Tem bebido pouco” “Não tem bebido”. Neste caso, não beber é diferente de beber pouco, mas o fato de beber pouco pode orientar a argumentação para a conclusão de que alguém bebia pouco e com o passar do tempo passou a não beber.

Nessa seqüência, vem a ambigüidade ilocutória que segundo Orecchioni (1996), é diferente da ambigüidade semântica. Como exemplo, ela cita um “chiste” de Freud: “Um negociante pondera as excelências de um cavalo a seu provável comprador: ‘Se você montar neste cavalo às quatro da manhã, já às seis e meia você estará em Presburgo.’ Nessas circunstâncias, o sentido do enunciado pode ser único para ambos: “estar em Presburgo às seis”, mas pode assumir duplo sentido, quando se tratar do interesse do locutor e do interlocutor. Para o locutor pode funcionar como prova de velocidade, já para o interlocutor pode funcionar como indício de que é o próprio locutor quem deseja estar naquele lugar, àquela hora, uma vez que o interlocutor não teria o que fazer lá.

Por fim, temos a gramaticalidade semântica e pragmática, que em conformidade com a autora, estão relacionadas com pedido de permissão. Exemplo: “Posso entrar?” Ela explica que apesar de esta frase estar sintática e semanticamente bem formada, estará fora de lugar, se for pronunciada por um agente penitenciário, que se dirige a um detento, pois seu *status* exclui a possibilidade de que ele se ponha em situação de solicitude. Nesse contexto, o

detento, também, não está em condição de conceder a solicitude, proveniente do agente. Nesse caso, quando o conteúdo intrínseco do enunciado for adaptado desse modo, estará inadaptado às suas condições de uso, portanto, contraditório pelo que implica sua condição. O fato é que os atos de linguagem envolvem uma série de nuances, às vezes, muito sutis, o que impossibilita os usuários terem o controle sobre tais atos, e também preverem sua eficácia, no processo enunciativo.

Entendemos, assim, que os atos de fala favorecem a linguagem em ação e, por isso, estão de acordo com as bases da educação lingüística, que prevêm o ensino do uso comunicativo da linguagem, que requer um grau elevado de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Isto acontece porque os atos de fala deveriam ser bem planejados para que o enunciador não corresse o risco de ser mal interpretado ou, então, não obtivesse o efeito desejado.

2.9. Produção textual: intencionalidade e aceitabilidade

No processo de produção textual, faz-se necessário pensar a respeito da troca de informação, nos eixos da intencionalidade e da aceitabilidade. O primeiro fator relaciona-se com a atitude de quem produz o discurso, e o segundo relaciona-se com o interlocutor. Nesses eixos, o produtor pode adotar alguns critérios de produção, a fim de fazer-se compreender: projetar na mente seus prováveis leitores, textualizar as informações de forma clara, coerente e concisa, oferecer informações suficientes para que o leitor possa interagir com o seu texto. Tais fatores são essenciais para estabelecer a comunicação, por meio do texto escrito, uma vez que o produtor não dispõe de outros elementos que constituem a interação face a face, como a retomada de turnos, as hesitações e as correções simultâneas ao processo de comunicação.

O texto escrito tende a satisfazer os fatores de textualidade, propostos por Beaugrande & Dressler (1981) que definem o texto como unidade comunicativa

que satisfaz sete fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Os conceitos de intencionalidade e aceitabilidade foram propostos por Grice (1975) e retomados por Beaugrande & Dressler (1981). A intencionalidade tem a ver com a atitude de quem produz o texto; essa atitude quase sempre está relacionada com os objetivos que se quer alcançar: solicitar, aconselhar, ordenar, persuadir, dentre outros. Em função disto, o produtor busca estratégias argumentativas que possam funcionar para o fim pretendido. A aceitabilidade tem a ver com o receptor que pode aceitar o texto como uma unidade de sentido ou recusá-lo, e, para evitar uma provável recusa, é necessário que a intenção do produtor esteja situada, mais ou menos, no mesmo campo de significação do receptor.

A coesão refere-se à organização do material lingüístico, na superfície textual: relações anafóricas, catafóricas e as paráfrases. A coerência se manifesta num nível mais profundo, mediante a continuidade de sentido que caracteriza um texto.

A informatividade refere-se ao grau de predicação presente em textos e vincula-se, cognitivamente, à atenção do leitor. Isto significa dizer que os textos com maior carga informativa requerem do leitor maior atenção, exigindo dele maior esforço de compreensão. Apesar disto, esses textos se tornam mais interessantes. Por outro lado, aqueles que apresentam menor grau de informação tornam a compreensão mais acessível, porém se tornam menos interessantes por apresentarem poucas informações novas.

A situacionalidade refere-se à importância de um texto no interior de uma situação comunicativa concreta; já a intertextualidade diz respeito ao relacionamento de um texto com os demais textos, com os quais estabelecem relação de significado.

Esses critérios, na visão de Beaugrande & Dressler (1981) definem-se como princípios constitutivos da comunicação, por meio de textos. E, se algum desses critérios não for atendido, pode resultar no comprometimento da comunicação. Quando isso acontece, o que se pretendia tomar como texto, toma-se como um não texto.

2. 10. A aceitação de textos como unidades coerentes

A intenção do produtor quase sempre é compartilhar significados, com vistas a obter a adesão do outro. E essa intenção tende a se realizar com maior facilidade, quando houver traços comuns no marco de cognição do produtor/receptor; o contrário disso, o que constitui uma unidade de sentido para quem escreve, pode não constituir para quem lê e, quando isto ocorre, dificilmente acontece a interação. Sobre isto, Fávero (2002) reitera que um texto contém mais que os sentidos das expressões da superfície textual, pois devem incorporar conhecimentos e experiências cotidianas, atitudes e intenções. Assim sendo, o texto não é em si incoerente, ele pode se tornar incoerente em determinadas situações, em que o escritor/leitor não compartilhe dos mesmos conhecimentos de mundo ou que o leitor não tenha conhecimentos, de mundo, suficientes para interpretar o texto que lhe chega às mãos.

Isto significa que o produtor do texto deve calcular quase todos os fatores enunciativos que englobam seu processo de produção. Talvez assim, possa ter acesso ao campo de significação do receptor, tornando seu texto significativo para ele. Nesse sentido, Orecchioni (1996) sugere que os usuários da língua atualizem os enunciados, de acordo com o lugar de onde se enuncia e com as circunstâncias em que se enuncia.

Tanto a intencionalidade quanto à aceitabilidade fazem parte dos princípios de textualização que estão fora do texto, mas que contribuem para a organização do produto lingüístico a ser enunciado. Isto se deve ao fato de o produtor do texto

ser movido por uma intenção e, em função disso, examinar quais são as palavras a serem selecionadas para construir o texto-produto e, assim, obter o efeito desejado: a aceitação de seu texto como uma unidade de sentido.

2. 10. 1. Coerência e coesão: fatores de textualização

Movido por uma intenção, o produtor tende a mobilizar várias estruturas do pensamento, na busca de diversos recursos expressivos, adequados ao fim que deseja. Essa dinâmica do pensamento tende a contribuir para o desenvolvimento da competência textual que engloba, dentre outras habilidades, a capacidade de estabelecer a coesão e a coerência. A coesão, segundo Beaugrande & Dressler (1981), consiste no modo como os elementos estão relacionados “na superfície” do texto. Esta se manifesta na sintaxe superficial do texto e consiste na repetição de alguns elementos em forma de pronomes, de paráfrases de unidades temporais e aspectuais. A coerência se manifesta em nível mais profundo, mediante a continuidade de sentido que caracteriza o texto. Essa continuidade envolve a estrutura semântica, em termos cognitivos, e a estrutura lógica e psicológica, em termos dos conceitos expressados.

Halliday & Hasan (1976) postulam que a coesão tem a ver com o modo, segundo o qual, o texto está estruturado semanticamente. Refere-se às relações de significado que existem dentro do texto, que o define como um texto, e não como uma seqüência aleatória de frases. Assim, o modo como os elementos se relacionam, entre si, cria um vínculo entre os eles, completando o significado um do outro, constituindo uma unidade de sentido.

Entendemos, assim, que a coesão e a coerência estão imbricadas e ambas constituem a unidade textual, contribuindo para sua “boa formação” e, conseqüentemente, para sua aceitação como uma unidade de sentido. Porém, convém lembrar que a aceitação de um texto não depende somente da “boa formação”, mas também de fatores ideológicos que influenciam na avaliação e

resultam na aceitação de um texto como sendo coerente ou “bem formado”. Pois, a coerência é construída por meio do relacionamento entre os conhecimentos armazenados na memória semântica dos interlocutores e o produto lingüístico enunciado. É pensando nessa aceitação que o produtor compreende que “não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase e em continuidade, um texto.”

Nesse sentido, Charolles afirma:

(...) para que uma seqüência de morfemas seja admitida como uma frase por um locutor/ouvinte nativo, é preciso que respeite uma certa ordem combinatória, é preciso que seja composta segundo o sistema da língua. Assim sendo, da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. (CHAROLLES, 1978, p. 39)

Em outras palavras, quer dizer que tanto no nível do texto quanto no nível da frase existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual.

Por considerar a coerência um fator importante para a boa formação de um texto e, conseqüentemente para sua aceitação, Charolles (1978) propõe quatro metarregras de coerência, remetendo a uma apreensão geral, aproximativa e, ainda, pré-teórica da questão. Essas quatro metarregras são: a) metarregras de repetição; b) metarregras de progressão; c) metarregras de não contradição; d) metarregras de relação.

Para explicar tais regras, o autor utiliza os conceitos de coerência microestrutural e coerência macroestrutural. A primeira é relativa à linearidade textual que leva em conta a ordem de segmentação dos elementos lingüísticos, constitutivos do texto. A segunda diz respeito à construção de sentido global, resultante da construção de sentido local. Assim, o autor entende que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local

e global, uma vez que um texto pode ser coerente na sua microestrutura, sem o ser macroestruturalmente.

Continuando, Charolles (1978) admite que numa gramática de texto a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica, e é composta por constituintes frásticos, seqüenciais e textuais que figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas, de forma que manifeste suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição dessa cadeia, estipulando algumas restrições que incidem sobre traços lógicos-semânticos, que são lingüísticos.

Nesse sentido, as gramáticas de texto rompem com as fronteiras admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional. Essas questões demandam habilidades lingüísticas que ultrapassam o nível da frase e exigem do produtor a alinearidade do pensamento, o que não é uma adaptação fácil, por envolver profundo conhecimento lingüístico e um maior dinamismo do pensamento.

Sendo assim, educar lingüisticamente significa oferecer ao educando oportunidades para desenvolver habilidades para escolher o material lingüístico adequado ao seu discurso e organizá-lo em função daquilo que pretende dizer, o que envolve um nível profundo de reflexão sobre a linguagem. Um ensino dessa natureza possibilitaria ao educando compreender que um ato de solicitude pode surtir o efeito de uma ordem e o contrário também, dependendo das circunstâncias de produção e do modo de dizer, uma vez que os atos de fala são modalizados de acordo com a situação, por serem regidos por códigos sociais que determinam os papéis dos sujeitos.

Em síntese, concluímos que a abordagem pragmática contribui com os fins da educação lingüística, pois ambas prevêm o ensino das múltiplas funções da linguagem com vistas à formação global do educando. Tanto a pragmática quanto

a educação lingüística envolvem uma gama de conhecimentos lingüísticos e extralingüístico relativos a aspectos da língua como: descrição fonológica, morfológica, sintática e semântica, e seu relacionamento com o contexto. Assim sendo, essas bases teóricas valorizam a linguagem em ação e abrem espaço para a análise do conteúdo lingüístico, que visa ensinar o educando a pensar sobre as palavras e seus efeitos de sentido e, em vista disto, buscar a palavra mais expressiva para cada situação comunicativa.

Capítulo III- A Organização do Texto Expositivo-Argumentativo

Neste capítulo, centramos a atenção na organização do texto expositivo-argumentativo que é o tema central deste trabalho. Propomos abordar a estruturação deste texto como instrumento de realização das intenções comunicativas do produtor, que está de acordo com as bases teóricas da pragmática, centradas no relacionamento entre o lingüístico e o extralingüístico, entre o código e a mensagem, cujo foco é a produção e a recepção de manifestações lingüísticas, como funções comunicativas. Nesse processo, ressaltamos a importância da superestrutura para a produção e interpretação do discurso argumentativo, bem como a importância dos fatores de organização micro e macroestruturais para a construção de sentido local e global.

3.1. Considerações iniciais

Abordamos a argumentação sob a visão da pragmática, que concebe o texto como um processo de produção que assume duas dimensões: a dimensão cognitiva e a dimensão comunicativa. Na primeira, ocorre a formulação de conceitos ou a construção da opinião que se dá num processo de interiorização do pensamento, está no plano das crenças. Na segunda, ocorre a manifestação da opinião, que se dá em forma de juízo de valor, já que nenhuma argumentação é ingênua. No texto expositivo-argumentativo a tendência de defesa de uma premissa é ainda mais evidente, pois além de expor fatos ou conceitos, expõe também a defesa e a avaliação de uma premissa.

A estruturação do argumento, nessa perspectiva, envolve elementos co-textuais e contextuais. Esses elementos se organizam em função da focalização de um referente (assunto a ser tratado). E essa focalização ocorre de acordo com a subjetividade do enunciador, que tende a fazer um recorte desse referente de acordo com sua intenção comunicativa. Esse desejo está quase sempre subordinado às questões contextuais: tempo, lugar e pessoa. Em função dessas

questões, o enunciador constrói seu argumento partindo de seu marco de cognição social, sem deixar de projetar o marco de cognição dos enunciatários, pois o desejo de compartilhar significados o leva a projetar em sua mente seus prováveis enunciatários e a moldar seu argumento em função do desejo de modificar o ponto de vista dos mesmos.

Vignaux (1995) afirma que toda definição de argumentação é vaga, uma vez que se faz necessário tomar como argumentação tudo que concretamente pode ser experimentado ou dado como forma de argumento. Além disso, devem ser examinadas as condições que justificam e tornam necessárias a argumentação. Embora faça essa ressalva, ele define a argumentação como todo tipo de discurso que tende a um fim.

O autor, ainda, vincula a argumentação a uma classe de discurso que possui pelo menos duas características: a primeira consiste em estar estruturado em proposições ou teses que constituem razões e traduzem direta ou indiretamente as asserções, as críticas e os juízos. A segunda diz respeito aos conhecimentos armazenados na memória individual ou social ou o marco de cognição social de onde partem as asserções. Koch (2002) reitera esse ponto de vista ao afirmar que a argumentação é a interação social entre sujeitos por meio da língua e caracteriza-se pela argumentatividade.

Em continuidade, a suas considerações, Vignaux (1995) defende que o discurso argumentativo pode ser definido pela posição do falante/escritor. Essa posição resulta de sua formação social e reflete-se no texto de maneira direta ou indireta, ou inclusive disfarçada. Esta posição está quase sempre determinada por um Outro a quem o orador pode apelar ou não. O fato é que ele intervém no discurso como referencial delimitativo. Em outras palavras, quer dizer que o Outro é quem determina as proposições do discurso, pois a ele se dirigem as asserções ou os juízos veiculados pelo falante, em um sistema delimitado pelos usos de composição oratória (sistemas assinalados, às vezes pela dinâmica discursiva:

regras próprias da instituição do discurso). Sendo assim, o discurso argumentativo visa quase sempre convencer ou pelo menos estabelecer a justeza de uma atitude, de uma razão, de uma conclusão.

Garcia (1972) define dois tipos de argumentação: a formal e a informal. A primeira exige um grau maior de elaboração por requerer a análise da proposição ou tese, fato que não ocorre com a segunda, por estar presente, praticamente, em todo ato de comunicação (oral e escrita), trata-se, por assim dizer, da própria caracterização da interação social, que pode ser entendida como argumentatividade. Vignaux (1995) compartilha com essa visão, ao afirmar que as operações da vida social determinam que não existe discurso, inserido num contexto humano, que não seja argumentação. Isto faz com que a argumentação esteja presente em todas as situações comunicativas. Em outras palavras, quer dizer que a linguagem humana é transversalizada pela argumentatividade.

3. 2. A superestrutura argumentativa

Na visão de Van Dijk (1978), os textos se diferenciam todos entre si não só por suas diferentes funções comunicativas, suas funções sociais, como também por possuírem diferentes tipos de construção. Esses tipos são determinados pelas superestruturas, as quais o autor denomina por “estruturas globais”, que caracterizam o tipo de um texto. Na sua visão, a estrutura de um tipo de texto é uma superestrutura independentemente de seu conteúdo, ou seja, de sua macroestrutura, embora as superestruturas imponham certas limitações ao conteúdo, em função da escolha de determinadas estruturas sintáticas.

Supomos que tais limitações sejam impostas pelo fato de haver superestruturas típicas, convencionadas socialmente, as quais direcionam o modo de representar um texto em língua. Embora as macroestruturas semânticas não estejam submetidas a uma regra fixa, sofrem algumas restrições, em função de sua vinculação a algumas superestruturas textuais, convencionadas socialmente.

O mesmo fato se atribui à esfera de circulação social de alguns tipos de textos. Nessa perspectiva, Van Dijk (1978) defende que a superestrutura é uma espécie de esquema a que o texto se adapta, para atender a certas determinações, segundo o contexto comunicativo. Nesse caso, são as macroestruturas que se adaptam aos esquemas globais e abstratos, que são também adaptáveis aos diversos sistemas lingüísticos.

Embora o autor considere as superestruturas importantes, questiona até que ponto elas são uma propriedade geral dos textos, uma vez que nem todos os textos possuem uma superestrutura. Para ilustrar essa questão, Van Dijk (1978) cita um texto de uma única frase ou uma palavra só, como uma ordem. 'vem'. Na sua visão, este texto foge ao esquema global constituído por hipótese, premissa e conclusão o que mostra que, as superestruturas estão sujeitas a uma certa limitação.

Esse questionamento se estende à possibilidade de direcionar as superestruturas, sobre as bases das funções ou efeitos sociais e pragmáticos. Sobre isto, o autor admite que as superestruturas não podem possuir diretamente essas funções em si, posto que, unicamente, se manifestam por meio da estrutura de uma língua. Em outras palavras, quer dizer que o efeito ou a função de uma narração ou argumentação não pode considerar-se desvinculado de outras estruturas semânticas, retóricas ou estilísticas.

Van Dijk (1978) ainda afirma que as superestruturas existem, independentemente, do conteúdo, por não se descreverem com a ajuda de uma gramática lingüística, embora o conteúdo esteja intimamente relacionado com elas. Em função disso, o autor admite ser necessário dominar as regras, em que se baseiam as superestruturas, uma vez que estas pertencem à capacidade lingüística e comunicativa geral dos usuários da língua, que lhes possibilita conhecer uma série de tipos de superestruturas com um caráter convencional. Porém, o fato de a maioria dos falantes de uma comunidade lingüística as

conhecer e reconhecer, não significa que todos os membros dessa comunidade tenham capacidade suficiente para apreendê-las.

Entendemos, assim, que as superestruturas estão, intimamente, relacionadas com as estruturas semânticas de uma língua, que são dadas, culturalmente, e estão subjacentes aos diversos sistemas lingüísticos. Mesmo não sendo possível estabelecer uma superestrutura para todos os tipos de texto, conforme considerações do autor, isso não diminui sua importância para o armazenamento e processamento das idéias, no que se refere à produção e a interpretação de textos. Essa importância torna-se evidente, segundo Van Dijk (1978), no trabalho com textos cujas formas estão institucionalmente estabelecidas e fixadas, como por exemplo, os rituais religiosos, as leis, os contratos ou determinados documentos, nos quais as superestruturas são convencionais. Por outro lado, já não se pode dizer o mesmo para um anúncio, um poema ou uma notícia da imprensa, que podem possuir uma forma global quase arbitrária.

No entanto, mesmo que alguns textos pareçam possuir forma global quase arbitrária, o autor defende a importância de se buscar uma base comum para as estruturas globais. Nesse sentido, ele sustenta que não resta outra saída aos usuários da língua senão ter presente que os esquemas, provavelmente, não são arbitrários, uma vez que estão em estreita relação com os aspectos semânticos e pragmáticos dos textos e da comunicação. No nível global da descrição distingue-se entre superestruturas e macroestruturas e, por meio delas, pode-se reconhecer uma diferença que surge já no nível das orações. Por um lado, temos a estrutura semântica da oração, e por outro, temos a estrutura de tópico/comentário ou pressuposição/asserção da oração, que está dirigida à pragmática da comunicação.

Entendemos que os esquemas globais, por serem abstratos, não têm uma função pragmática, mas uma vez aliados ao conteúdo lingüístico podem assumir

essa função. Esses esquemas podem ser comparados a formas vazias que, ao serem preenchidas, com o conteúdo lingüístico, podem vir a desempenhar uma função social, tornando-as funcional. Essa funcionalidade decorre das escolhas lingüísticas e do modo de estruturação sintática dos enunciados que não é aleatória, pois ocorre em função da intenção comunicativa do enunciador e das circunstâncias de produção do discurso.

Dessa forma, podemos concluir que as superestruturas, quando vinculadas às macroestruturas semânticas resultam em peças de um mesmo jogo, no processo de produção do discurso, uma não exclui a outra, pelo contrário, complementa-se e provavelmente desempenham uma função pragmática nas situações comunicativas. Isto posto, Van Dijk defende que:

Uma teoria das superestruturas deve tematizar determinadas particularidades do comportamento lingüístico dos falantes; e a teoria realmente faz postular um sistema convencional de categorias e regra que parcialmente também co-definem este comportamento. A existência de um sistema de superestruturas pode também se explicar por meio desta observação sistemática de expressões, textos e demais usos da língua, sobre a base da aplicação ou qualificação mais ou menos consciente do próprio falante (...) Van Dijk (1978, p. 146)

3. 3. Elementos constitutivos da superestrutura argumentativa

Segundo Van Dijk (1978), as superestruturas amplamente mais consideradas são a *argumentação* e a *demonstração*. A argumentação apresenta-se como um recurso expressivo, que visa elucidar pontos de tensão de tópicos que desencadeiam comentários. A demonstração visa à apresentação de fatos, que justificam a defesa da tese em questão. Seu esquema básico define-se por: Hipótese (premissa) – Conclusão, cuja estrutura pode ser encontrada tanto nas

conclusões formais como nas enunciações argumentativas da linguagem do dia-dia. Como exemplo, o autor cita a seguinte proposição:

“Pedro tirou nota quatro. *Logo* não será aprovado no exame.”

Na visão do autor, a categoria gramatical “logo” não desempenha uma função semântica e sim pragmática, por não produzir uma relação causal entre duas circunstâncias e referir-se somente ao sujeito que a conclui. Por isso, o autor aconselha a observar a estrutura argumentativa, procedendo de maneira histórica sobre o fundo do diálogo persuasivo. No caso da proposição acima, admite-se haver uma asseveração direta que consiste em convencer o ouvinte da correção ou da verdade da asseveração, induzindo suposições que a confirmem e a façam plausível, ou suposições, a partir das quais possa deduzir a asseveração.

O autor diferencia as estruturas argumentativas sobre a base do tipo de relação entre Hipótese e Conclusão sob três níveis, quais sejam, sintático, semântico e pragmático. Nesses três níveis de relações argumentativas, podemos, também, fazer distinção quanto ao caráter estrito dessas relações, partindo da necessidade lógica, e passando por outras formas de necessidades (física, biológica, psicológica, dentre outras), da probabilidade e da possibilidade. Trata-se, por assim dizer, da modalização da linguagem. Como, por exemplo, “É provável que Pedro seja reprovado nos exames.”

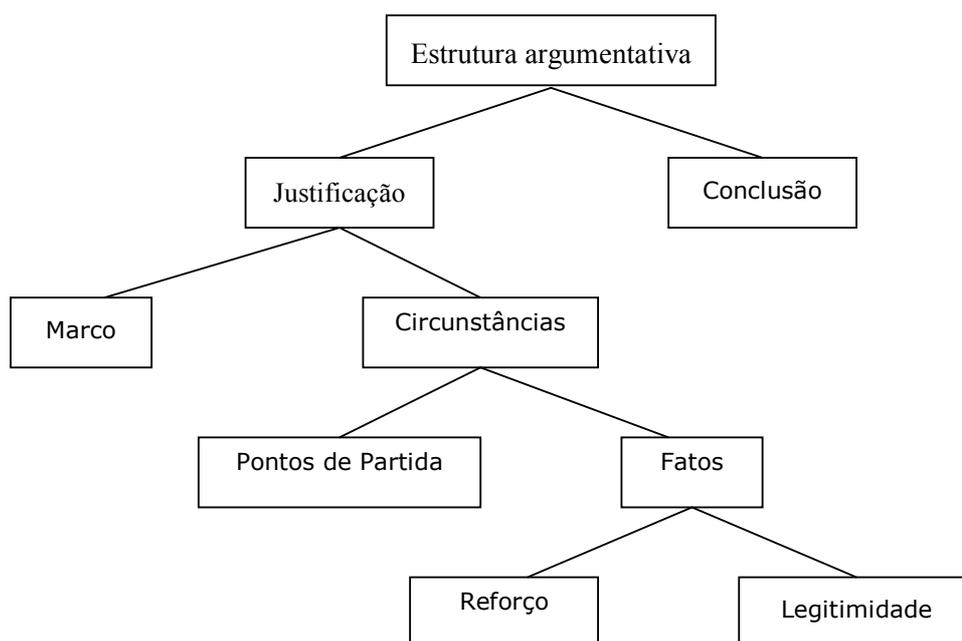
A estrutura do texto argumentativo pode ir além das categorias convencionais de Hipótese e Conclusão. As categorias das Hipóteses, em particular, podem se dividir em categorias distintas e tipos de suposições, conforme a doutrina clássica da argumentação, que distingue uma premissa maior de uma menor. A primeira encerra um termo maior, isto é, o predicado da conclusão. A segunda encerra um termo menor, ou seja, o sujeito da conclusão. No caso de relação condicionante, pode haver uma hipótese implícita, de caráter mais geral (como exemplo, uma regra ou regularidade). No exemplo anterior, o

fato de Pedro não ser aprovado, em consequência de ter tirado nota quatro, resulta também do fato de que existe uma regra que estipula que um quatro é insuficiente numa prova. Ou ainda, que as boas notas são atribuídas àqueles que se dedicam aos estudos.

Nessa perspectiva, Van Dijk (1978) sustenta que, ao se desejar explicar a estrutura argumentativa, deve-se optar por uma base para estabelecer as relações das conclusões e para a relação semântica condicional entre as circunstâncias em que se baseia a conclusão. Uma categoria deste tipo deveria denominar-se 'garantia' ou 'legitimidade' que autoriza alguém a chegar a uma conclusão determinada. Nesse estudo, o autor se ocupa de uma base geral da argumentação, que trata da denominação de categorias como Legitimidade da argumentação, que visa justificar que Pedro será interrompido com uma nota quatro, devido a uma regra geral que existe entre a nota e a evolução do aluno.

A segunda categoria de argumentação é o Reforço que se refere à demonstração clara dos fatos e o que estes têm a ver com a interrupção de Pedro. Para desenvolver o argumento, nesse sentido, pode-se inferir que a relação entre uma nota insuficiente e um interrompimento só é importante em situação determinada: uma situação de exame. Na visão do autor, nos textos argumentativos assim como nos textos narrativos, esta especificação denomina-se MARCO do argumento. E, se houvesse uma explicação mais precisa das circunstâncias relacionadas com a nota insuficiente de Pedro, seria necessária a inclusão de um Argumento na demonstração: "Não se consegue uma nota suficiente se não se esforça o necessário." (justificação). Assim, se completa a estrutura da categoria do Argumento.

Em resumo, o autor classifica as categorias argumentativas em: marco, circunstância, pontos de partida, fato, legitimidade, reforço, justificação e conclusão e situa as categorias no seguinte esquema hierárquico:



Van Dijk (1978) também afirma que as denominações das categorias são provisórias e provavelmente possam ser substituídas por outras, em especial segundo o tipo de argumentação, que depende, também, do contexto institucional da demonstração. Supomos que tal fato possa acontecer porque a argumentação ocorre num processo dinâmico entre interlocutores e, uma vez que muda os interlocutores e a situação de comunicação, essas estruturas tendem a sofrer algumas modificações ou até mesmo serem substituídas, com vistas a adequar-se às novas circunstâncias, em função da busca de eficácia do discurso.

A estrutura canônica das argumentações, na visão do autor, pode modificar-se sobre a base de transformações, a saber: quando determinados pontos de partida podem ficar implícitos (dependendo do contexto) e, quando uma JUSTIFICAÇÃO pode seguir a uma convenção expressa anteriormente e, ainda, quando é evidente que esta asseveração é uma conclusão do falante/escritor. Isto ocorre porque, quando se argumenta indiretamente, pode ser suficiente nomear uma circunstância dada e não a conclusão em si. Como exemplo, o autor cita a seguinte situação: Se uma pessoa pergunta para outra se ela pode ir à noite a algum lugar, basta que responda: “Estou doente” para fazer entender que não

pode ir. Neste caso, a base do texto e do contexto, aliada ao marco de conhecimento geral, possibilita ao ouvinte tirar suas próprias conclusões. A argumentação indireta é freqüentemente constatada nos textos de propaganda; conforme podemos observar no texto abaixo extraído da *Revista Veja*, de 11 de julho de 2004:

Quando você sente que tem alguém fazendo algo mais pelas pessoas, repare: a *BASF* está por perto.

A *BASF* acredita que investir nas pessoas é o caminho para uma vida melhor. Esse Caminho começa dentro da *BASF*, com atividades educacionais, esportivas, culturais e sociais.

Nos lugares onde a *BASF* atua, ela faz investimentos para o desenvolvimento da comunidade local.

Um dos exemplos é o *Projeto Crescer*, de profissionalização e educação para a vida. Melhorar a vida das pessoas é mais do que oferecer produtos e serviços de ponta.

É, também, ter compromisso com elas.

Na *BASF*, nós chamamos isso de *química da vida*.

Na argumentação indireta há algumas categorias argumentativas implícitas: *Conclusão*: implícita, mas o leitor poderia inferir: “Preocupe-se você também com o bem-estar social, compre os produtos da *BASF*.”

Marco: não foi explicitado, mas pode-se inferir que seja representado por um público de consumidores dos produtos da *BASF* que valoriza a responsabilidade social de empresas.

Legitimidade: Esse caminho começa dentro da *BASF* com atividades educacionais, esportivas, sociais e culturais. Um dos exemplos é o *Projeto Crescer*, de profissionalização e educação para a vida.

Reforço: Melhorar a vida das pessoas é mais que oferecer produtos e serviços de qualidade, é também ter compromisso com elas.

Fato: Quando você sente que tem alguém fazendo mais pelas pessoas, repare: a BASF está por perto.

Justificação: Nos lugares onde a BASF atua ela faz investimento para o desenvolvimento local. Na BASF, nós chamamos isso de química da vida.

Observamos, nesse exemplo, que algumas categorias argumentativas são muito parecidas e desempenham, praticamente, as mesmas funções, como é o caso da justificação e da legitimidade. A justificação pauta-se por meio de exemplos e de demonstração que resultam, também, em fatores de legitimidade.

3. 4. Estágios de estruturação do texto expositivo-argumento

Discorreremos sobre as superestruturas textuais entendendo-as como esquemas globais abstratos que diferem das macroestruturas semânticas. As primeiras estão no plano da forma; as segundas estão no plano do conteúdo. Em estudos realizados por Van Dijk & Kintsch (1983), com vistas a estabelecer tipologias de textos, observamos que, na medida em que os estudos avançam, passam a diferenciar estruturas textuais de superestruturas. As superestruturas constituem esquemas vazios convencionados pela cultura, enquanto as estruturas constituem o conteúdo lingüístico, que preenche esses esquemas, de acordo com a intenção comunicativa do enunciador.

Garcia (1972) não trata da superestrutura textual, mas propõe quatro estágios como recurso de organização do texto expositivo-argumentativo, a saber: a) formulação da tese que deve ser clara e inconfundível; b) a análise da tese que consiste no estágio de maior importância, por exigir um grande esforço por parte do enunciador para manter a imparcialidade; c) a formulação dos argumentos que constitui a argumentação propriamente dita. Trata-se do estágio em que o autor apresenta as provas ou razões que sustentam a tese, ou seja, é o suporte de suas idéias; d) a conclusão que resulta das provas ou razões apresentadas. Dessa forma, a estruturação do texto expositivo-argumentativo constitui, em tese, análise, síntese e conclusão.

Para facilitar a tarefa de organização do conteúdo lingüístico dentro da estrutura esquemática do texto, Garcia (1972) apresenta os seguintes tipos de organização de parágrafos:

- enumeração ou descrição de detalhes;
- confronto, analogia e comparação;
- citação de exemplos;
- razões e conseqüências; e
- causa e efeito.

Já Serafini (2004) trata a estruturação do texto como o inter-relacionamento entre as partes, que se estabelece por um fio condutor. Em função disso, ressalta a importância de o estudante saber relacionar as partes do texto entre si, o que constitui uma das condições para obter um texto bem planejado (o texto que tem um fio condutor), pois, a falta desse elemento impede que o texto apresente uma unidade unitária, o que dificulta identificar um elo entre as partes. Essas falhas afetam a estruturação do texto e, conseqüentemente, sua legibilidade. Em função dessa organização textual ela apresenta os seguintes tipos de parágrafos:

- desenvolvimento por exemplo;
- por comparação;
- por contraste; e
- por enquadramento.

Soares (2004), por sua vez, reitera que em todas as formas de organização textual se faz importante a construção da frase-núcleo, que ela define como aquela que geralmente abre o parágrafo, introduz o assunto no texto e serve como parâmetro para o escritor não se desviar do tema proposto. Essa frase constitui um instrumento tanto para quem lê quanto para quem escreve. Para quem

escreve constitui um instrumento de controle de fidelidade ao objetivo, ou um meio para garantir a coerência do texto de acordo com o objetivo escolhido. Para o leitor, facilita a assimilação da intenção do escritor, bem como seu processo de interpretabilidade do texto, para que ele não perca tempo tentando adivinhar sobre o que o escritor quis dizer. Estes procedimentos evitam a dispersão de idéias, ajudando a manter a coerência com os objetivos propostos.

Essa frase-núcleo é também denominada idéia-núcleo ou tópico frasal que, segundo Garcia (1972), constitui um meio eficaz de expor as idéias, uma vez que sua função consiste em delimitar o tema e enunciar de antemão o que será objeto de comunicação, por isso garante a objetividade, a coerência e a unidade do parágrafo, definindo o propósito e evitando digressões impertinentes. Embora Serafini (2004) admita ser a digressão uma característica das línguas românicas, entre as quais o português, ressalta a importância de se investir em didáticas de ensino de redação que privilegiem os modelos de escrituração de textos, que fujam às digressões, evitando assim a marginalização da idéia central e o esvaziamento de sentido do texto.

Outro fator essencial na estruturação do texto expositivo-argumentativo, segundo Soares (2004), é a fixação dos objetivos, o que facilita a seleção das idéias e sua ordenação. Isto consiste em perguntar para quê escrever, sobre que assunto, com que finalidade, para atingir quais objetivos. Soares considera essa etapa indispensável no ato de escrever, uma vez que o objetivo traça a linha a ser seguida e o percurso que é indispensável para escrever com coerência. Para facilitar essa organização, ela apresenta as seguintes formas de organização de parágrafos:

- tempo e espaço;
- enumeração;
- contraste;
- causa e consequência; e
- explicitação.

Sobre o exposto, convém ressaltar que essas formas de organização não são canônicas, podendo flexibilizar-se, de acordo com as habilidades do produtor, com sua intenção comunicativa e com as circunstâncias de produção. Sendo assim, essas formas fixas de organização de parágrafos deveriam orientar o processo de ensino/aprendizagem, até que o educando adquirisse segurança e autonomia para buscar suas próprias estratégias para representar um texto, na modalidade da língua escrita, de acordo com suas necessidades.

As formas de organização, aqui abordadas, constituem apenas um parâmetro para orientar os estudantes que precisam de apoio para iniciar suas atividades escritas. Serafini (2004) admite que esse método pode ser assumido como hipótese de trabalho, mas deve ser revisto à medida que o educando adquire familiaridade com a língua. Ela ressalta, ainda, que em nome de uma melhor organização do texto é possível, por exemplo, reagrupar mais de uma idéia no roteiro de um único parágrafo ou associar a mesma idéia a mais parágrafos.

Garcia (1972) reitera e admite haver inúmeros meios de se iniciar um parágrafo, além da idéia-núcleo ou tópico frasal, porém admite que esse mecanismo, por conter a síntese do pensamento, facilita a tarefa do estudante que não sabe como começar seu texto simplesmente porque não sabe o que vai dizer. Com essa base, o educando sente-se mais seguro, para fundamentar suas idéias. Para o autor, esse método é útil, até que o estudante adquira autonomia de expressão, até que atinja sua maioria estilística. Convém lembrar, contudo, que o desenvolvimento dessas habilidades se torna viável por meio de uma educação lingüística contínua, que privilegie a linguagem em ação.

3. 5. A organização de parágrafos segundo o modelo de Toulmin

Ainda sobre modelos que seriam eficazes para a organização do parágrafo Serafini (2004) cita os modelos de (Toulmin, 1958 e Moore, 1981), que examinam quais as características de um parágrafo que o tornam “convicente” ou que

contribuem para que o leitor compartilhe da mesma tese. Essa contribuição ancora-se sobre três elementos fundamentais: a afirmação, a informação e a garantia. A primeira apresenta a idéia principal do parágrafo; a segunda contém os dados que apóiam a afirmação; a terceira constitui a ligação, entre a afirmação e a informação, e mostra a importância da informação para apoiar a asserção. Sendo que a utilização desses elementos não obedece a uma forma fixa, eles podem ser utilizados de vários modos no desenvolvimento de parágrafos.

Na visão de Serafini (2004), há uma diferença, entre parágrafo descritivo e expositivo-argumentativo. No primeiro, a garantia pode estar subentendida, no segundo, são as informações. No primeiro, a informação precede a garantia; no segundo, a garantia quase sempre precede a afirmação. Essa escolha, na visão da autora, é estratégica e se deve à necessidade de convencer o leitor, sobre a validade da afirmação, pois, num parágrafo expositivo-argumentativo, é particularmente importante que as garantias sejam aceitas e compartilhadas.

No parágrafo descritivo, a ligação entre a afirmação e a informação é facilmente captada pelo leitor; já a garantia pode vir subentendida, como no exemplo:

“Artur está nervoso: sua e ri sem parar.”

A análise, segundo a categoria proposta é a seguinte:

Afirmação: Artur está nervoso.

Informação: sua e ri sem parar.

Garantia (subentendida): suar e rir sem parar são indícios de nervosismo.

Para Serafini (2004), o parágrafo expositivo-argumentativo é o mais complexo, pelo fato de uma única unidade discursiva englobar, na maioria das vezes, mais de um parágrafo relacionados entre si; dentre os quais, parágrafos descritivos e narrativos que reforçam a argumentação. A unidade expositivo-argumentativa apresenta, em geral, as três categorias de Toulmin: a idéia que se pretende afirmar (afirmação), os dados que a apóiam (informação) e

considerações gerais que servem para unir a idéia afirmada aos dados (garantia), como no exemplo, Serafini (2004, p. 60) cita o seguinte trecho:

Quem destrói a mata sem propor um modelo social e político alternativo não pode ser compreendido pela sociedade. Por isso, o terrorismo não teve sucesso na sociedade italiana. Na verdade, o terrorismo matou juízes e homens públicos, mas nunca teve muita aprovação, o sistema judiciário e a política não mudaram.

Segundo o modelo de Toulmin, a afirmação é: *O terrorismo não teve sucesso na sociedade italiana*; a garantia é: *Quem destrói a mata sem propor um modelo político alternativo não pode ser compreendido pela sociedade*; o restante do parágrafo funciona como informação. Pode-se notar, na organização do parágrafo expositivo-argumentativo, que a informação pode estar subentendida, já que ela é tida como conhecida. Na visão de Serafini é particularmente importante que nesse tipo de parágrafo as garantias sejam aceitas e compartilhadas, pois, tendo convencido o leitor da garantia, fica mais fácil convencê-lo de que a afirmação é verdadeira.

3.6. A construção de raciocínios no texto expositivo-argumentativo

Para Serafini (2004) torna-se importante construir raciocínios corretos e, sobretudo, envolver o leitor e persuadi-lo da exatidão da tese em questão, pois, se de um lado a dissertação requer uso de bons raciocínios, estes não são suficientes para construir um texto persuasivo. Garcia (1972) também entende dessa forma, ao fazer distinção entre dissertação de argumentação. Para ele, a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar as idéias; a segunda visa, sobretudo convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação o enunciador expressa o que sabe ou acredita saber a respeito de determinado assunto; externa sua opinião sobre o que é ou lhe parece ser; principalmente procura, na argumentação, formar a opinião do leitor ou

ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está com ele, de que seu ponto de vista está correto, é verdadeiro.

Serafini (2004) cita algumas condições básicas para se persuadir um leitor: a primeira é despertar o interesse por meio de uma exposição concreta; a segunda é ganhar sua simpatia e envolvê-lo, procurando fazer com que ele compartilhe do seu ponto de vista; a terceira consiste em pôr em evidência os aspectos importantes da tese. Nessa mesma direção Garcia (1972) apresenta três condições: ser cooperativo com o leitor, evitar as generalizações apressadas ou juízos de simples inspeção, apresentar argumentos consistentes que apresentem evidências das provas, conforme os princípios da lógica clássica. Assim sendo, ambos os autores centram a atenção nas condições básicas de persuasão, para atrair a atenção do leitor.

3. 7. A organização de parágrafos no texto-em-funções

Propomos analisar a organização de parágrafos num único texto extraído da Folha de São Paulo e escrito pelo jornalista Clovis Rossi, por considerarmos suas diversas funções comunicativas e, também, por se situar no campo dos estudos lingüísticos que focalizam o texto como manifestação da linguagem.

Trata-se do texto-em-funções, cujo conceito surgiu, segundo Fávero & Koch (2002), de uma pesquisa interdisciplinar que reúne outras áreas de conhecimento como a filosofia da linguagem, a sociologia, a psicologia e a teoria da comunicação. Os estudos da linguagem, nessa dimensão, deixam de reconhecer o texto como construção lingüística abstrata, passando a reconhecê-lo como o texto-em-funções (ou a gramática dos atos de fala). Nessa concepção, o foco é a produção e a recepção de manifestações lingüísticas com funções comunicativas.

Isenbergue (1970) apud Fávero & Koch (2002) tematizam enunciações textuais como funções comunicativas, preocupando-se com o texto-em-funções.

Essa visão supera a expansão do domínio da gramática para além dos limites da frase e, assim, passa de uma extensão quantitativa para uma extensão qualitativa. Essa última está relacionada com o ensino e a aprendizagem do uso da linguagem. Isto significa que conhecer as categorias lingüísticas não basta para estabelecer a interação. Além disso, é necessário conhecer as diversas possibilidades de uso dessas categorias nas diversas situações comunicativas.

Sendo assim, propomos verificar as várias possibilidades de organização de parágrafos dentro de um único texto, o que consideramos texto-em-funções ou texto como realização de intenções comunicativas. Trata-se do texto: *Quantas missas vale Paris?*, da Folha de São Paulo, p. A2. de 08 de novembro, de 2005.

1. BUENOS AIRES – O que está acontecendo em Paris e em outras cidades francesas
2. parece a repetição, sem o morro, da situação das favelas do Rio de Janeiro ou de
3. outras regiões do Brasil em que o Estado já não controla nem tem, como seria de rigor,
4. o monopólio no uso das armas.
5. O problema é que ocorre justamente em uma das mais simbólicas cidades do Ocidente
- rico e glamuroso e que, ainda por cima, orgulha-se imensamente de
6. sua. “liberdade/igualdade/fraternidade”.
7. A avaliação mais convencional sobre a crise “balieues” parisiense já foi feita pelo
8. próprio presidente Jaques Chirac em um livro velho (“A França para todos”), como
9. recorda o jornal britânico “Financial Time”. “Mais da metade da população francesa não
10. é nem entendida nem protegida. As pessoas perderam a confiança. Seu desespero
11. leva à resignação; há o risco de incitar o ódio. Estamos a mercê de uma explosão
12. social”, escrevia Chirac.
13. Mas não explica tudo. Faz tempo que é assim, faz tempo que, nos subúrbios,
14. amontoam-se filhos ou netos dos primeiros imigrantes, que os sociólogos Stéphane
15. Beaud e Gerard Noiriel chamam de “os novos páreos da República.”
16. Ao contrário dos pais ou avós, conformados porque até o “desespero” em que Chirac
17. os via é preferível ao insuportável dos que fugiram, a terceira geração não aceita
18. passivamente a , exclusão do banquete.
20. Se é assim há algum tempo, porque explodiram agora em tão larga escala? Por que
21. como no Brasil se tornaram recruta da violência? (...)

22.É um problema social, mas é também policial. Não dá para confundir as coisas e
 23.alegrar-se, como certos .setores da esquerda idiotizada, com ataque a símbolos do
 24.capitalismo.

25.Essa menina não está procurando “liberdade/igualdade/fraternidade” nem nos
 26.subúrbios de Paris nem nos morros do Rio.

Esse texto apresenta parágrafos ricos em informação, por isso, englobam diversas formas de organização: exemplificação, causa e consequência, comparação dentre outras. Serafini (2004) admite que um texto dessa natureza tende apresentar características variadas. Em função disso, a classificação de parágrafos segundo sua organização, ocorre por motivos didáticos e, por isso, de forma muito simplificada.

O texto, em análise, constitui um exemplo de condensação de quase todas as formas de ordenação de parágrafo. Nele podemos constatar a ordenação por espaço: [1] *em Paris, em outras cidades francesas* [2] *favelas do Rio de Janeiro, outras regiões do Brasil*, [5] *em uma das mais simbólicas cidades do ocidente*.

Por tempo: [13] *faz tempo*, [20] *há algum tempo, agora*. Essas relações espaço-temporais podem agregar-se a outras formas de organização, principalmente àquelas que visam comparar países, estados, regiões nesses níveis. Sendo assim, a estruturação por tempo e espaço está contida na estruturação por contraste ou comparação, uma complementa a outra para comunicar o conteúdo em questão.

Na ordenação por contraste e comparação podemos observar as seguintes relações: [2] *parece uma repetição sem o morro*, [26] *subúrbios de paris/morro do Rio*, [16] *pais e avós conformados/terceira geração que não aceita passivamente a exclusão*, [22] *é um problema social/é um problema policial em Paris como no Brasil*. Nesses trechos estão interagindo três tipos de ordenação: contraste, comparação e espaço.

Garcia (1972) admite haver uma leve diferença entre contraste e comparação. O contraste está no plano conceitual (oposição de ideais, antítese), portanto não apresenta as marcas lingüísticas típicas da comparação (parece, como etc.). Essas formas não são excludentes e sim complementares, e coexistem num único texto dependendo de sua complexidade e de sua função comunicativa.

Sendo assim, se fôssemos classificar a ordenação de parágrafos neste texto, para fins didáticos, diríamos tratar-se de ordenação por comparação que foi a marca predominante. Porém, sabemos que essa classificação se torna inviável quando se trata de um texto desempenhando funções comunicativas. Neste texto, por exemplo, verificamos a concomitância de quase todas as formas de ordenação de parágrafo, o que não gerou um caos nem a dispersão de idéias. Esse nível de produção requer do produtor mais que a habilidade para codificar e seqüenciar elementos lingüísticos dentro de um determinado esquema textual; requer, também, habilidades para estabelecer as relações semânticas entre os enunciados e entre estes com o contexto de produção.

Constatamos, assim, que no processo de produção e recepção de textos essas formas de organização de parágrafos tendem a variar de acordo com objeto de comunicação, com a complexidade do tema e com as circunstâncias de produção. Em função disso, um único texto pode agregar categorias lingüísticas típicas de comparação, de exemplificação, de causa e conseqüência dentre outras. Considerando esse aspecto, as formas fixas de organização deveriam ser ensinadas num estágio inicial de aprendizagem; mas deveriam ter como finalidade ajudar o educando a avançar no seu processo de escrita e não submetê-lo a este nível de produção em toda sua vida escolar.

Sobre isto Garcia (1972) afirma existirem diferentes tipos de organização de parágrafo, em razão da natureza do assunto, do gênero de composição, da subjetividade do produtor e da espécie de leitor a quem se destina o texto. Serafini

(2004) reitera e defende a importância de se garantir que cada um parágrafo corresponda a uma idéia de roteiro. Entretanto, admite que isto só é justificável no nível didático, para aqueles estudantes que têm grandes dificuldades de escrever.

A ordenação por enumeração também está presente neste texto: [9] *mais da metade da população francesa não é nem atendida nem protegida, as pessoas perderam a confiança* [10/11] *seu desespero leva à resignação*. Essa enumeração de fatores também pode ser considerada como causas que levam às seguintes conseqüências: [11] *há o risco de incitar o ódio* [12] *explosão social* [21] *os jovens se tornarem recrutas da violência*.

A enumeração aqui, também, tem valor de explicitação, pois, à medida que o autor enumera os fatos, ele também explicita as causas geradoras dos conflitos e, ao fazer isto, acaba por apresentar as conseqüências como: *explosão social, os jovens se tornarem recrutas da violência*. Trata-se de relações muito sutis nem sempre marcadas lingüisticamente. As relações de causa e conseqüência, por exemplo, não estão explicitadas por meio das marcas lingüísticas pertinentes às mesmas, e identificáveis na superfície textual, estas ocorrem por meio das relações semânticas existentes entre os períodos.

Enfatizando o que já foi dito, a classificação de formas de organização de parágrafos, assim como a classificação das tipologias textuais pode ser eficiente para fins didáticos, pois na dinâmica discursiva, escapam a qualquer classificação, visto que no uso essas formas tendem a se apresentar imbricadas e a se complementarem com vistas a darem conta da imensa gama de significados que estão na superfície textual e subjacente a ela. Isto acontece porque a linguagem humana não se constitui por esquemas rígidos de estruturação sintática nem por chavões que se aproximam da linguagem artificial, isto reforça a tese da necessidade de se ensinar o uso comunicativo da linguagem, que mantém estreita relação com a modalidade.

3. 8. A modalidade e a adequação no uso da linguagem

Halliday (1970) discorre sobre modalidade definindo-a como uma forma de participação do falante no evento da fala. Essa resulta da função interpessoal da linguagem (a linguagem como função de um papel). Nesse sentido, a modalidade está relacionada com a adequação da linguagem ao desempenho dos diferentes papéis do falante/escritor. Em outras palavras, quer dizer que o enunciador modaliza seu discurso para adequar-se às situações comunicativas. Em se tratando de produção textual, não basta conhecer uma gama de categorias lingüísticas. O mais importante é saber usá-las, adequando-as a cada situação, com vistas a obter a eficácia no discurso.

Em 1975, Halliday passa a postular a modalidade como uma área de significações intermediárias entre dois pólos: positivo e negativo (o sim o não), com os vários níveis intermediários (graus de probabilidade e de habilidade), nos quais os falantes baseiam suas mensagens. Esses níveis referem-se às várias opções que estão à disposição do falante/escritor para comunicar os significados que deseja (são as várias possibilidades de uso da linguagem).

Nessa fase, ele passa a fazer distinção entre modalidade e modulação, sendo que a primeira é definida como forma de participação do falante no evento da fala e a segunda é definida como parte do conteúdo da sentença. Trata-se do significado que o falante atribui à sentença, de acordo com suas crenças e suas convicções. Então o autor estabelece uma primeira subdivisão de modalidade, relacionando a função da linguagem à forma da sentença. Isto significa que a sentença assume forma de proposição, quando a linguagem é usada nas funções de afirmação ou de pergunta, e assume forma de proposta ao exercer a função de ordem ou oferta.

Halliday (1975) passa a definir, também, o sistema de modalidades tomando a sentença como troca, como instrumento de interação. Nessa perspectiva o autor

reconhece que o isolamento das funções da linguagem só é possível do ponto de vista metodológico, uma vez que na produção todos os usos da língua são fundamentados em dois princípios: entender o ambiente (função ideacional) e influir sobre o outro (função interpessoal). Nessa perspectiva, a produção de um dado texto está quase sempre subordinada à sua recepção e, conseqüentemente, à sua aceitação. Nesse sentido, a modalização visa moldar o discurso em função da aceitabilidade dos receptores e a produção textual ultrapassa o plano da forma.

3. 9. Superestruturas e tipologias textuais

O ensino do uso comunicativo da linguagem deve ir além do favorecimento à aquisição de conhecimentos sobre superestrutura textual. As superestruturas são essenciais ao armazenamento, processamento e produção do discurso, mas não desempenham uma função social em si, se não se manifestarem por meio da estrutura da língua ou dos tipos textuais, que se caracterizam por suas diferentes funções comunicativas e sociais e pelos diferentes tipos de construção.

Em vista disso, propomos que o ensino tenha como finalidade desenvolver no educando habilidades para estruturar um dado texto de acordo com as questões contextuais que envolvem o processo de produção. Isto requer competência no uso da linguagem para achar o modo mais adequado de estruturação sintática dos enunciados dentro da “estrutura esquemática” argumentativa, que se dá pela escolha do léxico e da busca de efeito de sentido que algumas palavras provocam numa dada situação comunicativa. Isto acontece porque o recorte que o enunciador faz da língua não é aleatório, mas está de acordo com sua intenção comunicativa e com os participantes no evento da comunicação.

Nesse processo, os esquemas textuais contribuem para classificar um texto em descritivo, narrativo e dissertativo, porém isto não exclui a possibilidade de o dissertativo agregar elementos estruturantes do primeiro e do segundo, conforme

mencionamos nas páginas anteriores. No texto-em-funções, por exemplo, a intercalação desses tipos se torna imprescindível, por exigir do enunciador habilidades para buscar estratégias adequadas de estruturação de um dado texto de acordo com a situação comunicativa. Nessa perspectiva, uma estruturação consistente deve condensar elementos lingüísticos desses três tipos de texto, com vistas a obter a eficácia no discurso.

Entendemos que a eficácia do argumento depende, em grande parte, de sua forma de estruturação e esta envolve categorias lingüísticas da descrição e da narração. A demonstração de teses, por exemplo, torna-se mais consistente com a descrição de um estado de coisas que constitui a cena em que estas estão inseridas. E também os elementos lingüísticos da narração tais como os tempos verbais no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito contribuem para a construção de estratégias argumentativas que visam atenuar o grau de comprometimento do enunciador com algumas proposições.

A propósito, retomamos Serafini (2004) quando afirma que a classificação de textos em narrativos, descritivos e expositivos-argumentativos ocorre por motivos didáticos, pois um texto “bem formado” tende a apresentar características mistas. Seria um texto rico em informação como o texto da Folha de São Paulo analisado nas páginas anteriores, que evoluiu recursos expressivos da descrição, da narração e da argumentação. Essa tendência se torna mais acentuada no texto como um instrumento de realizações de intenções comunicativas do enunciador, uma vez que na dinâmica discursiva essas formas de estruturação tendem a se apresentar imbricadas, complementando-se na busca de eficácia do discurso.

Isto posto, entendemos que a classificação de textos por tipologias é tão difícil como a classificação dos atos de fala em locucionário, ilocucionário e perlocucionário, segundo suas funções. Da mesma forma, é difícil a classificação dos níveis de linguagem em sintático, semântico e pragmático, pois eles se

relacionam intimamente com vistas a darem conta da gama de significados contidos em cada mensagem. Sendo assim, concluímos que tais classificações devam funcionar para fins didáticos, pois na dinâmica discursiva, tanto os atos de fala quanto os níveis de linguagem se intercalam e se complementam.

A produção textual envolve, pois, elementos tanto do co-texto (produto lingüístico enunciado) como do contexto (representação semântica na memória), que abrangem quase todos os atos de fala e quase todos os níveis de linguagem, conforme podemos constatar no texto que vamos analisar. Nessa análise, propomos demonstrar que o ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo deve levar em conta os vários fatores enunciativos que envolvem o processo de produção e requer uma ampla flexibilidade no uso da linguagem. Pois entendemos que o oposto disto é o ensino de formas estereotipadas de estruturação baseadas em clichês, que podem resultar na alienação do pensamento do educando.

Desta forma, o ensino do uso da linguagem deve ser prioridade no processo de produção e recepção de textos, uma vez que valoriza os papéis desempenhados pelos sujeitos no circuito da comunicação. Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Ducrot (1981) e Guimarães (1987) contribuem para a compreensão do valor semântico das palavras nas situações comunicativas, tendo-se em visto que eles ampliam a visão sobre os operadores argumentativos, que são mais que conectores e juntores de proposições, já que na dinâmica discursiva, eles assumem valores semânticos que orientam a argumentação para uma determinada conclusão.

No texto que segue, extraído da Folha de São Paulo, 27/2005, p. 2, escrito por Clovis Rossi, propomos analisar esses aspectos, observando que a superestrutura argumentativa limita relativamente as macroproposições semânticas construídas, mas ainda assim, permite uma ampla flexibilização no uso da linguagem, o que torna este trabalho compatível com a linguagem em

ação, por permitir, ao produtor, fazer a seleção lexical, em função do efeito de sentido que deseja construir, bem como orientar argumentativamente seu texto em função de seus objetivos. Esse processo de construção engloba conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos relacionados tanto com a educação lingüística quanto com as teorias de aprendizagem que tratam de conceitos de transposição didática, interação de idéias e acentuação do pensamento, conforme observamos no primeiro capítulo dessa dissertação.

3.10. Análise de texto de opinião

(Folha de São Paulo, de 27/04/05, p. 2 – Clovis Rossi)

?

1.SÃO PAULO – A julgar pelo que diz o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, .basta
 2.“consciência” para não precisar pagar juros obscenos que são uma característica
 3.do Brasil, no governo anterior como no governo Lula, que, aliás, atacava o anterior
 4.entre outras razões pelos juros obscenos.
 5.Agora, basta que a “população” deixe o “comodismo” para não precisar pagar juros
 6.tão altos, e, principalmente, no cartão de crédito. Quantos anos faz que o
 7.presidente não freqüenta um banco para aplicar ou tomar dinheiro? Se o fizesse,
 8.ou se perguntasse a alguém que o fez antes de proferir seus catastróficos
 9.improvisos, saberia que as coisas não são tão simples assim, simplórias, aliás.
 10.Não adianta mudar de um banco para outro. Da noite para a manhã, até porque a
 11.diferença entre as taxas cobradas por eles é pequena.
 13..Se fosse tão fácil, por que Lula, como chefe de governo, continua pagando juros
 14.igualmente obscenos aplicados à dívida brasileira, juros, aliás, determinados por
 15.um subordinado seu, Henrique Campos Meirelles, presidente do Banco Central,
 16.em conjunto com subordinados de Meirelles e, portanto, de Lula?
 17.O “non sense” das declarações do presidente deveria levar alguém, no Palácio do
 18.Planalto, a proibir Lula de fazer improvisações. Na semana anterior, .ele já havia
 19.dito que o Brasil tirara a Alca da agenda, o que o ministro Celso .Amorim, seu
 20.subordinado, viu-se obrigado a desmentir, porque era .“non sense”

21. Um executivo, o vice-presidente da Associação do Comércio Exterior do Brasil,
22. José Augusto Castro, comentou, sobre a declaração, que esperava que fosse
23. “mais retórica e menos decisiva”.
24. É uma maneira delicada de dizer que não vale o que está escrito, no caso, o que
25. está dito, quando sair de improviso da boca do presidente.
26. É perigoso esse descrédito da palavra presidencial, mas ele é único responsável.

No texto, o autor propõe como título, apenas um ponto de interrogação que deve orientar a argumentação para uma determinada conclusão conforme sua intenção. O uso do verbo no infinitivo [1] *a julgar* substitui o gerúndio *julgando*, indicando um processo durativo, que leva o leitor a inferir que seu argumento girará em torno de um processo enunciativo marcado pela avaliação do discurso do presidente Lula.

Na introdução, o enunciador opta por um enunciado sem o sujeito da estruturação sintática, fazendo uso do verbo no infinitivo impessoal [1] *a julgar*. A escolha dessa forma de estruturação não é aleatória, por consistir, conforme defende Weinrich (1981), num recurso por meio do qual o escritor apresenta aos leitores sua escala de valores de forma impessoal como componente de uma convenção geral e espera encontrar uma atitude valorativa a respeito da ação em questão que corresponda à escala de valores do leitor.

Na visão de Halliday (1975), o escritor escolhe o modo de seu enunciado e o sujeito da estruturação sintática como forma de dirigir a inserção dos participantes do discurso no circuito da comunicação. No texto em questão, o uso do verbo no infinitivo impessoal visa passar a aparência da evidência objetiva com vistas a despertar o interesse do leitor e assim trazê-lo para a cena enunciativa, fazendo-o participar da análise desse processo: a incoerência do discurso do presidente.

O autor vai construindo seu argumento por meio do recurso da comparação de duas realidades como forma de manter o leitor ativo e participativo, levando-o a

concluir algo que esteja de acordo com sua escala de valores. Esse processo de construção envolve quase todas as operações de pensamento propostas por Raths (1977), dentre as quais destacamos: comparação, análise, síntese, abstração e criatividade.

[2] *Os juroscenos são uma característica no Brasil, no governo anterior como no governo Lula.* Essa proposição evidencia o seguinte raciocínio: se antes de assumir a presidência da República *x* atacava *y* por pagar juroscenos, então por que razão ao assumir o poder *x* também o faz? Se o faz é porque as coisas não são tão simples quanto se supunha que fossem, ou então *x* não tem consciência dos fatos. Seja o que for, seu discurso não condiz com a realidade dos fatos, portanto constitui uma incoerência. Essa base argumentativa ancora-se nos pressupostos teóricos de Ducrot (1981), para quem no processo de argumentação deve-se considerar a orientação argumentativa dos enunciados como fator básico de coerência textual.

3.10. 1. Os princípios de coerência ultrapassam o nível do texto

Os princípios de coerência se estendem também ao relacionamento do conteúdo lingüístico com os elementos contextuais. Sendo assim, o enunciador atende as duas regras discursivas propostas por Coseriu (1992): a retórica e a dialética. A primeira diz respeito ao uso lingüístico adequado às situações: “o que se fala”, “como se fala”, “em que ocasião se fala.” O enunciador demonstra essa habilidade no uso da linguagem por meio da escolha do léxico e do modo de estruturação sintática. A segunda regra diz respeito ao uso coerente da língua e consiste, na argumentação, em planejar teses e enunciados para demonstração das mesmas, de forma coerente. Neste caso específico, o enunciador demonstra, de forma consistente, que o discurso do presidente consistira numa incoerência, uma vez que ele condena uma prática da qual é adepto (pagar juroscenos altos da dívida brasileira).

O texto em análise tem sua superestrutura própria: premissa, hipótese e conclusão, que resulta na tipologia dissertativa, que não aceita uma relativa estabilidade. Embora isto aconteça, o conteúdo lingüístico que preenche essa superestrutura é dinâmico e adaptável às diversas situações comunicativas. Dessa forma, entendemos que as “estruturas esquemáticas” que determinam um tipo de texto não são limitadoras da competência comunicativa como se poderia supor que fossem, pois no processo de ensino e aprendizagem essa limitação depende, em grande parte, do enfoque dado às questões das tipologias.

Van Dijk (1997) admite que as estruturas esquemáticas desempenham papel importante no processo de produção, compreensão e armazenamento do discurso, sendo portanto, essenciais em qualquer modelo cognoscitivo que dê conta da produção do discurso. Compartilhamos com esse ponto de vista, pois entendemos que estas orientam tanto a escolha do léxico, como o modo de estruturação sintática dos enunciados com vistas a obter a eficácia no discurso.

No texto em análise, o uso da interrogação, por exemplo, desencadeia uma série de argumentos que envolvem tanto as relações semânticas entre as proposições, quanto as relações entre estas e o contexto. Esse recurso argumentativo visa levar os leitores a concluírem algo condizente com a escala de valores do enunciador. Na proposição [6/7] *Quantos anos faz que o presidente não frequenta um banco para tomar ou aplicar dinheiro?* Observamos que o fato de o enunciador dirigir asserção por meio de uma pergunta e não por meio de uma afirmação, constitui um recurso argumentativo que visa levar o leitor a tirar suas próprias conclusões sobre o fato enunciado, e assim, isentar-se da responsabilidade com essa proposição.

3.10.2. Tempos verbais: uma atitude comunicativa

Nessa situação comunicativa, o uso do modo subjuntivo também desempenha a função de manter o leitor ativo e participativo. [7] *Se o fizesse ou*

perguntasse alguém que o faz... esta expressão mostra-se como recurso expressivo que, segundo Weinrich (1981), expressa uma indicação determinada ao leitor que pode analisar como orientação de sua conduta receptiva, com vistas a despertar seu interesse por uma situação modificável. Trata-se de uma forma de inserir o leitor no circuito da comunicação, mantendo-o interessado pela modificação desse estado de coisas.

As expressões que envolvem o futuro do pretérito [9] *Saberia que as coisas não são tão simples*, [18] *Deveria levar alguém do Palácio do Planalto a proibir Lula*. Os verbos: *deveria e saberia* expressam validade limitada, fato não confirmado, que equivaleria dizer (parece que). De acordo com Koch (2002), nesse caso, o enunciador também não se responsabiliza pela exatidão do fato enunciado. Dessa forma, mais uma vez ele deixa as conclusões sob a responsabilidade dos leitores.

Vemos, pois, que a escolha do léxico pode atender a vários propósitos tanto na fala, quanto na escrita, dentre os quais, a explicitação do campo semântico, a orientação da escala argumentativa, a posição de compromisso ou neutralidade do autor, a ênfase do argumento etc. Na escrita essa escolha tende a ser mais criteriosa, pelo fato de não haver possibilidade de correção simultânea aos atos de fala.

Na proposição [9] *as coisas não são tão simples assim, simplórias aliás*, os advérbios: *tão, assim, aliás*, bem como os adjetivos: *simples, simplórios* desempenham a função de intensificadores do substantivo coisas (causas econômicas) desencadeadoras do discurso do presidente, reforçando, dessa forma, sua incoerência.

Vemos que a posição do autor vai se revelando mais pela explicitação do campo semântico do que pelo uso dos tempos do comentário. Na proposição [5] *Agora basta que a “população” deixe o “comodismo”*, o advérbio de tempo *agora*,

marca a passagem de um estado de coisas do passado para um estado de coisas do presente, cuja base argumentativa se apresenta como: no passado **x** fazia parte da população comum e criticava **y**, que estava no poder, pela alta dos juros. Agora se inverteram os papéis e, repentinamente, **x** conclui que tudo pode mudar, dependendo do esforço da população. A palavra *basta* remete ao campo semântico da suficiência e do imediatismo e denuncia a incoerência entre os conhecimentos individuais e aqueles compartilhados socialmente, pois segundo uma convenção social, os fatores conjunturais que contribuem para as altas dos juros ultrapassam o domínio da consciência e do esforço da população.

Com base nos argumentos do enunciador, o discurso do presidente se torna incoerente não só pelo fato de ele não dispor de enunciados convincentes para demonstração de sua tese [5] *Basta que a população deixe o comodismo para não pagar juros altos*, como também por ser difícil encontrar interlocutores com quem possa compartilhar seu ponto de vista. Sob esse aspecto, Beaugrande & Dresler, (1981), apud Fávero (2002) argumentam que um texto incoerente é aquele que o locutor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, comumente porque há uma série de discrepâncias entre a configuração de conceitos, relações expressas e o conhecimento de mundo anterior dos receptores. Trata-se, portanto, da interação de idéias entre os conhecimentos dados e novos que contribui para a construção de novas estruturas do pensamento, conforme pressupostos teóricos de Ausubel (1969).

Para demonstrar palavras ou expressões do presidente, o enunciador recorre às aspas com a finalidade de marcar seu distanciamento. As aspas foram utilizadas nas palavras *população* e *comodismo*, intencionalmente, como um recurso de diferenciação e se destinam a mostrar que o enunciador se coloca além dessas palavras. Segundo Maingueneau (1997), elas indicam que estas palavras pertencem a outro espaço enunciativo cuja responsabilidade o locutor não quer assumir. Sendo assim, entendemos que no processo de produção e

recepção de textos todas essas marcas têm um valor semântico que deve ser considerado independente da “estrutura esquemática” que orienta a produção.

3. 10. 3. A produção textual no co-texto e no contexto

A produção textual envolve, pois, elementos do co-texto (produto lingüístico enunciado) e do contexto (representação semântica na memória). Segundo Marcuschi (2002), os tipos textuais são um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos e relações lógicas de tempos verbais.

Encontramos todos esses elementos no texto em análise, mas também constatamos relações que ultrapassam o nível das relações lógicas entre as proposições. Em função disso, reafirmamos que o co-texto e o contexto são faces da mesma moeda, portanto devem ser considerados no processo de produção textual. Nesse sentido, Weinrich (1981) afirma que as formas básicas de interação social não são separáveis das formas básicas de comunicação e ambas dispõem de esquemas gramaticais.

Em se tratando do ensino de produção textual, o termo tipologia tende a causar um certo impacto negativo nos atores envolvidos nesse processo. Supomos que tal fato aconteça porque a palavra *tipo* remete ao campo semântico de: *invariável, estável, imutável*, que parece, em princípio, incompatível com as multifunções da linguagem. Entretanto, é importante ressaltar que os aspectos sintáticos ou gramaticais são imprescindíveis para a construção das microestruturas textuais e, conseqüentemente, para a construção das macroestruturas semânticas. Nesse sentido Halliday (1975) argumenta que a gramática é acessível às pressões de uso. E Guimarães (1987) reitera ao afirmar que os operadores lógicos responsáveis pela estruturação do discurso argumentativo são mais que conectores de frases, já que eles têm um valor semântico e apontam para uma determinada direção.

3. 10.4. A escolha lexical e a orientação argumentativa

No texto em análise, o enunciador faz a escolha lexical com a intenção de levar o enunciatário a concluir algo que esteja de acordo com sua escala de valores. O desejo de realização de suas intenções o leva a escolher certas categorias gramaticais em vez de outras, com vistas a buscar o efeito de sentido para a própria situação comunicativa construída. Isto ocorre com a escolha do advérbio *aliás* que, ao ser usado fora de seu emprego original de contra-argumentação, assume um valor enfático. [3] *no governo Lula que aliás, atacava o anterior.* [9] *as coisas não são tão simples assim, simplórias, alias.* [14] *juros, aliás, determinados por um subordinado seu.* Essas escolhas estão relacionadas com a adequação no uso da linguagem, que neste contexto, consiste em enfatizar três idéias básicas: as atitudes do governo Lula, as coisas simplórias de que fala o presidente e os agentes que determinam a alta dos juros.

As escolhas lingüísticas buscam quase sempre a constituição de uma cena para a demonstração de uma tese, mas não só isso; visam, também, aumentar a força argumentativa com vistas a modificar um estado de coisas preexistentes. Como exemplo, ao substituir o verbo *criticar* pelo verbo *atacar*, que remete ao campo semântico de argüir, impugnar, acusar hostilizar, o enunciador confere ao seu discurso uma força argumentativa que reforça a tese de incoerência do discurso do presidente. Sendo assim, a escolha do léxico tem grande relevância na construção da tessitura de um texto, pois, por meio dela, o enunciador vai moldando seu discurso e ao mesmo tempo vai orientando-o para a conclusão que deseja. Essas habilidades estão relacionadas com o conceito de “transposição didática” proposto por Perenoud (1999) que consiste na mobilização de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos para interagir socialmente, de forma eficaz.

A produção textual, vista por esse ângulo, se processa como um instrumento de realização de intenções comunicativas do enunciador que pode até

se esforçar para demonstrar certa imparcialidade, de forma a não tentar impor seu ponto de vista aos leitores, conforme observamos no uso das interrogações, em que formula questões e deixa no ar as conclusões. [13] *Se fosse fácil, por que Lula como chefe de governo continua pagando juros igualmente obscenos aplicados à dívida brasileira?* Esse recurso, segundo Orecchioni (1996), expressa um esforço para apagar toda a marca de existência de um enunciador individual.

No entanto, a autora reitera que essa é uma tarefa quase impossível, pois quando o enunciador seleciona certas unidades lingüísticas para verbalizar um objeto real ou imaginário, ele utiliza elementos léxicos, tais como os dêiticos, os advérbios e os adjetivos e, ao fazer essa opção, se confessa explicitamente como, como fonte da informação. No caso do texto em análise, podemos constatar esses fatos nas expressões [8] *catastróficos improvisos (...) coisas tão simples, simplórias.*

O esforço de imparcialidade do enunciador continua nesse trecho que constitui sua tese [17/20] *O non sense das declarações do presidente deveria levar alguém do Palácio do Planalto a proibir Lula de fazer improvisações. Na semana anterior ele já havia dito que o Brasil tirara a Alca da agenda, o que o ministro Celso Amorim, seu subordinado, viu-se obrigado a desmentir porque era non sense.*

O uso do futuro do pretérito expressa, segundo Weinrich (1981), validade limitada e descompromisso do enunciador com a proposição. Este tempo pertence ao mundo narrado, bem como os seguintes tempos verbais (tirara, viu-se, era, havia dito): pretérito mais que perfeito, pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito composto. Estes verbos situam-se além da temporalidade do mundo comentado, pois deixam de ter validade enquanto dura o relato. Aqui, o enunciador argumenta como se estivesse narrando. Esse recurso expressivo, segundo Koch (2002), consiste numa metáfora temporal e visa amenizar o grau de comprometimento do enunciador com o fato enunciado.

3.10. 5. A modalização e a subjetividade no uso da linguagem

É também uma forma de modalização do discurso, que, segundo Orecchioni (1996), está relacionada com a subjetividade no uso da linguagem, uma vez que o falante faz um recorte da língua à sua maneira, utilizando-se de um universo referencial que impõe uma forma particular de utilização do código lingüístico. No texto em análise, esse recorte se processa pela escolha dos verbos *proibir* e *desmentir* que têm um valor semântico que ultrapassa o nível do texto, pois o primeiro remete ao campo semântico de impedir que se faça ou ordenar que não se faça. O segundo remete a *contradizer*, *negar*, *impugnar*, *discordar* *discrepar*. Ambos se situam no campo semântico dos vocábulos pejorativos. O primeiro coloca o presidente no lugar do infante (aquele que não deve estar autorizado a falar); o segundo o coloca no lugar do mentiroso (o sujeito cuja palavra não tem crédito).

Sendo assim, a escolha do léxico pode servir à preservação ou ataque à face dos participantes do discurso. E, no caso do uso dos verbos *proibir* e *desmentir*, consiste numa forma de ataque, enquanto o uso do pronome indefinido *alguém* consiste numa forma de preservar a face desses participantes. Pois nomear uma pessoa que possa proibir o presidente de fazer algo seria constrangedor tanto para quem nomeia quanto para a pessoa nomeada, porque só alguém que estivesse numa posição hierárquica superior poderia desempenhar esse papel [17] *O non sense das declarações do presidente deveria levar alguém do Palácio do Planalto a proibir Lula de fazer improvisações*. Lembra Van Dijk (1978) que a elaboração de um texto requer o conhecimento de laços entre as informações nele colocadas e os conhecimentos/informações que, supostamente, os leitores já possuam para aumentar ou corrigir seu próprio saber.

Conforme já exposto, o engajamento do enunciador, neste texto, se dá mais pela escolha do léxico do que pelos tempos verbais do comentário. Na proposição [18] *Na semana anterior ele já havia dito que o Brasil tirara a Alca da agenda, a*

expressão *na semana anterior* remete a um tempo retrospectivo que aponta para os “improvisos catastróficos” do presidente, intensificando-os e passando para o leitor um valor de verdade. Da mesma forma, o advérbio de tempo *já* se apresenta, nesse contexto, com valor constativo e temporal que também reforça a idéia de reincidência do presidente em proferir atos de fala que contrariam o bom senso.

Outro recurso argumentativo, que o enunciador utiliza no texto em análise, é a autoridade polifônica, que, segundo Koch (2002), pode ser definida como incorporação que o locutor faz ao seu discurso, de asserções atribuídas a outros enunciadores, como na proposição [22/23] *José Augusto Amorim comenta sobre a declaração que esperava fosse “mais retórica que decisiva”*. Essa prática discursiva visa imprimir ao discurso um valor de verdade. Significa dizer que a avaliação negativa da fala do presidente é compartilhada por outros participantes do discurso.

3.10. 6. Funções da linguagem e intenção comunicativa

Concluimos essa análise com a proposição: [26] *É perigoso esse descrédito da palavra do presidente mas ele é o único responsável*. O uso do tempo presente, neste último parágrafo, indica que o enunciador se coloca numa atitude comunicativa de engajamento. Segundo Weirnich (1981), trata-se de um o tempo para realizar o comentário, que convida o ouvinte/leitor por meio da troca do comentar, a receber o texto com um certo compromisso e a considerar-se, fundamentalmente, afetado por ele. Somente nesse final o autor faz a sua avaliação da fala do presidente de forma explícita, comprometendo-se com a proposição.

Como vimos, por meio desses recursos argumentativos, o enunciador vai tecendo seu discurso de forma a construir uma imagem negativa do presidente e, acreditamos, que consegue atingir suas intenções comunicativas. A estruturação

do texto, nessa perspectiva, contempla todas as metafunções da linguagem propostas por Halliday (1975), superando, dessa forma, alguns limites impostos às “macroestruturas semânticas” pela “estrutura esquemática” argumentativa. Nessa dinâmica discursiva, mesmo que as macroproposições semânticas sofram alguma limitação em função da superestrutura textual ainda permite, ao produtor, uma ampla flexibilização no uso da linguagem, uma vez que essas funções praticamente se fundem e se complementam com vistas a darem conta dos significados das sentenças.

Essa análise mostra que a linguagem, assim como as palavras, desempenham múltiplas funções na dinâmica do uso. Isto evidencia não só a importância para o ensino do uso da linguagem com vistas à produção e a interpretação de textos, como também sua possibilidade prática, com educandos de diversos níveis de ensino.

Concluimos, assim, que a limitação da competência comunicativa do educando talvez não decorra de ações pedagógicas centradas nas tipologias textuais, mas provavelmente decorra do enfoque centrado em formas estereotipadas de organização do conteúdo lingüístico em função da estrutura esquemática textual. Sendo assim, propomos que as tipologias sejam tratadas como conteúdo lingüístico, que é acessível à pressão de uso e adaptável às diversas circunstâncias de produção do discurso.

Capítulo IV- Ensino De Redação: Impasses E Desafios

Este capítulo trata do *corpus* da pesquisa, com a análise dos dados, obtidos, por meio do questionário (anexo1) aplicado aos professores de língua materna, da Rede Pública. Esta pesquisa foi desenvolvida sob a visão de teóricos da Lingüística Textual e da Ciência da Educação para o ensino do texto expositivo-argumentativo.

4.1 Considerações iniciais

Para cumprir os objetivos propostos, nesta investigação, o procedimento foi teórico-analítico, a partir da elaboração de um questionário aplicado a um grupo, selecionado de sessenta professores. Seguimos os seguintes passos: elaboração do questionário, escolha de sete escolas da Rede Pública de ensino, visita a essas escolas, explicação dos motivos da aplicação do questionário aos professores, aplicação do questionário, tabulação e análise dos dados obtidos. As escolas pesquisadas localizam-se na cidade de São Paulo, Zona Sul, periferia de Santo Amaro.

Nessa fase da investigação, aplicamos o questionário aos educadores do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de saber sobre suas dificuldades, em ensinar a língua, na modalidade escrita. Na primeira parte do questionário, focalizamos a escrita de modo global, não especificando o tipo de texto e, na segunda parte, focalizamos a produção, especificamente, do texto expositivo-argumentativo.

Adotamos, como critério de escolha, a localização dessas escolas, pois entendemos que sua localização, na periferia, dificulta o acesso de pesquisadores, prejudicando o intercâmbio, entre essas e as universidades. Em função disso, estas escolas necessitariam de maior apoio teórico, do que aquelas situadas na proximidade de grandes centros.

Ao visitarmos essas instituições, examinamos a possibilidade do estabelecimento de uma ponte, entre a universidade e essas escolas, com a finalidade de apresentar, a seus educadores, algumas teorias aplicáveis à prática pedagógica, a fim de que eles desenvolvessem competências relativas ao ensino da língua, na modalidade escrita e, assim, orientar os educandos, com domínio desse conhecimento.

Distribuímos 80 questionários e tivemos retorno de 60 respondidos. Desse total, 22 educadores trabalham no ensino Fundamental e 38 trabalham no ensino Fundamental e Médio. Para colhermos esses dados, fomos em todas as escolas selecionadas, no final dos turnos matutinos e vespertinos, com o propósito de não interromper as atividades dos educadores. Nosso contato se deu face a face e, assim, pudemos conversar com os professores, explicar a finalidade do questionário, tirar dúvidas, quanto a seu preenchimento.

Em se tratando de um questionário, referente ao ensino/aprendizagem de língua materna, com vistas à produção textual, foram elaboradas questões, inicialmente abrangentes, envolvendo leitura, escrita e conhecimentos lingüísticos e, assim, observar a forma como os educadores vêem a produção textual, no sentido global, incluindo três tipologias, a narração, a descrição e a dissertação. Isto se fez necessário para observar como esses conhecimentos podem influenciar na estruturação do texto expositivo-argumentativo. Entendemos que o princípio de valorização da escrita, como um todo, é essencial para investirmos, em projetos de ensino, com vistas ao desenvolvimento da competência escritora, inclusive, da tipologia em questão, por envolver operações mentais complexas, tais como análise, síntese, comparação, abstração, dentre outras.

4.2. O desempenho da escrita na escola

Nessa direção, perguntamos a que fator eles atribuíam o bom desempenho da escrita em maior escala: à prática da escrita, ao hábito de leitura, aos conhecimentos lingüísticos. A primeira opção foi preferida por 33 informantes, a segunda, por 27 e nenhum dos informantes optou pela terceira alternativa. A incidência de respostas na segunda alternativa está de acordo com o que pensamos sobre a escrita, pois entendemos ser difícil pensar na produção de texto desvinculada da leitura, visto que ela constitui matéria-prima para a construção das idéias que compõem a tessitura do texto. A leitura, aliada a algumas técnicas de escrita, pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora.

A incidência de respostas na primeira alternativa encontra ressonância nos postulados de Perrenoud (1999), para quem o trabalho, para desenvolver competências não se limita a torná-las desejáveis tampouco passar uma imagem convincente de seu possível uso, sequer ensinar a teoria pressupondo sua colocação em prática. Na sua visão, trata-se de aprender fazendo o que não se sabe fazer. Em outras palavras, significa que só se aprende escrever, escrevendo. Mas para escrever sobre um dado tema, é necessário ter conhecimentos sobre ele, e esses provêm de variadas experiências, inclusive da leitura. Isto não significa dizer, no entanto, que o bom leitor seja, necessariamente, um bom escritor.

Embora nenhum dos informantes tenha escolhido os conhecimentos lingüísticos, como fator que contribui para o bom desempenho na escrita, não temos dúvidas de que constituem uma das condições para esse desempenho. Entretanto, ressaltamos que, somente, esses conhecimentos não bastam. Para Perrenoud (1999), o importante é saber mobilizá-los, quando há necessidade do uso. Nesse sentido, podemos admitir que nem todos que possuem vastos conhecimentos lingüísticos, podem considerar-se competentes lingüisticamente se

não forem capazes de utilizá-los adequando-os às diversas circunstâncias comunicativas.

Perguntados sobre o tipo de texto que mais trabalham em sala de aula, 33 informantes disseram trabalhar com a narrativa, atribuindo esse fato ao grau de facilidade para o educando; 09 optaram pela descrição, atribuindo sua escolha à faixa etária; 18 disseram trabalhar com o texto expositivo-argumentativo, de acordo com o nível de aprendizagem do educando. A tendência para se trabalhar com o narrativo e o descritivo se revelou mais no Ensino Fundamental II.

A predominância do trabalho com o texto narrativo, em sala de aula, e o motivo que influi na sua escolha, permitem inferir que os educandos tenham maior facilidade em apreender os mecanismos de estruturação dessa tipologia textual. Tal fato pode estar relacionado com os postulados de Van Dijk e Kintsch (1983), ao admitirem que determinados tipos de discurso como, as histórias, podem ser adquiridos durante a socialização e desempenham papel importante na compreensão, na representação e na recuperação do discurso. Isto pressupõe que os usuários da língua saibam implicitamente e, em extensão explicitamente, que categorias e esquemas são envolvidos e usados para organizar as estruturas lingüísticas do discurso. Para histórias, significa que o tipo padrão narrativo organiza as macroestruturas esquemáticas, atribuindo funções das narrativas às macroproposições.

A pouca ênfase dada ao ensino da descrição, talvez, se deva ao fato de esta já estar incluída na narração como elemento auxiliar. Sobre isto, Genette (1971) afirma ser a descrição muito naturalmente *ancilla narrationis*, escrava sempre submissa, jamais emancipada, uma vez que existem gêneros narrativos como a epopéia, o conto, a novela, o romance, em que a descrição ocupa um papel de auxiliar e, ao contrário, não existem gêneros descritivos. Isto referenda que o ensino da descrição esteja naturalmente incluído no ensino da narração.

Os dados mostram, ainda, a tendência de os educadores continuarem dando preferência ao trabalho com o texto narrativo, também no ensino médio. Dos 38 informantes consultados, que trabalham no ensino médio, somente 18 afirmaram trabalhar, freqüentemente, com o texto expositivo-argumentativo, atribuindo sua opção ao grau de aprendizagem dos educandos. Isto leva a inferir que o grau de aprendizagem deles, talvez, não corresponda à complexidade que envolve essa tipologia textual, pelo fato de esta requerer complexas operações de pensamento tais como: análise, síntese, comparação, generalização, abstração, imaginação, crítica, dentre outros.

Convém ressaltar que essas operações de pensamento não se desenvolvem repentinamente para atender às necessidades de exames, que exigem do educando proficiência na escrituração dessa tipologia textual. Essas habilidades resultam de ações pedagógicas duradouras, que propiciem, ao educando, oportunidade para pensar sobre a linguagem e sobre seu próprio processo de aprendizagem. Em se tratando do ensino de língua materna, o que passa a ter maior importância é o ensino do uso comunicativo da linguagem, possibilitando sua adaptação às diversas situações comunicativas.

Assim, focalizamos a produção textual no sentido global, tomando, como base, as respostas dos educadores, sobre o tratamento dado à produção textual no sentido mais abrangente. A abrangência das questões a eles dirigidas se justifica pelo fato de buscarmos uma visão mais ampla, sobre essa questão, para, a partir desse ponto, analisarmos as implicações que envolvem o ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo.

4. 3. Metodologia de ensino: impasses e desafios

O ensino de produção textual requer uma metodologia de ensino própria para essa finalidade. Em função disso, investigamos quais os recursos pedagógicos mais utilizados pelos educadores para orientar o educando nesse processo. Dos 60 informantes consultados, 36 disseram ativar conhecimentos prévios no momento que antecede a produção textual propriamente dita; o que consideramos relevante, por entendermos que, para representar um texto em língua é preciso haver conteúdo, sendo que este resulta das idéias já existentes na memória do aprendiz. Os conteúdos relacionam-se com os novos conhecimentos que vão dando origem a novas idéias, até prover uma “moldura ideacional”, ou seja, um macro esquema mental, que integra uma ampla “rede” de idéias.

Ausubel (1969) define os organizadores ou conhecimentos prévios como materiais introdutórios, apresentados ao aprendiz antes do material principal a ser apreendido, sendo sua principal função servir de ponte cognitiva entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber, a fim de que o novo material possa ser apreendido de forma significativa. Em outras palavras, trata-se da aprendizagem por assimilação, por meio da qual jovens e adultos adquirem novos conceitos pela recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses com idéias relevantes, já estabelecidas em sua estrutura cognitiva.

Trevisan (1992) define esses organizadores prévios como conhecimento de mundo que possibilita ao leitor/escritor construir o mundo textual, que consiste na configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto. Nesse sentido, a memória desempenha um papel fundamental nos processos cognitivos que envolvem a atividade de compreensão e produção do discurso, inclusive a memória de longo prazo, por ser o lugar, onde são armazenados conhecimentos originados de experiências particulares, bem como aqueles compartilhados socialmente a respeito do mundo. Nesse nível, ocorre a integração entre o

significado do texto e as informações advindas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor. Essa fase de ativação de conhecimentos deve integrar as ações pedagógicas que visam desenvolver tanto a competência leitora quanto a escritora.

Os informantes consultados disseram utilizar outros recursos para orientar os educandos na estruturação do texto expositivo-argumentativo. Dos 60 consultados, 10 disseram fazer análise lingüística de textos de opinião para ativar conhecimentos lingüísticos mais específicos dessa tipologia; 08 disseram ler textos similares com os educandos, chamando a atenção para sua estruturação; 06 disseram que propõem o tema e solicitam que os educandos iniciem a produção textual, imediatamente.

A análise lingüística ou *análise metódica do vocabulário*, conforme Bechara (2003) constitui fator relevante no processo de ensino da língua materna, pois, por meio da análise do vocabulário, o educando pode alargar seus horizontes de cultura, relacionar a língua portuguesa com outras áreas do saber humano, além de despertar a preocupação com a busca da palavra mais expressiva para cada situação comunicativa. Isto contribui para uma aprendizagem crítica e reflexiva que permite, ao educando, selecionar as palavras mais adequadas para expressar o conteúdo que deseja, de acordo com as circunstâncias de produção do discurso e com seus interlocutores.

Embora a análise lingüística ou *análise metódica do vocabulário* constitua um fator importante para a reflexão e, conseqüentemente, para um bom desempenho da linguagem, ainda constitui um desafio no processo de ensino e aprendizagem. Isto fica evidente nas tendências, mostradas nessa pesquisa, em que, de 60 informantes consultados, somente 10 propõem desenvolver um trabalho nessa direção. Porém, mesmo sendo baixo esse número, o fato de haver educador trabalhando a linguagem nessa perspectiva, acena para a possibilidade de ampliação desse trabalho, o que favorece o educando, por levá-lo a refletir

sobre suas escolhas lingüísticas, de acordo com suas habilidades e necessidades comunicativas.

A leitura de textos similares àqueles pretendidos que os educandos escrevam, consistiu numa estratégia utilizada por 08 informantes. Esta é uma atitude válida, desde que esses textos não sejam a eles apresentados como um modelo a ser seguido e, sim, com o intento de lhes mostrar que a intenção do enunciador o conduz à busca de estratégias argumentativas que orientam os diferentes modos de estruturação sintática de um enunciado, para expressar um dado conteúdo, numa dada situação comunicativa, conforme a análise do texto que apresentamos no terceiro capítulo dessa dissertação. Desse modo, a estruturação do argumento se dá, segundo Guimarães (1987), na relação locutor/alocutário que é constitutiva de uma enunciação, no sentido de que esta se faz na procura de procedimentos próprios para persuadir o alocutário.

As diferentes situações comunicativas requerem, do enunciador, a busca constante de novas estratégias argumentativas e, conseqüentemente, de atualização dos enunciados lingüísticos, com a finalidade de expressar o conteúdo das idéias, de forma adequada a cada situação. Isto diminui a possibilidade de transposição de algumas expressões lingüísticas, de uma situação para outra. Sobre isto Bakthin (2003) afirma não existir sentido literal de um enunciado já que, em cada situação, ele se atualiza. E Varó (1990) admite que os sentidos na dimensão discursiva são um fenômeno dinâmico, condicionado às circunstâncias de lugar e de tempo de enunciação. Posto isto, as ações pedagógicas, que visam desenvolver a competência comunicativa, não podem se limitar a fornecer fórmulas lingüísticas a serem usadas em situações previstas.

Todas essas tentativas, com vistas a encontrar o caminho mais adequado, para inserir o educando no mundo da escrita, são válidas. O que não se justifica é o não-fazer, é deixar o educando angustiado, cheio de dúvidas, sem saber o que fazer e como começar sua atividade de produção textual, pois, quando o educador

somente propõe um tema ao educando e solicita que ele escreva, não pode esperar que o retorno seja satisfatório, uma vez que o momento de reflexão, que antecede a produção, deve ser garantido, pois daí resulta a organização do pensamento e da linguagem, fatores essenciais para a formalização do texto em língua, na modalidade escrita.

4. 4. O ensino do texto expositivo-argumentativo

Sobre o ensino do texto expositivo-argumentativo, 45 informantes alegaram ter dificuldade, contra 15 que afirmaram ter facilidade. Os primeiros atribuíram suas dificuldades ao desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino. Os segundos atribuíram suas facilidades ao bom desempenho dos educandos. Isto quer dizer que eles são tão bons que caminham sozinhos, independente dos procedimentos metodológicos utilizados pelo educador, para acionar os conhecimentos necessários à textualização dessa tipologia textual.

É importante ressaltar que a adequação de metodologias ao ensino de produção textual está, intimamente, relacionada com a adequação de modelos teóricos, apropriados para ativar os esquemas mentais, relativos à mobilização de conhecimentos pertinentes às atividades que pretendemos desenvolver, ou seja, a estruturação do texto expositivo-argumentativo. Essa é uma atividade complexa, que envolve conhecimentos lingüísticos, relativos à gramática e ao léxico. Estes, na visão de Koch (2003), são responsáveis pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelos meios coesivos que a língua põe à disposição de seus usuários, para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, bem como pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos adequados.

Além desses conhecimentos, existem outros que são extralingüísticos e influem no processo de produção textual. Para Koch (2003), trata-se dos

conhecimentos: enciclopédico ou conhecimento de mundo, sociointeracional, ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e o conhecimento superestrutural.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominada memória semântica ou social. Resulta das experiências vividas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, ao longo da vida e reflete o marco de cognição social e o individual. Sendo assim, as ações pedagógicas que visam ativar modelos cognitivos de um determinado grupo, devem levar em conta seu marco de cognição social e, em função desse marco, pensar no modelo teórico mais adequado à orientação desse fazer pedagógico que deve, também, adequar-se às metodologias para essa finalidade.

Em muitas situações de ensino/aprendizagem, esses conhecimentos armazenados na memória semântica são insuficientes para desenvolver atividades, que exigem um grau maior de complexidade, havendo assim, a necessidade de ampliá-los e enriquecê-los com novas experiências, novos conhecimentos, sendo que este trabalho de ampliação não deve se distanciar dos conhecimentos, que constituem o marco de cognição do grupo envolvido nessa situação, para não tornar a aprendizagem esvaziada de significado.

Este fato remete ao que foi posto anteriormente, quando, dos 38 informantes consultados, que atuam no ensino médio, somente 18 afirmaram trabalhar, freqüentemente, com o texto expositivo-argumentativo, atribuindo tal fato ao grau de aprendizagem dos educandos. Então, se esse grau é incompatível com a complexidade da estruturação desse tipo de texto, convém recuar alguns passos para retomar e sistematizar conhecimentos que ficaram dispersos em sua trajetória de aprendizagem. Após isto, acreditamos ser importante investir em práticas de ensino, que favoreçam a construção de um acervo de conhecimentos, que possibilitem ao educando o enriquecimento de suas experiências e, assim,

poder aumentar seu repertório lingüístico e cultural, para desenvolver sua competência comunicativa.

Essa ampliação englobaria todos os demais conhecimentos já citados, dentre os quais, o conhecimento sociocultural, que consiste no conhecimento sobre as ações verbais e trata das formas de interação pela linguagem. Não basta o aprendiz conhecer a organização do material lingüístico na superfície textual, ele precisa, além disso, saber lidar com os diversos fatores enunciativos que envolvem o processo de produção no contexto (Eu-Tu-Aqui-Agora). Em outras palavras, implica saber adequar a linguagem às diversas situações comunicativas.

O conhecimento ilocucional também contribui com este processo de aprendizagem, por permitir, ao produtor do texto, reconhecer os objetivos que orientam sua produção. Este conhecimento permite ao produtor inserir-se na situação comunicativa, levando-o a refletir sobre a forma mais adequada de estruturar seus enunciados, com vistas a comunicar os significados que deseja.

Na linguagem comunicativa, o conhecimento comunicacional desempenha, praticamente, o mesmo papel do conhecimento ilocucional, uma vez que diz respeito às normas gerais de comunicação humana, conforme constam as máximas conversacionais de Grice (1975) que propõem como princípios que o produtor não seja mais informativo que o necessário; e, no ato comunicacional, não pronuncie expressões que considera falsas; seja pertinente com aquilo que expressa; evite expressões ambíguas, obscuras, desnecessárias e proceda ordenadamente.

O conhecimento metacomunicativo permite, ao produtor do texto, evitar perturbações previsíveis na comunicação. Trata-se, na visão de Koch (2003), do conhecimento sobre os vários tipos de ações lingüísticas que facilitam, ao locutor, assegurar a compreensão de seu texto, bem como a aceitação pelos seus interlocutores. Essa visão está de acordo com o princípio de cooperação, proposto

por Grice (1975). Significa dizer que, no ato da escrita, o produtor deve prever quais são as escolhas lingüísticas e as formas de organização que podem facilitar a interpretação de seu texto, sem impor, ao leitor, a tarefa de adivinhação dos significados expressos no texto.

Por último, tem-se o conhecimento superestrutural, já referido no terceiro capítulo desta dissertação, com base nos estudos desenvolvidos por Van Dijk (1978), no livro *La ciencia del texto*. Trata-se de esquemas globais abstratos, que permitem reconhecer um dado tipo de texto. Envolve, também, conhecimentos sobre as macroestratégias que, segundo Koch (2003), são unidades globais, que distinguem os vários tipos de texto, conforme sua organização e seqüenciação.

4. 5. Estruturação do texto expositivo-argumentativo

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 24 afirmaram iniciar a orientação com a construção da frase-núcleo; 24 com a estruturação do parágrafo, 12 com a construção integral do texto. As dificuldades relativas à estruturação dessa tipologia textual, reveladas nessa pesquisa, justificam a opção do educador por iniciar a orientação dos educandos, pela estruturação da frase núcleo, que, na visão Garcia (1972), trata-se da introdução do texto, representada, na maioria dos casos, por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa, de maneira sucinta, a idéia-núcleo. Esta faz parte do parágrafo-padrão, aquele de estrutura mais comum e mais eficaz, por isso, deve ser ensinado aos principiantes.

Até aqui não houve contradição no que demonstram os dados, pois entendemos que cabe, ao educador orientar o educando de acordo com seu ritmo de aprendizagem e nível de desenvolvimento, iniciando as atividades do nível mais simples para o mais complexo.

Garcia (1972) ressalta que nem todo parágrafo apresenta as características de um parágrafo padrão, considerando que, em algumas situações de escrita, a idéia-núcleo se apresenta diluída no parágrafo, sendo apenas evocada por palavras de referência, como os pronomes ou partículas de transição. Essa forma de organização do texto requer do produtor um maior domínio dos recursos lingüísticos e autonomia na produção, o que não é o caso daqueles que ainda precisam de mais apoio e orientação para construir seu texto.

Em pesquisa realizada sobre estruturas de parágrafos, Garcia (1972) constata que 60% deles organizam-se pelo método dedutivo (do geral para o particular), ou seja, apresentam frase-núcleo inicial. Em função disso, ele admite que essa predominância de estruturação de parágrafos favorece que o educador a tome como padrão para ensiná-la aos educandos. Nesse sentido, Soares (2004) admite ser importante redigir, em primeiro lugar, uma ou mais frases-núcleo, que traduzam o objetivo da escrituração do texto, com a finalidade de evitar a dispersão de idéias. Convém lembrar, portanto, que se trata de um estágio inicial de aprendizagem, devendo avançar no sentido de tornar o educando capaz de estruturar seu texto, de acordo com as circunstâncias de produção.

Os educadores que afirmaram iniciar a orientação dos educandos pela estruturação de um único parágrafo, também, estão em sintonia com seu nível de desenvolvimento, pois se eles apresentam dificuldades nessa tarefa, é conveniente iniciá-la com o foco, centrado numa única idéia. Assim, os educandos podem especificar, justificar e fundamentar essa idéia sem perdê-la de vista.

Reiterando o exposto, Serafini (2004) argumenta que a criação de um texto requer idéias definidas, desenvolvidas e exemplificadas. Isto é ser cooperativo com o leitor, pois facilita a compreensão das idéias, expostas no texto. Para isto, é preciso apresentar explicações suficientes e usar argumentos que possam ser compartilhados ou relacionados com as experiências dos prováveis leitores.

Sendo assim, um texto é adequado, quando leva o leitor, paulatinamente, a aceitar a tese nele expressa.

Isto posto, supomos que os 12 informantes, que afirmaram orientar a estruturação do texto integralmente, sejam aqueles que tenham uma relativa facilidade para ensinar, como também devem contar com um nível de desenvolvimento elevado dos educandos. Mesmo numa situação como essa, Serafini (2004) aconselha que se faça um roteiro, a fim de facilitar as ações do produtor. O roteiro envolve duas fases: a) colher o material pertinente ao tema, organizar os dados e decidir a tese ou ponto de vista, sobre o qual deverá ser criado o texto; b) começar a escrever o roteiro, compondo uma lista de elementos organizados em ordem, de preferência, alinhados verticalmente. Esses dados revelam um resumo sintético do texto, o que permite decidir sobre a ordem seqüencial das idéias e dos argumentos.

Este procedimento faz o produtor compreender que o texto não é uma lista de idéias não relacionadas e sim um contínuo, em que todas as partes se inter-relacionam. Nesse sentido, Serafini (2004) aconselha que, para passar de uma idéia para outra, o produtor deve estar atento, para usar os conectores e juntores de frases adequadamente, bem como as frases de ligação pertinentes às idéias apresentadas no texto. Isto ajuda o leitor a seguir o fio condutor do raciocínio, em questão.

4.6. Coesão e coerência: um estabelecimento de relações

Quanto às dificuldades de ensinar a estrutura do parágrafo, dos 60 informantes consultados, 32 disseram ter dificuldades em mostrar os caminhos que levam o educando a estabelecer as relações de coesão e coerência, nos textos expositivos-argumentativos, atribuindo essa dificuldade ao fato de o educando não dominar as categorias lingüísticas estruturantes desse tipo de texto. E 28 deles atribuíram essa dificuldade à falta de material adequado ao ensino.

É possível que esses dois aspectos estejam interligados, influenciando-se mutuamente. Perrenoud (1999) reconhece que seria relevante se os editores e os serviços de didática colocassem à disposição de educadores idéias de situações, pistas metodológicas e materiais adequados ao ensino. Por outro lado, reconhece que um material dessa natureza, por ser menos repetitivo, é mais caro e exige, de seus autores, mais gênio que compilação, dificultando, com isso, sua circulação no mercado.

Esses fatores tendem a influenciar o processo de ensino/aprendizagem de forma negativa, mas não é só isto. Permanecem dificuldades relativas a falhas na aquisição dos vários conhecimentos, como já abordado neste capítulo, o que mostra ser necessário construir ou ampliar esses conhecimentos, no âmbito da aprendizagem significativa, para formar na memória de longo prazo do educando uma “moldura ideacional”, constituída por conhecimentos passíveis de serem acionados no processo de produção e recepção de textos, uma vez que decorar as formas lingüísticas não garante a eficiência no uso.

Nessa pesquisa, não entramos na questão do uso de manuais didáticos ou manuais de redação, utilizados pelos educadores, a não ser por meio de perguntas e respostas, sobre os entraves que dificultam o ensino do expositivo-argumentativo. Entre os informantes, 28 dos 60 afirmam que a falta de material adequado ao ensino constitui um dos obstáculos. De fato, é fácil constatar que os conteúdos, sobre redação, apresentados nos manuais didáticos, são superficiais, fragmentados e centrados no produto lingüístico e na forma da língua, o que pouco contribui para o ensino da escrita com vistas ao uso comunicativo da linguagem.

Embora isto aconteça, acreditamos que as dificuldades de orientar os educandos, nas atividades de escrita, tenham maior relação com seus objetivos: preparar estudantes para alguns exames como ENEM, vestibular e outros. Neste

caso, o ensino de redação se torna estanque, com data para iniciar e para encerrar. Inicia-se, em fase de exames e encerra-se após a aprovação nos exames. Fora isto, restam poucos motivos para continuar investindo no ensino da comunicação escrita. E, uma vez interrompido esse processo, interrompem-se, também, as possibilidades de desenvolver a competência escritora de educandos, pois, o desenvolvimento dessa competência resulta do fato de considerar a escrita como uma prática social que se dá num processo contínuo, e constitui um instrumento de interação social, que ultrapasse as fronteiras de exames instituídos.

Cintra (In Bastos, 2000) apresenta, como alternativa de ensino, uma educação lingüística continuada, que priorize abordagens comunicativas, nas quais a gramática seja tomada como recurso auxiliar na produção de textos orais e escritos, uma vez que é, por meio de textos, que as pessoas se comunicam. Um trabalho dessa natureza englobaria questões co-textuais e contextuais e contribuiria para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, fazendo com que ele ultrapassasse o nível da gramática e atingisse o nível da proposição pessoal, transformando informações em conhecimentos próprios.

Nesse sentido, o ensino deve ter como finalidade a aprendizagem significativa das categorias lingüísticas, estruturantes do discurso argumentativo, uma vez que os dados revelam que a má estruturação de um texto afeta a sua legibilidade. Sobre esse aspecto, dentre os 60 informantes consultados, 27 admitem ser essencial ensinar a estrutura esquemática do texto, e o mesmo percentual atribui igual importância ao ensino da construção de argumentos. Desse total, somente 06 atribuíram relevância ao ensino de técnicas de redação.

Entendemos que esse conhecimento ajuda o produtor na organização do pensamento e da linguagem e na busca de estratégias para a organização do texto. Neste caso, os conhecimentos de técnicas auxiliam na disposição do conteúdo lingüístico, dentro da "estrutura esquemática" ou superestrutura do texto.

Da mesma forma, é também relevante ensinar, ao aluno, a construção de argumentos, sendo que, nesse ensino, deve-se priorizar a situação comunicativa e a intenção do produtor, considerando ser impossível construir um argumento aleatoriamente. O produtor o constrói com a finalidade de modificar um estado de coisas. Sendo assim, é importante considerar o lugar de onde se fala, para quem se fala e como se fala. Pois, na dinâmica discursiva, o que mais importa é a eficácia do discurso: entender o outro e fazer-se entender pelo outro.

4. 7. Falhas de Estruturação: dificuldade de compreensão leitora

Sobre os fatores que dificultam a legibilidade do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 33 disseram que as falhas de estruturação constituem fator prejudicial à sua compreensão, contra 21 que atribuíram tal dificuldade ao não atendimento da proposta, enquanto 06 dos consultados atribuíram-na às falhas ortográficas. Na perspectiva da educação lingüística, todos esses fatores são importantes, uma vez que escrever bem implica a aprendizagem significativa da linguagem, que perpassa pelos níveis morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático.

No âmbito da pragmática lingüística, a implicação léxica é relevante para a estruturação de um dado texto. Como ressalta Varó (1990) ao admitir que, quando o produtor elege uma proposição como recurso expressivo, ele a caracteriza, por meio de outras proposições para explicar seu conteúdo semântico. Isto significa reiterar, completar seu significado, por meio de outras proposições. Implica dizer que uma proposição completa seu significado, por meio de outras, uma vez que todo enunciado pressupõe outro adicional para compreender, em sua plenitude, aquele que o antecede, lembrando que essa plenitude é relativa, por envolver questões culturais, intencionais e contextuais.

O não atendimento da proposta pode afetar a legibilidade do texto, por romper, inteiramente, com a possibilidade de se estabelecer a coerência global.

Pois, quando nos desviamos da proposta, rompemos com o referente textual, que serviria de base para expandir, semanticamente, o texto. Nesses termos, Soares (2004) defende que a frase-núcleo, que equivaleria ao referente, é importante para aquele que vai ler a redação, por indicar, ao leitor, como foi delimitado o assunto, bem como o objetivo que dirige seu desenvolvimento. Já as falhas ortográficas não chegam a interferir nesse processo. Sobre isto, Garcia (1972) afirma que as falhas graves das redações escolares resultam antes da falta de idéias ou de sua má concatenação do que das incorreções gramaticais.

4.8. Fatores relevantes na avaliação de redações escolares

Perguntados sobre o que mais valorizam na avaliação das redações escolares, dentre os 60 informantes, 27 atribuíram maior relevância à seqüenciação lingüística, contra 21 que atribuíram maior relevância à relação entre as idéias. Do total, somente 12 atribuíram maior relevância à adequação da linguagem. A seqüenciação lingüística é importante, mas abrange só um aspecto do texto. Trata-se do texto-produto, representado pelas relações anafóricas e catafóricas, entre as palavras na superfície textual. Halliday e Hasan (1976) trabalham esses elementos como fatores coesivos no texto-produto, que resultam no estabelecimento de relações intrafrástica.

Esse aspecto do texto, sem dúvida, deve ser avaliado, entretanto, é importante avaliar, também, as relações semânticas entre as proposições e entre estas e o contexto de produção. Trata-se de atribuir uma realidade semântica aos enunciados, cabendo pontuar que, na visão de Ducrot (1987), a imensa variedade de sentidos que aparecem nas múltiplas ocorrências pode ser engendrada, a partir de uma única significação, atribuída ao próprio enunciado. Assim, se o enunciador levar em conta as diferenças de situação, pode notar que cada ocorrência tem sentidos diferentes e várias representações possíveis da situação. Entendemos, dessa maneira, que o texto-produto e o texto-processo são faces da mesma moeda e devem ser avaliados nas redações.

Dessa forma, avaliar a adequação da linguagem tem igual relevância, se considerarmos a função comunicativa do texto. Neste caso, deve-se escolher cuidadosamente as palavras a fim de produzir o efeito desejado no interlocutor. Se considerarmos que os textos são produzidos para comunicar algo a alguém, temos que admitir que sua funcionalidade depende, dentre outros fatores, da seleção lexical e do modo de expressar seu conteúdo.

4. 9. Ensino da língua materna : reflexão sobre a linguagem

Verificamos, junto aos educadores, numa escala de 0 a 60, em que medida um trabalho de reflexão sobre a linguagem contribuiria para o desenvolvimento da competência escritora e para o ensino de redação. Dentre os consultados, 3 responderam que sua contribuição seria de 0 a 10; 27 afirmaram ser de 20 a 40; e 30 admitiram ser de 40 a 60. Esses dados revelam que há uma tendência de preocupação dos educadores consultados, em desenvolver um trabalho de reflexão sobre a linguagem.

Essa preocupação ficou mais evidenciada numa das escolas, onde consultamos o maior número de educadores: E. E. Octalles Marcondes Ferreira, situada na cidade de São Paulo, Zona Sul, Santo Amaro. Nessa escola estabelecemos vínculo com os educadores, uma vez que havia entre eles grande preocupação em desenvolver um trabalho que permitisse, ao educando, ultrapassar o nível da codificação e decodificação e chegar num nível de apreensão dos implícitos em leitura e das relações semânticas tanto na leitura quanto na escrita. Em razão do interesse, aceitamos o convite da coordenadora pedagógica para ministrar um Minicurso sobre o ensino que denominamos: *O ensino da língua materna e o desenvolvimento de competências leitora e escritora.*

As atividades relativas a esse Minicurso foram desenvolvidas em quatro encontros, totalizando quatro horas. E o público participante constituiu-se não só por professores de língua materna, como também por professores de diferentes

áreas de conhecimento que resultou num grupo de 18 participantes. Nesses encontros foram desenvolvidas atividades que englobaram leitura e escrita e desenvolveram competências como: formular e comprovar hipóteses, fazer inferências e intertextualidade dentre outras.

Por um lado, observamos que os educadores consultados estão lidando com uma série de dificuldades, com relação ao ensino da escrita, principalmente, a estruturação do texto expositivo-argumentativo, por envolver operações de pensamento mais complexas, em relação às demais tipologias. Por outro lado, as tendências revelam grande preocupação dos educadores com questão da escrita. Isto fica evidente nas várias tentativas de acertar e no interesse em participar de atividades, envolvendo leitura e escrita e, ainda, no fato de admitirem que um trabalho de reflexão sobre a linguagem, com vistas à adequação de seu uso, pode resultar numa das saídas para a superação dessas dificuldades. Isto posto, concluímos que as ações pedagógicas, voltadas para o ensino do uso da linguagem, pode ser o caminho para conceber a escrita como prática social efetiva e para o desenvolvimento da competência escritora.

O que ficou em relevo, nessa pesquisa, é que o desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino, bem como a inadequação do material disponível dificulta o fazer pedagógico dos educadores e a orientação do educando para estruturar o texto expositivo-argumentativo. Em vista disso, construímos uma proposta de ensino, baseada em situações-problema, por favorecer a reflexão sobre o uso da linguagem e apresentar como possibilidade de solução, a orientação argumentativa, para amenizar o problema da falta de coesão e coerência.

4. 10. Uma proposta de ensino fundamentada em situações-problema

A proposta de ensino que segue visa atender a estudantes do final do ciclo II e do Ensino Médio, e apresenta as seguintes etapas:

1. contextualização do problema que envolve as cotas étnicas;
2. a apresentação dos participantes de debates, enfatizando os pontos de vista favoráveis e desfavoráveis colocando em relevo o papel da linguagem, de encobrir ou descortinar realidades;
3. explicitação do campo semântico que compõe a cena enunciativa de debates sobre as cotas étnicas;
4. proposição de quatro problemas, a partir dos pontos de vista de participantes de debates, sobre as cotas étnicas;
5. construção de argumentos, seguindo as orientações argumentativas propostas por Ducrot (1981) e Guimarães (1987); e
6. solicitação de construção de textos expositivos-argumentativos, seguindo uma orientação argumentativa, oposta aos argumentos dados.

Decidimos desenvolver uma proposta de ensino, fundamentada em situações-problema, por entendermos que estas situações estão, intimamente, relacionadas com o desenvolvimento de competências e, também, por acreditarmos haver, no centro das competências, um trabalho de reflexão que privilegia o uso consciente da linguagem. Nos apoiamos em Perrenoud (1999) que admite que as competências podem ser construídas com a prática de uma língua, na qual se multiplicam as situações de interação e um forte desejo de entender e fazer-se entender. A nosso ver, um exercício dessa natureza pode enriquecer e consolidar os conhecimentos sintáticos e lexicais do falante/escritor.

Perrenoud (1999) associa a construção de competências à identificação de conhecimentos pertinentes às mesmas. Dessa forma, ele ressalta a relevância do contexto para a organização dos conhecimentos, relativos às competências que se pretende desenvolver, pois se estes já estiverem presentes, organizados e designados pelo contexto, facilita-se a realização das atividades, em questão. Em

função disso, propusemos contextualizar o problema que envolve os debates em torno das cotas étnicas.

2. 10. 1. Contextualização da situação-problema

Acreditamos que os movimentos, em prol da igualdade racial, tenham contribuído para a elaboração de documentos oficiais, que tornam legítimos os direitos de igualdade. A Constituição Federativa (Brasil, 1988), por exemplo, em seu Art. 5º, prevê que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes de Base da Educação (Brasil, 1996), propõe em seu Art. 3º, parágrafos I, II, III e IV, e assim explicita: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola; igualdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar cultura, o conhecimento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à tolerância e apreço à tolerância”. Embora a palavra etnia não esteja explicitada, subentendemos que o respeito à tolerância envolve a convivência pacífica e respeitosa de todas as etnias, nos espaços escolares.

Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) dedicam um capítulo à questão do pluriculturalismo e do respeito às diferenças, no qual diz reconhecer e valorizar a diversidade cultural como meio de atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, que são entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.

Esses documentos oficiais respaldam os debates sobre a igualdade étnico/racial, que, hoje, estão mais centrados na questão da instituição das *cotas étnicas* nas universidades públicas, das quais se originam as situações-problema ancoradoras de nossa proposta de ensino. Sobre esta questão, muitos formadores de opinião como jornalistas, antropólogos e professores manifestam seus pontos de vista a favor e contra, construindo, dessa forma, um ambiente de tensão que favorece a argumentação. Na seqüência, observamos esses pontos de

vista, tomando como foco as marcas lingüísticas que explicitam ou não posições favoráveis ou desfavoráveis dos enunciadores, com relação ao fato enunciado: defesa ou contestação das *cotas étnicas*.

4.10.2. Pontos de vista em prol e contra as cotas

A jornalista Beatriz Marques (anexo 2) apresenta seu ponto de vista sobre a instituição das cotas étnicas:

Política para atender os interesses dos pobres, negros e qualquer maioria de excluídos, seria uma cota de 100 por cento de jovens terminando o ensino médio em escolas de qualidade e vagas de 100 por cento deles em universidades públicas. Em vez de botar o dedo na ferida, o governo prefere legislar em cima do tradicional jeitinho brasileiro e passar a bola pra frente com soluções de curto prazo. Um paliativo que corre o risco, agora ainda maior do que nunca de se tornar perene. (Marques, B. Revista Caros Amigos- Especial Ensino Superior – 2001)

Opondo-se a esse ponto de vista, o antropólogo Munanga (anexo 3) afirma:

Sem impor algumas condições, as pessoas não vão fazer. Por isso a cota é importante. Você pode chegar numa empresa e dizer: olha, você não tem engenheiro negro aqui, dá para você contratar alguns? O cara vai dizer: me mostra onde estão que vou contratar. Porque não têm negros na medicina e se não mudarmos a história das universidades, nunca vai ter. O vestibular, que se diz uma questão de mérito, não tem nenhum mérito. Mérito é você pegar pessoas que tiveram a mesma formação, que vieram da mesma classe social e freqüentaram o mesmo cursinho, a mesma sala da aula com o mesmo conteúdo. (Munanga, K. Revista Viração Ano 3, nº 22; p. 24)

A primeira autora declara-se a favor de uma cota de cem por cento de vagas nas universidades públicas, levando o leitor a concluir que, quem é a favor desse percentual posiciona-se contra qualquer outro que não atinja esse teto. Nestes termos, a autora faz suas escolhas lingüísticas com a intenção de não deixar transparecer sua verdadeira intenção: declarar-se contra a cota. Neste caso, o que está posto é que só uma cota de cem por cento resolve o problema da inclusão. O pressuposto é que a inclusão de cem por cento requer a melhoria do ensino médio. Subentendido: “Sou contra a instituição de cotas étnicas”. As expressões lingüísticas que marcam sua oposição são: *qualquer maioria, melhoria do ensino médio, cota de 100 por cento e 100 por cento de jovens nas universidades públicas*.

Já o segundo autor não usa nenhum recurso lingüístico nem argumentativo para encobrir sua verdadeira intenção: a defesa da cota para negros. Quanto a isto, ele é taxativo: *Sem impor algumas condições, as pessoas não vão fazer. Por isso, a cota é importante*. Na visão de Ducrot (1981), se um enunciado é empregado é para orientar algumas conclusões autorizadas. Sendo assim, o enunciado, em destaque autorizaria as seguintes conclusões:

- As pessoas só agem sob imposição de condições;
- A instituição de cotas impõe condições;
- A instituição de cotas se faz urgente;
- A imposição é justificável em caso de urgência; e
- “Sou favorável à instituição de cota nas universidades públicas.”

O que está posto aqui é que é preciso impor condições para que as pessoas façam algo. E o pressuposto é que elas estão acostumadas a agir pela imposição. E o subentendido é que elas não têm a mentalidade suficientemente desenvolvida para agir de forma autônoma. A diferença, entre as duas visões consiste em que a primeira autora, que se declara, contra as cotas/étnicas usa a semântica da língua para construir um cenário que parece ideal para a inclusão, mas que na verdade se sustenta nas mesmas bases que mantiveram a exclusão.

Neste caso, o papel da linguagem é mascarar a realidade e apresentar um cenário ideal como forma de não assumir responsabilidade sobre o cenário real: discutir os entraves que dificultam a instituição das cotas. Já o segundo autor, que se declara favorável, usa uma linguagem direta que visa mostrar a realidade dos fatos, sem se apoiar em recursos expressivos, para encobrir sua verdadeira intenção.

No ato de comunicação para desempenhar papéis sociais, os sujeitos tendem a observar determinadas regras discursivas, segundo as quais “não se pode dizer qualquer coisa, para qualquer pessoa, em qualquer lugar”. (Maingueneau, 1996). O lugar de onde as pessoas falam, também, tende a influenciar no critério de escolha das palavras e na forma de modalização do discurso, pois aqueles que têm consciência, sobre a linguagem, sabem que as palavras fazem laços, mas também fazem rupturas, e as rupturas provocam mal estar social, além de não preservarem a imagem do enunciador.

Assim, dizer que é contra uma medida, que pode beneficiar grande parte da população, significa colocar-se contra ela. Neste caso, é mais viável utilizar-se de recursos expressivos para mascarar a realidade e criar uma situação que parece favorável à inclusão: “qualquer maioria de excluídos”, “cota de 100 por cento”, “vagas de 100 por cento.” Conclusão: “Não aprovo a exclusão de nenhum jovem, nem pobre, nem preto, nem branco, nem rico, logo não aprovo o percentual de 50 por cento.” Assim, a autora preserva sua imagem, junto ao público favorável e contra, além de preservar a imagem do veículo de comunicação.

Ao contrário da jornalista, o antropólogo Munanga usa as seguintes expressões lingüísticas: “impor condições, a cota é importante, o vestibular não tem nenhum mérito.” Essas expressões mostram seu grau de compromisso com o fato enunciado. Dessas reflexões, podemos empreender que sua orientação argumentativa não apresenta dupla face: levar o leitor a concluir algo contrário a sua verdadeira intenção comunicativa e defender as cotas/étnicas não para vender uma imagem ideal, mas para apresentar caminhos para a inclusão social.

Essas reflexões, sobre a linguagem, são relevantes no processo de leitura e produção textual, por envolverem não só a decifração de códigos da língua, mas também as implicações subjetivas dos enunciadores, relativas ao lugar de onde eles falam, para quem eles falam, sobre o que eles falam. Essas considerações influem na seleção lexical, no modo de estruturação dos enunciados e no modo de dizer.

Continuando os debates sobre as cotas étnicas Cunha (anexo 4) defende que:

A adoção de cotas raciais é mais um capítulo do processo de americanização do Brasil (...) O ingresso de alunos pelo sistema de cotas levanta duas questões: como são valorizados os negros/pardos? A princípio pelo seu “desvalor”. Há uma interiorização do indivíduo definida pela cor da pele. Além disso, conclui-se que o ensino público está definitivamente irrecuperável. E, por isso, esse americanismo compensatório se faz necessário, porque seria a única forma de garantir a igualdade de oportunidade. São duas observações que merecem uma reflexão mais ampla e séria. Os EUA adotaram há alguns anos a reserva de vagas nas universidades para negros. Mas é preciso entender que o preconceito no Brasil é diferente do praticado pelos norte-americanos. A primeira diferença é que aqui os negros são discriminados por sua aparência. Nos EUA, o preconceito é contra a ascensão social. Outra é que o preconceito é condenado por nossas leis. Diz-se que as cotas étnicas – não vou falar da confusão negros/pardos – são para negros, pardos, ou para quem se acha negro, mas essas, na realidade, procuram utilizar um instrumento racista contra o racismo. Nesse momento esse mecanismo é utilizado para dar chance de ingresso à universidade brasileira pública. E o que defendo é que as universidades públicas devem ter alunos de todas as origens sociais, étnicas, políticas, ideológicas e culturais, sem discriminação. (Revista Olhar Virtual, Vol. 39, 2004)

Embora esse autor não se declare, em momento algum, contra a instituição das cotas étnicas, seu texto apresenta expressões lingüísticas que demonstram sua oposição. Como em: *americanização do Brasil, americanismo compensatório, ensino público definitivamente irrecuperável, a diferença entre preconceito no Brasil e nos EUA, a condenação do preconceito por nossas leis, confusão negros/pardos, benefício para quem se diz negro, instrumento racista contra o racismo, as universidades públicas devem ter alunos de todas as origens*. A partir dessas expressões, o leitor pode inferir que quem é a favor de todos se declara contra um público específico, o que retoma e reafirma o ponto de vista da jornalista Beatriz Marques (anexo 2), que se manifesta em favor da instituição de 100 por cento de vagas, omitindo sua verdadeira intenção comunicativa: fazer oposição aos 50 por cento.

Como se pode observar, a linguagem pode desempenhar diversos papéis: encobrir ou descortinar realidades. Podemos observar estes fatos, nos discursos dos enunciadores. Mas um leitor crítico é capaz de perceber que a intenção comunicativa do enunciador nem sempre se mostra, claramente, na superfície textual. Às vezes, sua intenção está subjacente ao texto, podendo se manifestar pela explicitação do campo semântico e pelo modo de estruturação dos enunciados. Essas observações se estendem ao processo de produção textual, com vistas a achar o modo mais adequado de dizer algo para alguém numa dada situação comunicativa. Sobre isto, Halliday & Hasan (1976) admitem que o modo de organizar a linguagem é determinado pelas funções que ela desempenha em um determinado contexto.

De acordo com os pressupostos teóricos de Ducrot (1981), o que está posto é: O preconceito é condenado por nossas leis; sendo assim, as cotas utilizam um instrumento racista contra o racismo. O pressuposto é que o ensino público seja irrecuperável e o subentendido : “Não defendo as cotas porque elas discriminam brancos e ricos”. De acordo com a orientação argumentativa, proposta por Ducrot, **p'** é mais forte que **p**, em relação a **r** e isto implica contentar-se com **p'** e não o inverso. Na medida em que uma Classe Argumentativa (CA) comporta semelhante

relação de ordem, denomina-se Escala Argumentativa (EA) e configura-se da seguinte forma:

r

p'

p

Neste caso, p' constitui o argumento mais forte: As cotas étnicas pressupõem que o ensino público seja irrecuperável, porém, é mais forte em relação a p: As cotas étnicas excluem brancos e ricos, e ambos são mais fracos em relação a r: As cotas étnicas utilizam um instrumento racista contra o racismo. No entanto, é bom ressaltar que a escala argumentativa não obedece a uma ordem rígida, podendo começar com os argumentos mais fracos e concluir com argumentos mais fortes ou o oposto. O fato é que, segundo Ducrot (1981), o enunciado introdutório é que deve autorizar as conclusões argumentativas para evitar incoerências no discurso. Assim, a escala argumentativa seria orientada para as seguintes conclusões:

- o preconceito é condenado por nossas leis;
- as cotas procuram utilizar um instrumento racista contra o racismo;
- não se pode utilizar um instrumento racista para dar oportunidade de acesso à universidade pública;
- “não defendo as cotas étnicas porque não defendo o preconceito”; e
- “a melhor saída seria melhorar o ensino médio como um todo”.

De forma oposta a Cunha, Lopes (anexo 5), defende que:

Todo mundo diz: “tem que melhorar o ensino médio como um todo”. Todo mundo sabe disso, mas para que isso aconteça é preciso esperar uns 38 anos, o negro brasileiro veio para o Brasil, construiu o país, permanece fora e ainda querem que eles esperem mais 38 anos?! Outros prevêem o nível da universidade cair. No programa Jovens Talentos 2, que coordeno, o nível não caiu e nem subiu. O fato é que se essas pessoas entram na universidade, aumenta a base de sustentação econômica, desenvolve a economia. Por exemplo, hoje, exporta-se minério de Ferro em estado bruto, com mão-de-obra qualificada disponível, é possível agregar valor a esses produtos. Vender café em grão mas também cafeína elaborada, como componentes estimulantes. Na UFRJ querem reservar vagas para estudantes de escolas públicas. Acredito que é preciso considerar, prioritariamente, a condição econômica. Defendo cotas para negros, índios, deficientes físicos e alunos da rede pública, sendo considerado como fator principal corte econômico. (Revista Olhar Virtual, Vol. 39; 2004)

Os recursos expressivos, utilizados por este autor, deixam entrever que é favorável às cotas étnicas, mesmo fazendo algumas ressalvas, sobre os critérios de adoção, que seriam fundados na condição econômica dos candidatos e não na etnia. Sendo assim, acredita-se que ele tenha chegado à gênese do problema, porque em muitos casos pode ser que os negros não tenham acesso à universidade não por causa de sua origem étnica, mas por falta de dinheiro. O autor se coloca nesse debate, sem a necessidade de estratégias argumentativas, que possam encobrir sua verdadeira intenção: defender as cotas étnicas com algumas restrições. Para isto, ele usa as seguintes expressões: *acredito, é preciso, prioritariamente, defendo cotas, fator principal, corte econômico*.

Nesta situação comunicativa, o que está posto é: Os negros não podem esperar mais 38 anos pela melhoria do ensino médio; o pressuposto: Os negros já

esperaram demais e o subentendido: O prazo de espera dos negros se esgotou. Neste caso, ele coloca na condição dos negros, todos aqueles excluídos, economicamente. Seguindo a escala argumentativa de Ducrot (1981), teríamos:

- ensino médio pode melhorar daqui a uns 38 anos;
- os negros não podem mais esperar;
- a entrada de negros na universidade não faz cair a qualidade do ensino;
- a entrada dos negros na universidade aumenta a base econômica, desenvolve a economia; disponibiliza mão-de-obra qualificada.
- “concordo com a reserva de vagas, na universidade pública, para negros e todos os excluídos economicamente.”

4.10.3. Explicitação do campo semântico

Consideramos a explicitação do campo semântico essencial no processo de produção textual. Essa explicitação está intimamente relacionada com a função ideacional da linguagem, proposta por Halliday (1975). Essa função é responsável pela organização do léxico que compõe a cena enunciativa, ajudando a organizar os significados, contribuindo em grande parte, para estabelecer a coerência e a coesão textuais, o que acontece, também, quando se trata da orientação argumentativa proposta por Ducrot (1981), conforme o conteúdo já exposto. Na visão desses autores, os significados são construídos tanto no interior das proposições, por meio das relações semânticas, quanto nas relações das proposições com o contexto comunicativo.

A função ideacional da linguagem diz respeito ao nível de representação de mundo dos sujeitos, que resulta de seus valores e crenças e constitui a base fundamental para que os sujeitos possam interpretar os significados que lhes são apresentados nos diferentes tempos e espaços. Os sujeitos tendem a se situar no mundo por meio da organização do pensamento e da linguagem. Por essa via,

eles podem estabelecer relação entre seus significados internos e os significados das coisas do mundo e assim, podem construir novos significados. À medida que a consciência vai aflorando, vão se tornando capazes não só de interpretar os significados contidos nas mensagens verbais, como também aqueles contidos nos símbolos que representam sua cultura.

Isto posto, observamos que a dificuldade de produzir um texto, em grande parte, está relacionada com a dificuldade em fazer a seleção lexical para expressar um dado conteúdo, numa dada situação comunicativa. Isto enfatiza a importância de fazemos um levantamento do campo semântico para facilitar, ao aluno, a tarefa de produzir um texto. Em vista disso, propomos organizar o léxico que compõe o cenário dos debates, sobre as cotas étnicas e constitui a situação-problema ancoradora de nossa proposta de ensino, para a produção do texto expositivo-argumentativo.

No cenário dos debates, sobre as cotas étnicas, a linguagem se organiza, explicitando o campo semântico assim: Constituição Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes de Base da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, antropólogo, professor, aluno, jornalista, desigualdade social, condenação, leis, preconceito, discriminação, americanização do Brasil, americanismo compensatório, aparência, diversidade, igualdade racial, igualdade de oportunidade, ascensão social, confusão, negros, pardos, dizer-se negro, pobres, interiorização do indivíduo, instrumento racista, racismo, ingresso, universidade pública, espera, chance de ingresso, todas as origens, qualquer maioria, exclusão, inclusão, melhoria, ensino médio, nível, subir, cair, sustentação econômica, mão-de-obra de qualidade, desenvolvimento da economia, agregar valor, reservar vagas, situação econômica, cotas para negros, índios, alunos de escolas públicas, deficientes físicos, corte econômico, mudança, escola de qualidade, cota de 100 por cento, adoção de cotas, sistema de cotas, mérito, justiça social, evolução da sociedade, porcentagem especial, negros na engenharia, negros na medicina.

Nesse contexto, a situação-problema funciona como um recorte da realidade, configurando um espaço que se assemelha a um palco de representações, no qual os participantes do discurso fazem uso da linguagem, para desempenhar seus papéis, ora como defensores das cotas, ora como contestadores. No primeiro ou no segundo caso, a linguagem é condicionada pelo contexto, o qual fornece elementos para a apreensão das nuances que envolvem os participantes do discurso na cena enunciativa. Isto requer deles, competência comunicativa que ultrapassa o conhecimento da forma, por exigir habilidades no uso da linguagem.

Orecchioni (1996) reconhece que, em função dos objetivos comunicativos, os sujeitos tendem a fazer um recorte da língua à sua maneira, valendo-se de um universo referencial, que impõe uma forma particular de utilização do código lingüístico. Sendo assim, as situações-problema equivaleriam aos “quadros enunciativos” presentes na sociedade, os quais são escolhidos pelo enunciador para representar um papel.

Trabalhar, pois, com situação-problema significa refletir, sobre as funções da linguagem e pensar em estratégias eficientes, com vistas a usar a linguagem para resolver problemas sociais. Assim, propomos, a seguir, quatro problemas que constituem a nossa proposta para a organização do texto expositivo-argumentativo.

4.10.4. Problemas baseados nos pontos de vista sobre as cotas étnicas

Problema nº 1

Levando-se em consideração a realidade, em que se encontra o ensino no Brasil, hoje, seria possível criar cem por cento de vagas, em escolas médias de qualidade e estender o mesmo percentual às universidades públicas? Supondo que houvesse condições estruturais, recursos financeiros e vontade política para

isso, quanto tempo o governo brasileiro levaria para sair da cota e chegar cem por cento de vagas?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para a impossibilidade. Partindo desses mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para a possibilidade.

Argumento 1. O governo brasileiro *até* poderia instituir cem por cento de vagas nas universidades públicas, *se* tivesse apoio político *e também* apoio de grupos culturais e ideológicos, *mais ainda* recursos financeiros; *mesmo assim*, essas mudanças só ocorreriam em longo prazo.

Argumento 2. A proposta de cem por cento, *talvez*; possa se tornar realidade após a conscientização de uma geração, *porque* essas mudanças são complexas; *por isso* requerem *não só* vontade política e recursos financeiros *mas também* a mudança de mentalidades.

Argumento 3. As propostas de longo prazo tendem a *se* esvaziar *e também se* perder no tempo, *até mesmo* cair no esquecimento.

Conclui-se, dessa forma, que a continuidade dos debates, em torno da instituição de cem por cento de vagas, significa retornar ao ponto zero da questão, e com isso provocar cansaço, desânimo e, portanto, desistência.

Nessa proposta, é importante que o produtor perceba que a linguagem desempenha diversos papéis, que estão condicionados aos vários fatores enunciativos; dentre eles, a identificação dos participantes do evento discursivo (função interpessoal); o modo do enunciado a ser escolhido pelo sujeito da asserção (função textual); o lugar de onde o produtor do discurso está falando (função ideacional). Sendo assim, ao pretender preencher a estrutura esquemática do texto expositivo-argumentativo, o produtor deve fazer as seguintes reflexões:

Eu me situo em que lugar? O que vou dizer? Para quem vou dizer? O que pretendo com o que vou dizer?

Se a intenção comunicativa é provar a inviabilidade de um projeto, o modo do enunciado deve se basear em índices lingüísticos do improvável, como: *até poderia, talvez, mesmo assim* e outros. O oposto disto seria a escolha de índices lingüísticos afirmativos, como: *inclusive pode, é certo que, incondicionalmente* e outros. Nesses termos, é importante ressaltar, ainda, que o tema desencadeador dos argumentos deva orientar as conclusões argumentativas. Na visão de Ducrot (1981), quando A e B autorizam argumentos em favor de r, eles autorizam r; logo, se um primeiro enunciado é empregado é para orientar algumas conclusões autorizadas.

Problema nº 2

Se as cotas étnicas são tão importantes a ponto de mudar o rumo da história das universidades, permitindo que existam negros na engenharia e na medicina, diminuindo a desigualdade social, então por que algo que parece tão benéfico pode ferir a questão do direito ou do mérito?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para a explicação das prováveis causas. Partindo dos mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para as conseqüências.

Argumento 1. *Pode ser que* a mudança provoque insegurança, *porque* pode tirar muita gente da zona de conforto. *Talvez* as situações dadas acomodem as pessoas e as novas incomodem-nas, esse incômodo tenderá a influenciar, *portanto*, o desejo de manter um estado de coisas.

Argumento 2. Se houver negros na medicina e na engenharia *pode ser que* eles demonstrem *tanta* competência *que* ponham em xeque as ideologias *que* apostaram no mito da incompetência dos negros.

Argumento 3. Nessa situação, *talvez*, as cotas étnicas possam ferir, *não* a questão do direito ou do mérito e *sim*, a questão do *status* social.

Conclui-se, *assim*, que as cotas não ferem *nem* a questão do mérito *nem* a questão do *status* social, *porque nem* todos os negros *nem* todos os brancos têm vocação *para* a carreira acadêmica. *Dessa forma*, essas mudanças não devem causar insegurança *nem* desconforto.

A proposta de oferecer os argumentos para a composição do texto expositivo-argumentativo busca fazer com que o produtor desenvolva cada um desses argumentos e os conclua, antes de passar para o próximo, para evitar lacunas no texto, fato observado, com frequência, nos textos de nossos alunos. Tais textos apresentam falhas de coesão que afetam sua legibilidade e sua progressão semântica.

A progressão semântica contribui para a compreensão do sentido global do texto, que é relativa à coerência, pois; o texto tende a progredir em direção a uma conclusão que esperamos esteja relacionada com as partes e resulte num todo uniforme. Nesse processo, as noções de escala e de classe argumentativa, propostas por Ducrot (1981) e Guimarães (1987), conforme já foi dito, tendem a contribuir para essa compreensão. Na visão de ambos, uma classe argumentativa, em que se configura uma relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados, tende a orientar argumentativamente o texto, em função do *vem* antes, ou seja, em conseqüência do posto, do dito.

Sendo assim, acreditamos que essa proposta de ensino, embora não seja nova, possa contribuir para a superação dos problemas relativos às lacunas,

deixados nos textos. Mas convém ressaltar que essas lacunas não se referem a implícitos a serem inferidos pelo leitor e, sim, à apresentação de idéias inconclusas, que deixam o texto árido e vazio de significado.

Problema nº 3

Se os EUA adotaram, há alguns anos, a reserva de vagas para negros, nas universidades, então por que essa questão gera tanta polêmica no Brasil? Se essa polêmica gira, em torno das leis, que condenam o preconceito racial no Brasil, tornando as cotas “um instrumento racista contra o racismo”, por que não modificar essas leis? Após isto, como se resolveria a questão de identificação dos negros/pardos ou daqueles que se dizem negros?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para uma finalidade. A partir desses mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para a justificação dessas finalidades.

Argumento 1. *É possível que os EUA tenham adotado a reserva de vagas para negros nas universidades, a fim de evitar maiores conseqüências, como os conflitos sociais, o que no Brasil é pouco provável, devido ao conformismo do seu povo.*

Argumento 2. *É improvável que haja a modificação nas leis brasileiras que condenam o racismo, pois estas, apesar de gerarem polêmica, em torno das cotas, também deram voz aos negros a fim de que pudessem sair da posição de conformismo e lutar pelos seus direitos.*

Argumento 3. *Talvez o critério econômico possa resolver a questão de acesso às vagas reservadas nas universidades, já que há, no Brasil, dificuldade de identificar negros/pardos ou aqueles que se dizem negros.*

Conclui-se, assim, que a reserva de vagas nas universidades tanto nos EUA quanto no Brasil deve servir a uma finalidade que traga benefícios para toda a nação: incluir e instruir, visto que a educação constitui a base de uma nação.

Essa proposta visa diminuir as dificuldades do produtor, em obter idéias, para compor seu texto, bem como achar as palavras mais adequadas para expressar suas idéias. Assim, se o produtor entender que as palavras já fazem parte do campo semântico que compõe a cena enunciativa, sua tarefa no ato da escrita ficará facilitada. Porém, ele deve entender que esses conhecimentos ultrapassam o nível de seqüenciação lingüística, uma vez que estão relacionados com algumas regras discursivas como: dizer só o necessário, ser pertinente e evitar a duplicidade de sentido dos enunciados. Essa compreensão, aliada à capacidade de orientar o texto, argumentativamente, pode produzir resultados frutíferos. A presente proposta visa fornecer parte desses recursos, não como um modelo rígido a ser seguido, mas como possibilidade de construção para ser aplicada em outros contextos.

Ao apresentarmos a orientação argumentativa como possibilidade de construção, não tivemos a intenção de apresentar receita de bem escrever, nem mesmo apresentar esquemas de textos para enquadrar os estudantes. Nosso intuito foi colocar em relevo o sujeito escritor, aquele que está em contato efetivo com o ato de escrever, aquele que observa, de forma consciente, as funções da linguagem e pensa em suas próprias estratégias argumentativas para atingir seus objetivos, pois, quando apresentamos A para que nosso interlocutor conclua C, o que o leva à conclusão é o próprio A.

Esses procedimentos argumentativos envolvem um elevado grau de reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, levam o produtor a pensar em estratégias comunicativas, que conduzem seu interlocutor à conclusão de algo que seja compatível com sua escala de valores. Isto acontece quando o produtor se vê como protagonista no ato de escrever.

Problema nº 4

Se todo mundo sabe que a melhoria do ensino médio, como um todo, constitui uma alternativa às cotas, por que ainda não tomaram a decisão de melhorá-lo? Ainda que tomassem essa decisão hoje, será que os negros estariam dispostos a esperar três ou mais décadas por essa melhoria? Se a entrada dos negros na universidade pode trazer grandes benefícios para o Brasil, como aumentar a base econômica, fornecer mão-de-obra qualificada e desenvolver a economia? Então por que algumas pessoas ainda se opõem a isto?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para a apresentação de propostas. A partir dos mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para a afirmação e reiteração dessa proposta.

Argumento 1. *É necessário que* as condições de melhoria do ensino médio estejam atreladas às cotas. *Isto* significa instituir os cinquenta por cento *agora* e ir diminuindo este percentual *à medida que* o ensino médio vá melhorando.

Argumento 2. *É possível que* a melhoria do ensino médio atrelada às cotas possa atender aos anseios de todos. Dos negros, *por* não terem *que se* submeter a um longo período de espera e dos brancos, *por* não se sentirem lesados *quanto* à questão do mérito.

Argumento 3. *Talvez* o desconhecimento de algumas pessoas, com relação aos benefícios *que* a entrada dos negros, nas universidades, *pode trazer* ao Brasil, constitua a base de sua oposição à adoção das cotas.

Conclui-se, *portanto, que* a instituição das cotas atreladas à melhoria do ensino médio *pode ser* uma das saídas viáveis *para* a resolução desse problema.

Conforme o exposto, percebemos que o ato de escrever envolve todo um processo de preparação que o antecede: escolha e delimitação do tema, contextualização, levantamento do campo semântico, seleção lexical. Assim sendo, trata-se de processo ativo no qual o sujeito da enunciação mobiliza quase todas as estruturas do pensamento propostas por Raths (1977), para buscar os meios mais adequados para expressar o conteúdo de suas idéias, de acordo com as situações de interação. Retomamos Orecchioni (1996) ao admitir que, no processo enunciativo, o sujeito tende a fazer a opção entre dois tipos de formalização: o discurso “objetivo”, que se esforça para apagar toda marca de um enunciador individual e o discurso subjetivo, no qual o enunciador se confessa explicitamente como fonte avaliativa da informação.

Todos esses elementos englobam as estratégias argumentativas para atingir os intentos comunicativos do produtor. Acreditamos estarem eles contemplados, em nossa proposta de ensino, quando refletimos sobre o papel da linguagem, sobre a intenção comunicativa do enunciador, assim como sobre a capacidade interpretativa dos enunciatários, com vistas a compreender a gama de significados subjacentes ao texto, no ato da leitura. Esse mesmo efeito foi obtido no ato da escrita, ao refletirmos sobre a escolha do léxico, o modo de estruturação dos enunciados e o modo de expressá-los, o que significa buscar estratégias argumentativas para obtenção da eficácia no discurso.

Considerações Finais

Ao concluir esta pesquisa, são tecidas algumas considerações que compreendem a revisão dos objetivos, a verificação dos procedimentos metodológicos e dos resultados, bem como a apresentação de nova proposta. A partir de nosso objetivo geral, verificamos a aplicabilidade de teorias lingüísticas e da educação, na prática pedagógica.

No mundo globalizado as fronteiras econômicas e culturais são praticamente inexistentes. Isto tende a influir no modo de viver dos cidadãos e modificar seu modo de pensar e de agir sobre as coisas do mundo. Nesse contexto, a atividade da linguagem assume, também, um caráter dinâmico, uma vez que passa a se realizar em processos enunciativos reais, nos quais a linguagem se manifesta como textos e discursos, com a finalidade de dar conta da interatividade. Sendo assim, a atividade da linguagem, para desempenhar papéis sociais, requer que o sujeito desenvolva competências relativas à seleção das informações e a forma de expressão mais adequada para cada situação de interação.

No tocante aos objetivos específicos, examinamos os procedimentos metodológicos de ensino de professores da Rede Pública, para a estruturação do texto positivo-argumentativo, por meio da aplicação de questionário e de análise das respostas, com base nos autores que nos serviram de respaldo.

Também examinamos como a Ciência da Educação e a Lingüística Textual podem promover uma transformação no ensino/aprendizagem do texto expositivo-argumentativo, por meio da apresentação de uma proposta de ensino.

Justificamos a escolha deste tema, a organização do texto expositivo-argumentativo, na perspectiva da educação lingüística, em função da prática de

ensino, que revelou a dificuldade dos estudantes, do final do Ciclo II e Ensino Médio, para textualizar informações, na superestrutura argumentativa.

Os dados revelaram que o ensino da estruturação, deste tipo de texto, ainda constitui um desafio para os educadores consultados. Dentre o total de 60 informantes, 45 admitiram ter dificuldade, para ensinar essa tipologia textual, atribuindo-na a três fatores: desconhecimento de metodologias adequadas, para essa finalidade; o fraco desempenho do educando, com respeito ao domínio das categorias lingüísticas estruturantes deste tipo de texto; e a falta de material específico. Tais respostas foram ao encontro do postulado de Perrenoud (1999), que admite a importância de os editores ou serviços de didática colocarem, à disposição de educadores, idéias, situações, pistas metodológicas e materiais adequados ao ensino/aprendizagem.

Quanto aos recursos didáticos, que os educadores utilizam para esse fim, dentre os 60 informantes, 36 deles utilizam ativação de conhecimentos prévios, que consiste numa prática considerada eficiente, pela ciência cognitiva, conforme mencionamos com a posição de Ausubel (1969). Entretanto, os dados revelaram, também, que embora esse recurso fosse eficaz, não deu conta do problema da estruturação do texto expositivo-argumentativo, pois, dentre os consultados, 32 afirmaram ter dificuldade para orientar o educando nessa tarefa.

Com relação à metodologia de ensino, observamos que esta requer reflexão sobre o objetivo da comunicação, sobre a intenção comunicativa e sobre os fatos enunciativos, que envolvem o processo de produção. Requer, também, critério de escolha do léxico, além de orientação argumentativa para uma determinada conclusão. Neste caso, a metodologia deve voltar-se para ensinar o aprendiz a pensar, pois daí resultam as habilidades no uso da linguagem, uma vez que a aprendizagem da forma não garante a habilidade no uso. Widdoson (2001), apud Travaglia (2002), como defendemos, argumentam que devemos priorizar o

uso comunicativo, em vez da aprendizagem das formas gramaticais, pois, quando ensinamos o uso da linguagem, garantimos o aprendizado da forma.

A hipótese que orientou esta investigação, mostrou-se, parcialmente, adequada, pois, segundo os dados revelados, mesmo trabalhando a interação, entre os conhecimentos dados e novos, os informantes não obtiveram os resultados esperados, para a estruturação dessa tipologia textual, devido à falta de domínio do educando, sobre as categorias lingüísticas estruturantes do texto expositivo-argumentativo.

Procuramos, no primeiro capítulo, apontar que a educação lingüística constitui a base para o desenvolvimento da competência comunicativa, por abranger os níveis da língua: morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático, englobando a multifuncionalidade no uso da linguagem, que, na visão de Halliday (1975), trata das metafunções da linguagem, que consistem na capacidade multiforme do falante/escritor, de usar a linguagem para desempenhar papéis sociais.

O segundo capítulo nos permitiu refletir sobre as contribuições de modelos teóricos, tais como, a análise transfrástica e as gramáticas de texto, para a superação dos limites da frase e a transição para a Pragmática Lingüística centrada no contexto, na enunciação e nos usuários da língua. Ressaltamos os atos de fala como o ápice da pragmática, como expressão da linguagem em ação, para dar conta dos sentidos inerentes à linguagem humana.

Para tratar da organização do texto expositivo-argumentativo, destacamos, no terceiro capítulo que o autor de um texto deve considerar quase todos os fatos enunciativos, que envolvem o processo de produção, com a finalidade de fazer as escolhas lingüísticas adequadas, além de estruturar os enunciados, de acordo com o propósito da comunicação, para obter a eficácia no discurso.

Por fim, no quarto capítulo tratamos do *corpus* da pesquisa, com a análise dos dados obtidos, por meio do questionário aplicado aos professores de língua materna, sob a visão de teóricos da Ciência Lingüística e da Ciência da Educação. Informamos sobre experiência de atividades de leitura e escrita, desenvolvidas com professores de diversas áreas de conhecimento que nos mostrou aspectos relevantes para a construção de uma proposta de ensino, baseada em situações-problema, construídas, a partir de debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas nas universidades públicas. O trabalho com situações-problema favoreceu a argumentação e, foi respaldado na teoria Vignaux (1995), que considera a argumentação um verdadeiro método de investigação, capaz de levar os sujeitos a fazerem distinção, entre verdadeiro e falso, em cada matéria, por consistir em um dos meios que os leva a progredir, num plano de reflexão.

Esta proposta visou amenizar problemas e lacunas semânticas, muito freqüentes nos textos escolares. A orientação argumentativa dada teve esse propósito, seguindo a visão de Ducrot (1981), segundo a qual, o argumento de asserção tende a implicar os argumentos posteriores, orientando a argumentação para conclusões autorizadas por ele. Isto minimiza, significativamente, os problemas de falta de coesão e coerência.

Com base nesses dados, defendemos que a interação, entre os conhecimentos dados e os novos, orientados por uma educação lingüística continuada, pode contribuir para a incorporação de conceitos relativos à estruturação do texto expositivo-argumentativo de modo significativo.

Assim, a educação lingüística, aliada a teorias da aprendizagem, que vinculam os conhecimentos escolares às práticas sociais, tende a favorecer a formação global do educando, por abarcarem conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, relacionados com a cultura. Além disso, é fundamental, por transversalizar todos os níveis de linguagem: morfossintático, semântico e pragmático.

Os problemas tratados nesta dissertação, por um lado, ainda não se propõem conclusivos. A dissertação teve, para nós o mérito de propiciar muita leitura, reflexão e tentativas e por outro, o de abrir novas perspectivas para a continuidade dos estudos, que visam buscar alternativas novas e eficazes para o ensino de língua materna, de sorte a fazer do educando, de fato, o sujeito capaz de incorporar conceitos relativos às categorias lingüísticas, estruturantes do discurso argumentativo.

Bibliografia

AUSUBEL, D. P. & ROBINSON, F. G. *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BAKHTIN, M.. *A estética da criação verbal*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana L. P. de & FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia em torno de Bakhtin*. 2 ed., São Paulo: Edusp, 2003..

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11 ed., São Paulo: Ática., 2003.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4 ed., São Paulo: Pontes, 1995.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9. 394/96 – *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*, 1996.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1988.

CHAROLLES, M. *Aspects of textual continuity: linguistic on psychological approaches*. Mimeo, 1986.

_____. “Introdução aos problemas da coerência do texto- abordagem teórica e estudo de praticas pedagógicas”. *O texto: leitura e escrita*. 3 ed., Org. de Charlotte Galvez, Eni Orlandi e Paulo Otoni. São Paulo. Pontes, 1978, p 39-86

CINTRA, A. M. M. Educação lingüística continuada: o ensino de língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar. In BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 305-317.

COSERIU, E. *Competência lingüística*. Madri: Gredos, 1992.

DUCROT & TODOROV. *Dicionário enciclopédico da ciência da linguagem*. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUCROT·O. *Dizer o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer: leis lógicas e argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. 9 ed., São Paulo: Ática, 2002.
- _____ & KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FONSECA, J. *Pragmática lingüística, teoria e descrição do português*. Porto Codex: Porto Editora, 1994.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 2 ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- GENNETE, G. Fronteiras da narrativa. In *análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971, p. 255-274
- GRICE, M. P. Logic and conversation. In COLE, P. & MORGAN, J. (orgs.). *Syntax and semantics*, Nova York: Speech acts, 1975, p. 41-58
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. Functional diversity in language as seem from a consideration of modality and mood in English. *Foundation of Language*, 1970, p. 322-61.
- _____ *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold., 1975.
- _____ & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longmann, 1976.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7 ed., São Paulo. Cortez, 2002.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed.,. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, MACHADO, A. R. & BEZERRA M.. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 20-32
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Novas Tendências e análise do discurso*. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997

- MOREIRA, A. M. & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola* 7 ed., São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *A Gramática de usos de português*. São Paulo. UNESP, 2000.
- _____. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ORECCHIONI, C. K. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: UBA, 1996.
- PAPI, M. B. *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós, 1996.
- PARRET, H. *Enunciación y pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- PERELMAN, C.L.O.T. *Tratado da argumentação*. 5 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RATHS, L. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU. 1977.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 12 ed., São Paulo: Globo, 2004.
- SILVA, A. M. V. *Competência lingüística e competência literária*. Coimbra: Almedina, 1977.
- SOARES, M. B. *Técnicas de redação*. 22 ed., Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2004.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta de ensino 1° e 2° graus*. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- TREVISAN, E. M. C. *Coerência e conhecimento Prévio: uma exemplificação com o frame de carnaval*. Santa Maria: UFSM, 1992.
- VARÓ, E. A. *Três paradigmas de la investigación lingüística*. Madrid: Marfil, 1990,
- VIGNAUX, G. *La argumentación: ensaio de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette. 1995.
- VOGT, C. A. *Linguagem, pragmáticas, ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Piadós, 1978.
- _____. *Estructuras y funciones del discurso*. 11 ed., Madrid: Siglo Veintiuno, 1997.

_____ & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press, 1983.

WEINRICH, H. *Lenguagem en textos*. Madrid: Gredos, 1981.