

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DOS SANTOS

O DISCURSO ACADÊMICO:

análise da organização textual-discursiva da seção Introdução dos TCC de 2012 do
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão

São Leopoldo

2015

MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DOS SANTOS

O DISCURSO ACADÊMICO:

análise da organização textual-discursiva da seção Introdução dos TCC de 2012 do
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eduarda
Giering

São Leopoldo

2015

Santos, Maria de Fátima Ribeiro dos.

O discurso acadêmico: análise da organização textual-discursiva seção
Introdução dos TCC de 2012 do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do
Maranhão/ Maria de Fátima Ribeiro dos Santos. -- 2015.

80f. : il., 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2012.

Orientação: Profa. Dra. Maria Eduarda Giering.

1. TCC. 2. Introdução. 3. Plano de Texto. 4. Continuidade. 5. Descontinuidade.
6. Análise textual-discursiva. I. Título.

CDU 81'42:001.89

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Betânia Lúcia Fontineli Lopes
CRB 13/233

MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DOS SANTOS

O DISCURSO ACADÊMICO:

análise da organização textual-discursiva da seção Introdução dos TCC de 2012 do
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 19 de maio de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Álvaro Sgadari Passeggi (UFRN)

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

Profa. Dra. Maria Eduarda Giering (Orientadora - UNISINOS)

Ao meu pai Manoel, (*in memoriam*) e à minha mãe Umbelina, pelos ensinamentos e principalmente por me mostrarem o **valor do estudo**, que muito contribuiu para que eu chegasse até aqui. Para vocês, queridos pais, minha eterna gratidão.

Aos meus queridos filhos, Thiago e Saulo, dedico este trabalho, por me acompanharem nas minhas inquietações intelectuais e principalmente por acreditarem que o “conhecimento” é um trampolim para o sucesso. Que vocês sejam eternos estudantes!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela coragem, determinação, saúde e principalmente por mostrar-me o caminho da UNISINOS para realizar o meu sonho de fazer o mestrado em Linguística Aplicada.

Ao meu marido Protásio, pela força, apoio, incentivo, acompanhamento de todo o processo do estudo e por acreditar na minha potencialidade.

Às irmãs, Sofia, Concita, Penha, Remédios, Lourdes e Kátia pela irmandade querida que somos e pela torcida de minhas conquistas.

Aos sobrinhos e às sobrinhas pela torcida, em especial a Patrícia, pela presteza em traduzir o resumo para o inglês.

À UEMA, pela oportunidade de me fazer migrar do Nordeste ao Sul, para realizar um sonho.

À orientadora, Profa. Dra. Eduarda Giering, pela acolhida, apoio, profissionalismo e principalmente por me fazer conhecer mais de perto a Linguística Textual, o meu muito obrigada!

Às professoras Cátia, Ana, Dorotea, Vera, Juliana, Isis, Marília, Marlene (*in memoriam*), Ana Cristina, Rove e ao professor Faraco, meus agradecimentos pelos ensinamentos recebidos sobre Linguística Aplicada.

À Lourdes Barros, pela sincera amizade e vibrações positivas. À Josi, pela amizade de “comadre”, pelas trocas professorais e principalmente por compartilhar as mesmas inquietações intelectuais, sobretudo, “amor à leitura”.

À Judite, pela amizade, convivência prazerosa e boas conversas filosóficas. À Rosângela, pela saudável amizade que se concretizou ao longo dos anos.

À Leila e à Graça, a quem tenho muita estima, o meu muito obrigada pelos momentos de trocas, de alegrias, de tristezas, mas, principalmente pela determinação de enfrentarmos com “fé” os desafios da linguística.

À profa. Zefinha Bentivi pela apoio, trocas de ideias e incentivo.

Aos colegas do mestrado: Ilza Lea, Bete, Benigna, Clea, Clarice, Fernando, Maricélia, Mônica e Socorro, pelo companheirismo, colaboração e boa convivência durante nossas estadas em São Leopoldo.

À Valéria, secretária do PPG, pela atenção e colabaração.

“A Introdução é o que não admite nada antes e pede alguma coisa depois.”

Aristóteles

RESUMO

A Introdução, como parte inicial de um trabalho acadêmico, indica aos leitores informações prévias para o estudo relatado no trabalho. Sua finalidade é a formulação clara e simples do tema da pesquisa. Devido às restritas pesquisas com o gênero TCC, em especial sobre a seção Introdução, e por ser considerado um dos componentes obrigatórios na redação de qualquer texto acadêmico, resolve-se trabalhar com esse importante segmento. Tem-se como objetivo geral analisar a organização composicional da seção Introdução dos TCC de 2012 do Curso de Pedagogia da UEMA a fim de verificar se os segmentos previstos para o plano de texto do gênero TCC ocorreram e se houve ligação entre as unidades textuais. Especificamente, procurou-se identificar as unidades do plano do texto que compõem a Introdução dos trabalhos analisados, considerando as unidades arroladas por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000); examinar o papel dos organizadores textuais e dos conectores argumentativos na marcação de segmentação das etapas do plano de texto assim como de conexão entre as diferentes partes; explicitar o papel da continuidade referencial como marca de continuidade temática. A teoria adotada foi a Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), principalmente no que se refere ao plano de texto, construção de referência e conectores argumentativos. Estabelecem-se relações com Conte (2013), Koch (2011), Mondada e Dubois (2013) entre outros. Os procedimentos metodológicos deram-se mediante abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. O *corpus* da análise qualitativa foi constituído de cinco Introduções, retiradas do conjunto dos TCC investigados. Partiu-se de 36 Introduções cujas composições textuais revelaram-se representativas do fenômeno investigado. Os resultados mostraram que as Introduções (a maioria) apresentam estrutura composicional/sequência e plano de texto compatíveis com os estágios obrigatórios e opcionais previstos por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), obedecendo a uma estrutura convencional. As operações linguístico-discursivas deram o necessário suporte à construção de unidades semânticas no processo de textualização, embora se tenham identificado lacunas (ausências, descontinuidades), indicativas da inexperiência linguístico-textual dos produtores, correlato também com algumas dificuldades quanto ao domínio das diretrizes recomendadas para a construção do texto científico, ocorrências que não chegam a comprometer a dimensão de sentido dos textos, tampouco comprometem a manutenção dos blocos e segmentos temáticos responsáveis pela realização do plano de texto e da conseqüente garantia de sua comunicabilidade.

Palavras-chave: TCC. Introdução. Plano de texto. Continuidade. Descontinuidade. Análise textual-discursiva.

ABSTRACT

Introduction section as an initial part of a TCC (Course Final Assignment) indicates to its reader's previous information to this study paper. Its aim is a clear and simple formulation of the theme of this research. Due to the restrict studies about TCC (Course Final Assignment), in special about the Introduction section, which is considered one of the compulsory components of an essay in any academic text, it was decided to work on this important section. It is aimed to analyze the compositional organization of the Introduction section in the TCC (Course Final Assignment) from the year 2012 of the Pedagogy Course in UEMA (State University of Maranhão) to verify if the expected segments to the text planning in a TCC (Course Final Assignment) gender have occurred and if there was a link among the textual units. As specific objectives, it was identified the units of the text planning that compose the Introduction section of the TCC (Course Final Assignment) analyzed, considering the units mentioned by Feltrim, Aluísio and Nunes (2000); to examine the role of textual organizations and the role of argumentative connectors as a mark on the segmentation of the stages of the text planning as well as the connection among different parts of the text; to explicit the role of a referential continuity as a mark to a theme continuity. The theory adopted was Discourse Textual Analysis, Adam (2011), mainly about text plan, development of references and argument, ative connectors. It was established relations among, Conte (2013), Koch (2011), Mondada e Dubois (2013) and others. The methodological procedures were done by qualitative approach, exploratory, descriptive and bibliographic research. The *corpus* of the qualitative analysis was built based on five Introduction sections taken from TCC (Course Final Assignment) investigated. It was started from 36 Introduction sections from which the textual compositions were representative marks of the investigated phenomenon. The results presents a majority number of Introduction sections has shown compositional sequence and compatible text planning to the compulsories and optional stages expected from Feltrin, Aluisio and Nunes (2000),obeying to a conventional structure. Linguistics and discursive operations were a necessary support to the construction of semantic units in the process of a text planning, even though, some gaps were identified (absences, discontinuity), presence of linguistic and textual inexperience of the writers, also connected to some difficulties on recommended directrix to write a scientific text, some occurrences that has not affected the meaningfulness of the text, neither the maintenance of blocks and theme segments responsible for the text planning and for the guarantee of its communicability.

Key words: TCC (Course Final Assignment). Introduction section. Text planning. Continuity. Discontinuity. Discourse Textual Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Modelo CARS para Introduções.....	24
Esquema 1	Conjunto das operações de textualização.....	31
Quadro 2	Totalidade do corpus com Presença (o)/ Ausência (∅) das partes do plano de texto.....	51
Quadro 3	Etapas do plano de texto da I-1.....	54
Quadro 4	Etapas do plano de texto da I-2.....	59
Quadro 5	Etapas do plano de texto da I-3.....	63
Quadro 6	Etapas do plano de texto da I-4.....	69
Quadro 7	Etapas do plano de texto da I-5.....	74
Quadro 8	Presença e ausência de marcas linguísticas na passagem do plano de texto.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	DISCURSO ACADÊMICO.....	15
2.1	Conceito e Caracterização do Discurso Acadêmico.....	17
2.2	Modelos de Discurso Acadêmico.....	19
3	CARACTERÍSTICAS DA SEÇÃO INTRODUÇÃO.....	22
3.1	Organização Textual-Discursiva de uma Introdução.....	23
4	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA.....	30
4.1	Segmentação Textual.....	32
4.1.1	Conectores e Organizadores Textuais.....	34
4.2	Continuidade Temática.....	40
4.2.1	Construção da Referência.....	41
5	METODOLOGIA.....	46
5.1	Contexto da Pesquisa.....	46
5.2	Procedimentos de Análise.....	48
6	ANÁLISE DAS INTRODUÇÕES.....	49
6.1	Análise da Introdução I-1.....	53
6.2	Análise da Introdução I-2.....	58
6.3	Análise da Introdução I-3.....	61
6.4	Análise da Introdução I-4.....	66
6.5	Análise da Introdução I-5.....	72
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Ao adentrar na universidade, o aluno toma ciência de que, ao final do curso, terá que elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que vai exigir apropriação do objeto da escrita. Na realidade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), as disciplinas Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Produção Textual (PT), que tratam dessa questão, são ministradas no início dos cursos de graduação para que o aluno se familiarize com os procedimentos metodológicos da pesquisa e com a redação científica. Minha experiência¹ como professora da disciplina MTC tem apontado que, no momento da elaboração do TCC, alguns alunos sentem dificuldades em expor seu pensamento, apesar de terem cursado as disciplinas específicas. Fazenda (1994, p. 14), reconhece que: “[...] a origem da dificuldade está na falta do hábito de escrever.” Essa afirmação vem ao encontro dessa minha constatação.

No entanto, há que se considerar também que a insegurança do aluno provém de alguns fatores como o pouco conhecimento sobre o tema escolhido, da metodologia da pesquisa, a escassa interação com o gênero em questão, além da insuficiência de conhecimentos linguístico-discursivos que o ajudem a escrever um texto coeso e coerente.

A fragilidade das competências textual e linguística dos alunos desencadeiam problemas na escrita, essa, muitas vezes, fechada, redundante, pouco clara. É provável que esse problema fosse minimizado se o aluno, além de situar-se como um pesquisador e de conviver com a leitura crítica de textos da comunidade acadêmica, se apropriasse das diretrizes que regem o gênero discursivo TCC.

O valor da competência no exercício da escrita continua sendo um aspecto relevante para a sociedade letrada, isto porque o êxito profissional também passa pelo crivo da competência comunicativa. Reconhecendo esse valor, a maioria dos autores recomenda o aprimoramento da escrita, num processo contínuo e cumulativo, durante toda a vida escolar do aluno. Para reforçar essa premissa, Perrota (2004) defende que o autor/pesquisador deve ter a preocupação de se sentir

¹ Permito-me usar a 1ª pessoa, em alguns momentos, em razão de estar falando de experiências pessoais.

leitor do seu próprio texto. Este se assume como primeiro leitor, passando a fazer várias releituras, até chegar ao ponto de concretizar um trabalho “digno de ser lido.”

Embora os alunos sintam dificuldades com a escrita e também com o “fazer pesquisa”, são desafiados a produzir gêneros discursivos como, relatórios, *paper*, artigos, TCC, que exigem conhecimento da composição textual próprio de vários gêneros da esfera acadêmica.

Pode-se citar o TCC, enquanto gênero, que tem uma composição própria geral como introdução, desenvolvimento e conclusão. Tradicionalmente, na introdução aparece a contextualização do tema, a breve revisão bibliográfica, a questão da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho. Esta deve conter todas as noções necessárias a respeito do tema do trabalho para, em seguida, entrar na parte essencial, o desenvolvimento. No desenvolvimento o autor traça um plano que vai se definindo à proporção que o trabalho se desenvolve. A conclusão é a síntese marcante sobre o que foi exposto, é o ponto de chegada, assim como a introdução é o ponto de partida.

Sendo esta dissertação voltada para a seção Introdução do gênero TCC, faz-se necessário apontar pesquisas que foram realizadas em torno desta seção. Ressalte-se a pesquisa de Moretto e Bueno (2013), que analisaram a Introdução de um TCC a partir das considerações teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2006, 2007).

Já Silva (2005) analisou a modalização presente na construção Introduções de dissertações de mestrado. Os pressupostos teóricos foram a gramática sistêmico-funcional descrita por Halliday (1994) e o estudo sobre os *hedgings* na escrita acadêmica Hyland (1994). O *corpus* foi formado por dez Introduções, com ênfase na análise dos trechos de justificativa de necessidades de estudos na área e nos objetivos de pesquisa.

Na visão de Moretto e Bueno (2013), “nos últimos anos, a produção acadêmica no ensino superior tem sido foco de pesquisas [...]” Por outro lado, Araújo (2006) destaca “que as pesquisas em gêneros acadêmicos têm focalizado, principalmente, artigos de pesquisa, resumos, resenhas, mais do que teses e dissertações de mestrado. Os poucos estudos realizados sobre dissertações e teses têm focalizado as seções de introdução e discussão.”

Tendo em vista as restritas pesquisas com o gênero TCC, em especial sobre a seção Introdução, resolveu-se trabalhar com esse importante segmento do

gênero discursivo TCC, haja vista ser um dos componentes obrigatórios na redação de qualquer texto acadêmico. Adotaram-se como pressuposto para este trabalho as indicações para estruturação de textos científicos em português de Feltrim, Aluísio e Nunes (2000). As autoras, após estudarem mais de 30 autores que tratam da composição de textos acadêmicos em língua portuguesa, apontam características importantes a serem observadas no momento da produção de qualquer texto científico e caracterizam, especialmente, as partes indispensáveis na organização desses textos, o que se vê nesta dissertação sob a perspectiva da noção de plano de texto de Adam (2011). Procurou-se também apoio na teoria da Análise Textual do Discurso (ATD), de Adam (2011), pois ela propõe categorias textuais relevantes para uma análise textual dos discursos. Ou seja, ela relaciona texto e discurso. Dessa forma, fez-se a análise de conectores, organizadores/marcadores textuais e elementos de referenciação indicadores tanto da passagem de uma etapa para outra do plano de texto, quanto da continuidade das ideias de uma mesma etapa.

A escolha da seção “Introdução” manifestou-se devido às características dessa parte no todo que compõe o gênero TCC. A Introdução tem a função de transmitir ao leitor informações que o deixem ciente dos assuntos que serão tratados no decorrer do trabalho, provocando seu interesse em continuar a leitura (FELTRIM; ALUÍSIO; NUNES, 2000).

Segundo Maingueneau (1996 apud ADAM, 1999, p. 40, grifo do autor): “Falando de *discurso*, articula-se o enunciado em uma situação de enunciação singular; falando de *texto*, acentua-se aquilo que lhe dá unidade, na verdade, o texto é uma totalidade e não uma simples sequência de frases.” Portanto, seguindo-se a proposta de Adam (2011), procurou-se estudar duas operações de textualização: a segmentação do texto em unidades, para evidenciar as partes componentes do plano de texto; e a ligação dessas unidades. Essas operações foram estudadas considerando-se os conectores e os organizadores/marcadores textuais e a referenciação, a fim de identificar o papel dessas categorias na continuidade/descontinuidade dos segmentos textuais.

Mediante tais premissas, destacam-se as questões de pesquisa: Como se dá a segmentação das unidades textuais que compõem o plano de textos da seção Introdução dos exemplares do *corpus*? Como os produtores textuais garantem a ligação entre essas unidades a fim de manter a coerência global?

Tem-se a consciência de que a competência textual implica muito mais do que apenas o nível de textualidade, mas, como foco desta dissertação, volta-se para o plano de análise textual, conforme Adam (2011), sem deixar de considerar a complexidade das relações entre texto e discurso.

Para este estudo, tem-se como objetivo geral analisar a organização composicional da seção Introdução dos TCC de 2012 do Curso de Pedagogia da UEMA a fim de verificar se os segmentos previstos para o plano de texto do gênero TCC ocorrem e se houve ligação entre as unidades discursivas. Tal objetivo desdobra-se nos específicos: identificar as unidades do plano de texto que compõem a Introdução dos trabalhos analisados, considerando as unidades arroladas por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000); examinar o papel dos organizadores textuais e dos conectores argumentativos na marcação de segmentação das etapas do plano de texto assim como de conexão entre as diferentes partes; explicitar o papel da continuidade referencial como marca de continuidade temática.

Os procedimentos metodológicos seguem a abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica. O *corpus* geral foi constituído de 36 Introduções, das quais se fez a análise qualitativa de cinco. Importa informar que os procedimentos teórico-metodológicos para a delimitação quantitativa do *corpus* de pesquisa (36 Introduções) respaldaram-se no recorte temporal (o ano de 2012) e na representatividade e relevância deste quantitativo em relação ao universo de Introduções produzidas pelos alunos do curso de Pedagogia da UEMA. Seguindo-se recomendação de Moraes (2003, p. 194) quanto à análise textual de documentos já existentes, entende-se ser este quantitativo uma “amostra capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação ao fenômeno investigado.”

Partindo-se, pois, dos critérios acima referidos, delimitou-se a análise a cinco Introduções por atenderem às diretrizes de estruturação textual recomendadas por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000). Também por serem as cinco escolhidas as monografias que mais se aproximaram dos três modelos de composição textual do discurso acadêmico: monografia de análise teórica; monografia de análise teórico-empírica e monografia de estudo de caso, na classificação de Tachizawa e Mendes (1999).

A relevância acadêmica deste estudo está em reconhecer que um texto científico, além de passar por procedimentos teórico-metodológicos exigidos aos trabalhos acadêmicos, deve submeter-se também aos procedimentos linguístico-

textuais, que fazem do texto uma unidade comunicativa dinâmica, complexa e aberta, considerando-se que o TCC é um gênero de discurso que prima pela utilização da linguagem formal, pela clareza e pela objetividade, peculiares também à própria ciência veiculada pela formação discursiva do TCC. Além disso, o TCC deve se adequar às exigências do gênero discursivo quanto à estrutura composicional (sequências e planos de textos) e às operações de ligação/segmentação que asseguram a descontinuidade/continuidade textual (referência e conectores).

Visando a um aperfeiçoamento do processo de redação do gênero discursivo em questão, ressalta-se, ainda, a relevância social deste trabalho, já que se pretende expor os resultados à comunidade acadêmica: docentes, orientadores de TCC e discentes do Curso em estudo.

Assim sendo, esta dissertação está estruturada em seis capítulos. No capítulo da introdução, apresentaram-se as questões de pesquisa que instigaram o desenvolvimento do estudo, depois os objetivos que se propôs alcançar, em seguida os motivos da escolha do tema. No capítulo dois são destacados o conceito e a caracterização do discurso científico, bem como, alguns modelos de discursos acadêmicos. No capítulo três, mostram-se as características da seção Introdução, pontuando-se sua organização textual-discursiva. O capítulo quatro, a organização textual-discursiva, dá enfoque à segmentação textual e à continuidade temática. O capítulo cinco versa sobre a metodologia, com a indicação do contexto da pesquisa e dos procedimentos de análise. No capítulo seis, ocorre a análise das cinco Introduções e se detalha a análise, visando a descrever o papel dos conectores organizadores/marcadores textuais e dos elementos de referenciação no plano de texto. No último capítulo, encontram-se as considerações finais, em que são apresentadas as respostas às questões formuladas, os objetivos alcançados e as contribuições que o estudo permitiu proporcionar.

2 DISCURSO ACADÊMICO

Neste capítulo, objetiva-se destacar conceitos e caracterização do discurso acadêmico, os modelos do discurso acadêmico adotados pela comunidade científica, tais como, modelo de monografia de análise teórica, de análise teórico-empírica, de estudo de caso e propositivo.

Sendo o discurso acadêmico produzido dentro de uma esfera ou campo específico, é relevante trazer o pensamento de Bakhtin (2003, p. 262) sobre esse assunto:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

É bem verdade que a variedade da atividade humana desencadeia a heterogeneidade de gêneros. Os gêneros se ampliam e se diferenciam quando o próprio campo dessa atividade apresenta mudanças. Neste caso, mencionam-se as atividades do campo da informática, onde os gêneros sofrem mudanças devido à necessidade da atividade que o meio virtual exige. Nesse contexto, os gêneros discursivos são vários e versáteis tais como o blog, o chat em aberto, o chat reservado, a aula chat, entre outros.

Segundo Bakhtin (2003, p. 263), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” Ele acrescenta que os gêneros refletem três elementos que se encontram indissociáveis no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. Os gêneros discursivos são construídos de acordo com a especificidade de cada esfera de comunicação. O TCC, como gênero discursivo, não deixa de contemplar esses elementos.

Para o autor, existem pessoas que dominam a língua, mas sentem grandes dificuldades em alguns campos de comunicação. Isso acontece porque, dentro de um determinado contexto, não dominam as formas de gênero específico, e quanto mais uma pessoa domina um gênero, mais pleno será seu desempenho discursivo (BAKHTIN, 2003), como, por exemplo, na esfera acadêmica, onde os

participantes devem conhecer uma resenha, um artigo, um relatório, um TCC, uma dissertação etc., para assegurar seu sucesso na academia.

O mesmo autor enfatiza que gêneros não são enfocados apenas pelo viés das formas, mas também por meio da dinâmica de produção, ou seja, há um vínculo estreito com as esferas das atividades humanas. Assim, qualquer que seja o enunciado (oral ou escrito), ele tem correlação com as condições específicas e finalidades de cada domínio de atividade.

Outro aspecto a que Bakhtin (2003) chama a atenção é o da diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos secundários são os romances, os dramas, as pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários e outros, que surgem nas condições de um ambiente cultural mais complexo relativamente desenvolvido e organizado. Já os gêneros primários se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, no caso, a réplica do diálogo cotidiano, a carta privada etc. O autor reforça que a diferença entre as duas modalidades é consideravelmente grande, pois somente por meio da análise de ambas as modalidades é que se pode definir a natureza do enunciado, se é simples ou complexo.

Na modalidade gênero do discurso secundário, proposto por Bakhtin (2003), encontram-se as pesquisas científicas de todas as espécies, o que dá abertura para encaixar os diferentes gêneros discursivos acadêmicos, ensaios, artigos, TCC, dissertações, teses dentre outros. Por surgirem em ambientes sofisticados e desenvolvidos, apresentam-se bem estruturados e organizados.

Desse modo, pode-se dizer que o discurso científico ou acadêmico é produzido por um grupo relativamente bem definido chamado de “comunidade científica”, revelando-se “[...] uma confraria onde os indivíduos se reconhecem como membros do mesmo corpo.” (FOUREZ, 1995, p. 92).

Conforme o exposto, é possível dizer que o TCC, ora em estudo, faz parte do domínio acadêmico da UEMA. Daí, a necessidade de os alunos desenvolverem o pleno conhecimento dos gêneros discursivos que são peculiares dessa comunidade.

2.1 Conceito e Caracterização do Discurso Acadêmico

Como já mencionado, esta dissertação tem como objeto de estudo a seção Introdução e, sendo ela parte da estrutura composicional do discurso científico, é pertinente apresentar o conceito de discurso acadêmico e sua caracterização. A intenção não é aprofundar o assunto, mas apenas situá-lo na forma em que circula e se apresenta na comunidade científica. Tradicionalmente o discurso acadêmico está fundamentado em normas preestabelecidas e conservadoras que se especificam dentro de determinados atributos, como coerência, clareza, objetividade, precisão e outros.

Conforme sustenta Coutinho (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 84), “o discurso como ‘objeto do dizer’ é visto como prática linguística codificada, associada a uma prática social (socioinstitucional) historicamente situada.”

Segundo a *L’Encyclopédie*, de Diderot e Alembert (1963 apud ADAM, 2011, p. 34, grifo do autor), “DISCURSO (Belas-Letras), em geral, refere-se a tudo o que tem origem na faculdade da fala e é derivado do verbo *dicere*, dizer, falar; é gênero em relação a discurso oratório, discurso público, oração.”

Verifica-se que os dois conceitos apresentados aproximam-se de atividade linguística dos sujeitos falantes numa perspectiva do dizer, do falar. Ou seja, o discurso não é algo estável, mas processo interativo da língua que se constitui na prática social.

Vale aqui inserir a concepção de Adam (1999, p. 3, grifo do autor) sobre o texto, o discurso e os textos:

a. **O TEXTO** como objeto abstrato é o objeto de uma teoria geral de organizações de unidades (o que eu chamarei de **textura** para designar os fatos microlinguísticos e da **estrutura** para os fatos macrolinguísticos) no interior de toda uma classe de complexidade linguística mais ou menos elevada. Sendo esse objeto abstrato aquele das ‘gramáticas de texto’, ele é, numa outra configuração epistemológica, o **objeto teórico da linguística textual**.

b. **O DISCURSO**. Falar de discurso é abrir o texto (d)², de um lado, para uma situação de enunciação-interação sempre singular e, de outro, para a interdiscursividade na qual cada texto é tomado – em particular aquelas dos gêneros (c). Nós preferimos substituir a **análise do discurso**, que é uma teoria geral da discursividade, por uma **análise DOS discursos**, atendendo a diversidade das práticas discursivas humanas.

² De acordo com Adam (1999), “Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes”, a letra (a) corresponde “o texto”; a letra (b) corresponde “o discurso”; a letra (c) corresponde “os gêneros do discurso”; a letra (d) corresponde “os textos”

c.OS GÊNEROS DE DISCURSO [...]

d.OS TEXTOS como objetos concretos, materiais empíricos. Cada texto se apresenta como enunciado completo, o resultado sempre singular de um ato de enunciação. Essa é, por excelência, a unidade de interação humana. Cada texto estudado será para nós objeto de uma análise textual. Operando sobre um acontecimento singular de fala, a análise textual não pode fazer economia de articulação do textual (a) e do discursivo (b).

Nesses termos, o texto como objeto abstrato se configura no campo da linguística como teoria geral. Já discurso é uma realidade de interação-enunciação objeto de análises discursivas. Enquanto os textos, como objetos concretos, são aqueles que se apresentam completos constituídos de um ato de enunciação que visa à interação entre produtor e interlocutor. Partindo dessas concepções, percebe-se que texto e discurso se complementam, pois, para o autor, “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica” (ADAM, 1999, p. 4), o que leva à distinção entre os dois a anular-se. Neste caso, texto e discurso são unidades complementares.

A partir da compreensão de discurso, passa-se a refletir sobre o que vem ser discurso científico. Para Guimarães (1997, p. 18), é aquele em que “o autor pretende fazer o leitor saber.” Ou seja, a intenção do autor é fazer o leitor ou pesquisador saber como os resultados daquela pesquisa foram alcançados, dando-lhe oportunidade de repetir os procedimentos metodológicos em outras pesquisas similares.

Para Carioca (2014, p. 827), “o discurso científico é a forma de apresentação da linguagem que circula na comunidade científica em todo o mundo. Sua formulação depende de uma pesquisa minuciosa e efetiva sobre um objeto, que é metodologicamente analisado à luz de uma teoria.” Outra posição é que o discurso científico não se dá apenas pela comprovação ou refutação do que foi escrito, dá-se também pela aceitabilidade dos pares que compõem a comunidade específica.

Desse modo, pode-se dizer que a estrutura global da comunicação científica está respaldada em parâmetros normativos referentes à produção de gêneros e à produção da linguagem, ou seja, o discurso acadêmico se estabeleceu dentro de convenções instituídas pela comunidade científica, que, ao longo do tempo, se expressa por características, como impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, modéstia, simplicidade, fluência, dentre outros.

É importante apresentar a posição de Charaudeau (2006) sobre a problemática entre o discurso informativo (DI) e discurso científico (DC). Para o

autor, o que eles têm em comum é a problemática da prova. “[...] o primeiro se atém essencialmente a uma prova pela designação e pela figuração (a ordem da constatação, do testemunho, do relato de reconstituição dos fatos), o segundo inscreve a prova num programa de demonstração racional.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 61).

Percebe-se que o interesse principal do discurso informativo é transmitir uma verdade através dos fatos. Já o discurso científico se impõe pela prova da racionalidade que reside na força da argumentatividade. E mais, este deve se comprometer com a logicidade das ideias para estas se tornem mais convincentes.

Como se viu, o discurso acadêmico é produzido dentro de uma esfera de comunicação relativamente definida chamada de comunidade científica. Em geral, no ensino superior, vão se encontrar modelos de discurso acadêmico que já se tornaram consagrados para essa comunidade. Na subseção que segue se mostrará especificamente alguns deles.

2.2 Modelos de Discurso Acadêmico

Sendo este trabalho voltado para o discurso acadêmico, em especial o TCC, procura-se apresentar alguns modelos de monografias que se estruturaram dentro das tipologias de pesquisa. Considerando as formas do discurso acadêmico, buscam-se em Tachizawa e Mendes (1999) três principais modelos comumente adotados no âmbito da graduação, a saber: monografia de análise teórica, monografia de análise teórico-empírica e monografia de estudo de caso.

O primeiro modelo, monografia de análise teórica, evidencia uma organização de ideias advindas de bibliografias selecionadas sobre um determinado assunto. Nesse tipo, pode-se fazer uma análise crítica ou comparativa de uma teoria ou modelo já consagrado pela comunidade científica. O modelo metodológico indicado pelos autores é:

escolha do assunto/ delimitação do tema; bibliografia pertinente ao tema; levantamento de dados específicos da área sob estudo; fundamentação teórica; metodologia e modelos aplicáveis; análise e interpretação das informações; conclusões e resultados. (TACHIZAWA; MENDES, 1999, p. 34).

No segundo modelo, monografia de análise teórico-empírica, faz-se uma análise interpretativa de dados primários, com apoio de fontes secundárias,

passando-se para o teste de hipóteses, modelos ou teorias. A partir dos dados primários e secundários, o autor /pesquisador mostrará um trabalho inovador. Quanto ao modelo metodológico, tem-se:

realidade observável; pergunta problema e objetivo proposto; bibliografia e dados secundários; teoria pertinente ao tema (conceitos, técnicas, constructos) e dados secundários; instrumentos de pesquisa (questionário); pesquisa empírica; análise; conclusões e resultados. (TACHIZAWA; MENDES, 1999, p. 42).

No terceiro modelo, monografia de estudo de caso, o autor/pesquisador faz uma análise específica da relação existente entre um caso e hipóteses, modelos e teorias. O modelo metodológico adotado obedece aos seguintes passos:

escolha do assunto/delimitação do tema; bibliografia pertinente ao tema (área específica sob estudo); fundamentação teórica; levantamento de dados da organização sob estudo; caracterização da organização; análise e interpretação das informações; conclusões e resultados. (TACHIZAWA; MENDES, 1999, p. 50).

Observa-se que esses modelos possuem suas particularidades, mas também aspectos que coincidem. Este é o caso da pesquisa bibliográfica, que é imprescindível em qualquer trabalho científico. Na verdade, esses modelos não são estanques, pois podem ser organizados de acordo com os objetivos pretendidos ou de acordo com as necessidades da própria pesquisa.

Outro modelo que pode ser inserido aqui é o modelo de monografia “proposta pedagógica, com fundamentação em paradigma educacional”, que vem sendo adotado pela UEMA. Observou-se que as “Normas gerais do ensino de graduação” (2012) não apresentam procedimentos específicos para esse tipo de trabalho, deixando o aluno/pesquisador livre para suas escolhas. Com base em Martins e Lintz (2000), propõem-se algumas diretrizes como: pesquisa diagnóstica para detectar o problema; fundamentação em paradigma educacional; proposta aplicável com base na pesquisa diagnóstica/teórica e conclusão.

Reforça-se que esses modelos de discurso estão atrelados aos tipos de pesquisa: teórica, empírica, estudo de caso e propositiva. Os conceitos a seguir permitem um melhor esclarecimento a respeito desses modelos.

A pesquisa teórica, segundo Demo (1994, p. 35), é “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes.” Ela tem sua importância, porque visa a construir condições básicas para o avanço do conhecimento.

A pesquisa empírica é “dedicada a trabalhar a parte da realidade que se manifesta empiricamente e é, por isso, mais facilmente manejável.” (DEMO, 1994, p. 37). Essa pesquisa depende do referencial teórico devido à sustentação que oferece às argumentações.

O estudo de caso procura estudar uma unidade caso, de forma minuciosa e profunda, reunindo o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados (MARTINS; LINTZ, 2000).

Já a pesquisa propositiva trata-se de “uma proposta de MONOGRAFIA que tem como objetivo **apresentar soluções** para **problemas organizacionais** já diagnosticados.” (MARTINS; LINTZ, 2000, p. 39, grifo do autor).

Como já postulado, o discurso científico se articula dentro de parâmetros convencionais determinados pela comunidade acadêmica. Trata-se de um discurso especializado, argumentativo que exige compromisso do autor/pesquisador com as informações veiculadas, ou seja, o discurso científico está ligado a alguns aspectos, como público alvo, estrutura formal, qualidades/características, linguagem unívoca, argumento de autoridade, entre outros.

3 CARACTERÍSTICAS DA SEÇÃO INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetiva-se discorrer sobre a organização textual-discursiva de uma Introdução. Primeiramente trazem-se alguns modelos de Introduções apresentados por diferentes autores e, em seguida, tratar-se-á das diretrizes de uma Introdução em português, organização proposta por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), autoras que darão suporte teórico para a caracterização dessa seção. Como se sabe, a Introdução é a primeira parte de um trabalho, a qual impõe, a quem vai escrevê-la, conhecimento sobre seus elementos constitutivos.

A estrutura global (chamada estrutura esquemática) para a organização de gêneros do domínio científico (por exemplo, artigos acadêmicos e TCC), conforme vários autores, se compõe de: Introdução, Revisão de Literatura, Materiais e Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão (BARRASS, 1979; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; TACHIZAWA; MENDES, 1999; VIEIRA, 1994).

Essa estrutura, que se vai denominar plano de texto, conforme Adam (1999), é previsível. Ela se organiza em etapas, o que permite, ao produtor, construir e, ao destinatário, reconstruir a organização global do texto, como observa Mainueneau (2008). Convém, no entanto, salientar que essas etapas gerais muitas vezes se desdobram em outras subseções, conforme as necessidades do produtor. É o que afirmam Nahuz e Ferreira (2002, p. 75): “é impossível estabelecer-se um padrão único para a estrutura do texto de trabalhos monográficos, o qual deverá dividir-se em seções e subseções, variando conforme a natureza do estudo, a abordagem do tema e o método utilizado.” Neste caso, o modelo seria enquadrado como construtivo, visto que o pesquisador vai construindo as seções de acordo com as exigências impostas pelo próprio trabalho.

Apesar disso, a composição de uma Introdução se faz ambientar dentro de alguns parâmetros que não podem ser esquecidos pelo autor, como a menção à área e ao tópico do trabalho, o que já foi feito de importante na área específica, a questão de pesquisa, os objetivos, a metodologia adotada, a justificativa e a organização do trabalho. Esses aspectos são relevantes, porque vão nortear o leitor sobre o que será descrito no desenvolvimento do trabalho. Ou seja, cada texto apresenta um plano de texto, cujas partes precisam ser sinalizadas pelo produtor na sua construção, a fim de que o destinatário possa reconstruir essa organização para

a construção do sentido. Convém salientar que, se há uma organização global para o trabalho científico, cujas partes se pode visualizar claramente no Sumário, também a seção Introdução se organiza macroestruturalmente.

3.1 Organização Textual-Discursiva de uma Introdução

É útil a quem vai escrever um TCC saber que a Introdução tem uma organização global que lhe é própria, ainda que não fixa. A consulta a vários autores mostrou que há formas padrão de estruturar uma Introdução.

Cervo e Bervian (1996) indicam a seguinte estrutura: apresentação da ideia geral (problema), delimitação, situação, importância, justificativa, definição dos termos, documentação, metodologia.

Segundo Fachin (2001, p. 163), a elaboração da Introdução segue algumas perguntas que, se bem respondidas, darão forma clara a essa parte do trabalho. “De que trata o texto? Qual a situação-problema levantada? Em que se fundamenta o estudo? Qual o objetivo da pesquisa? Qual o relato histórico do problema?”

Já Mattar Neto (2002) apresenta as seguintes partes de uma Introdução: tema, revisão de literatura, objetivos, perguntas ou hipóteses, história da pesquisa, metodologia do trabalho, justificativa, público (audiência a quem o trabalho se destina) estrutura e definição de termos.

Como se percebe, a Introdução se organiza em partes que devem ser observadas pelo produtor. A organização do plano de texto permite ao leitor melhor compreensão e visualização sobre o que está sendo proposto.

A seção Introdução ou ancoragem, segundo Andrade e Medeiros (2006, p. 162), “possibilita apoiar a opinião do autor, fornecer-lhe fundamento, base sólida, ponto de partida.” Os autores reforçam que a ancoragem pode ser constituída por saber partilhado; por um fato ou um elemento desse saber, citação direta ou indireta; problemas detectados (formulados às vezes em frase interrogativa).

Em Silva (2007), encontra-se a seguinte organização para a Introdução: parágrafo de abertura, que indica o assunto a ser tratado, bem como sua relevância dentro do contexto mais amplo. Além do assunto, ao final do parágrafo, deve aparecer qual o problema a ser resolvido; parágrafo de revisão, que mostra a revisão de literatura em sequência lógica, destacando a evolução dos trabalhos que

já atacaram o problema mencionado no parágrafo introdutório; parágrafo de apresentação, que tem por finalidade esclarecer o que será apresentado nos capítulos de discussão e qual a contribuição da pesquisa, ou esclarecem-se objetivos, o método e a sequência do conteúdo dos capítulos.

Aqui, percebe-se que os três últimos autores comungam praticamente das mesmas ideias para a organização de uma introdução. Para Silva (2007), a divisão em parágrafos permite pontuar a visualização dos elementos contidos naquele item.

Não se pode deixar de mencionar o modelo CARS, de Swales (1990), para introduções de artigos de pesquisa que serve também para qualquer outro gênero discursivo acadêmico. Este teve sua origem em 1984, quando o autor analisou um *corpus* de 48 Introduções de artigos de pesquisa. Em outro momento, Swales e Najjar (1987) analisaram 110 Introduções, de três áreas diferentes: Física, Educação e Psicologia. Os resultados dessas pesquisas apontaram uma regularidade de quatro movimentos, a saber: movimento 1- estabelecer o campo de pesquisa; movimento 2- sumarizar pesquisas prévias; movimento 3- preparar a presente pesquisa; movimento 4- introduzir a presente pesquisa (SWALES, 1990 apud HEMAS; BASI-RODRIGUES, 2005).

Conforme Swales (1990), algumas experiências de outros pesquisadores com o modelo CARS apontaram dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2, entre outros. Mediante tais dificuldades, o autor revisou e reapresentou o modelo, reduzindo a três movimentos, que serão mostrados no Quadro 1.

Quadro 1- Modelo CARS para Introduções

MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO	
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
Passo 2 - Fazer generalização(ões) quanto ao tópico	e/ou
Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)	Diminuindo o esforço retórico
MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHOS	
Passo 1A - Contra-argumentar	ou
Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento	ou
Passo 1C - Provocar questionamento	ou
Passo 1D - Continuar a tradição,	Enfraquecendo os possíveis questionamentos
MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS	
Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados	
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo,	Explicitando o trabalho

Fonte: Swales (1990 apud HEMAS; BASI-RODRIGUES, 2005)

Vale dizer que alguns desses passos se apresentam como obrigatórios e outros como opcionais. Notadamente, os três passos do movimento 1 não são obrigatórios, visto que nem todas as Introduções apresentam essa organização. No movimento 2 ocorre apenas um passo obrigatório, o passo 1B. Já o movimento 3 tem a função de preencher o nicho estabelecido pelo movimento 2 e possui apenas um passo obrigatório: passo 1A. A maior importância é dada ao *move* 3, definido como “um microambiente particular em que determinado organismo pode desenvolver [...] um contexto onde determinado tipo de pesquisa faz sentido.” (SWALES; FEAK, 1994 apud HEMAS; BASI-RODRIGUES, 2005, p. 121).

Percebe-se que o Movimento 1: Passos 1 e 3; o Movimento 2: Passos 1B e 1C; o Movimento 3: Passos 1A, 1B, 2 e 3 assemelham-se consideravelmente aos oito estágios propostos pelas autoras Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), ainda que Swales (1990) adote um total de onze passos, estabelecendo opções de territórios ao autor/pesquisador.

Na literatura, muito já foi estudado sobre a pesquisa científica como um processo ordenado e documentado, sendo que a maioria dos autores discute o que o conteúdo de um trabalho científico deve relatar e as etapas que se deve seguir, ou seja, o processo de pesquisa para se chegar à informação que deve ser incluída em um trabalho, discutindo-se a metodologia da pesquisa (BARRASS, 1979; CASTRO, 1981; ECO, 2000; FEITOSA, 1991; HEGENBER, 1976; SALOMON, 1977; SEVERINO, 1996 apud FELTRIM; ALUÍSIO; NUNES, 2000). Porém poucos

trabalhos examinam mais detalhadamente a estrutura de um trabalho científico em português. Alguns trabalhos que detalham a estrutura do texto científico são encontrados em Weissber (1990) e Swales (1990), porém esses trabalhos são voltados para o inglês. Quanto ao português, o foco dos trabalhos é a metodologia de pesquisa, com alguma informação sobre a estrutura, como em Barrass (1979); Feitosa (1991); Rey (1972); Salomon (1977); Severino (1996); Tachizawa e Mendes (2000); Vieira (1999).

Conforme dito anteriormente, tem-se como intenção, para este trabalho, de buscar apoio nas ideias do grupo de estudo das autoras Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), cuja pesquisa apresentou e sintetizou cerca de 30 manuais de redação científica em língua portuguesa. Sobre a estrutura de uma Introdução, as autoras recomendam oito estágios, a saber:

- 1.No primeiro estágio o escritor estabelece um contexto que ajuda os leitores a entenderem como a pesquisa se situa num campo de estudo maior.
- 2.O segundo estágio é uma revisão bibliográfica, ou seja, são apresentados os problemas que já foram estudados por outros pesquisadores.
- 3.O terceiro estágio indica a necessidade de mais investigação na área.
- 4.O quarto estágio indica os objetivos e propósitos do estudo.
- 5.O quinto estágio é opcional e descreve a metodologia utilizada na realização do trabalho.
- 6.O sexto estágio é opcional e descreve os principais resultados encontrados.
- 7.O sétimo estágio é opcional e dá uma justificativa para se empreender o estudo em questão.
- 8.O oitavo estágio é opcional e define a estrutura do trabalho, isto é, seu *outline*. (FELTRIM; ALUÍSIO; NUNES, 2000, p. 12).

Reconhecendo a importância desses estágios para a composição de uma Introdução, mostra-se a seguir o que Feltrim, Aluísio e Nunes (2000) prescrevem para cada uma dessas partes.

Primeiro estágio: o contexto de uma introdução deve ser escrito de forma que forneça aos leitores o *background* necessário para a compreensão do tópico específico da pesquisa, em relação à área geral do estudo. Isso acontece mediante afirmações amplamente aceitas sobre o assunto que se está pesquisando. Então, *pari passu* o leitor vai sendo guiado para se aproximar do tópico específico do trabalho. O movimento acontece do geral para o específico, ou seja, parte-se da grande área, passando-se pela subárea para se chegar ao tópico escolhido.

Segundo estágio: na revisão bibliográfica, mostra-se o resultado de pesquisas encontradas e que já tenham sido publicadas na área de interesse. Esta se constitui de uma coleção de referências ou citações de outras pesquisas que

serão listadas no final do trabalho. O estágio de revisão tem praticamente três funções: primeiro, a continuidade ao processo iniciado no primeiro estágio; segundo, a garantia ao leitor de que o autor do trabalho está familiarizado com as pesquisas na área; terceiro, o estudo relatado no trabalho estabelece um elo em uma corrente de pesquisa que está desenvolvendo e ampliando o conhecimento em um campo de atuação.

Terceiro estágio: serve para sinalizar o leitor de que a revisão bibliográfica finalizou indicando uma “lacuna”, ou seja, uma área de pesquisa importante que ainda não foi investigada suficientemente por outros autores. Neste caso, podem-se apresentar três alternativas: indicar que a literatura descrita é inadequada, porque determinado problema não foi ainda suficientemente resolvido; indicar que há um conflito não resolvido entre os autores dos estudos prévios, isto é, que há controvérsia entre o teórico e o metodológico; indicar que, pelo exame da literatura, verificou-se a necessidade de uma extensão do tópico, ou então, que a mesma dá indícios para uma nova questão de pesquisa que não foi considerada por outros pesquisadores em seu campo de atuação. Em síntese, o terceiro estágio prepara o leitor para focalizar a questão/problema que o pesquisador pretende resolver.

Quarto estágio: anuncia o propósito da pesquisa que deve estar diretamente relacionado com a questão da pesquisa. Esse estágio mostra concisamente o objetivo específico do trabalho. Feltrim, Aluísio e Nunes (2000) recomendam que, caso seja um plano de pesquisa, ou um trabalho em andamento, a escrita deve ser no presente, já em trabalhos concluídos, pode-se usar o passado ou o presente. As autoras recomendam, ainda, que a apresentação do propósito pode ser escrita seguindo-se uma das duas alternativas: a primeira, dirigida ao próprio trabalho, como: “O propósito deste TCC é analisar...”, neste caso, usa-se o tempo presente, ou a segunda, dirigida à atividade de pesquisa, ou seja, ao próprio estudo, como: “O propósito desta pesquisa foi determinar...”, o tempo verbal é o passado.

Quinto estágio: faz uma apresentação breve da metodologia da pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Aqui, o autor não vai descrever toda a metodologia, porque na seção específica será descrita de forma mais detalhada. Esta pode ser escrita no passado ou no presente.

Sexto estágio: indica os principais resultados alcançados. Estes podem ser escritos no passado, quando se tratar de trabalhos concluídos. Para os trabalhos de áreas científico-tecnológicas, os resultados podem estar contidos no próprio propósito do trabalho e não aparecer de forma explícita.

Sétimo estágio: este estágio é chamado de “afirmação de valor”. Usado para justificar a pesquisa e tem respaldo em algum possível valor ou benefício que o estudo possa trazer para outros pesquisadores da área ou para pessoas que trabalham em situações práticas. As autoras indicam dois pontos de vista para esse estágio: dos benefícios práticos para aplicação e da importância teórica do estudo no avanço do conhecimento naquela área específica.

Oitavo estágio: última parte da introdução em que o autor apresenta o roteiro do trabalho, ou seja, as partes que serão encontradas no decorrer do trabalho. Este pode ser escrito no presente.

Como se percebe, os estágios apresentados possuem suas especificidades, mas é bom lembrar que, a partir do quinto estágio, as etapas são consideradas opcionais. Acredita-se que, para as dissertações e teses, todos eles sejam adotados, mesmo os opcionais, no entanto, para os TCC em nível de graduação, pode ocorrer omissão de algum.

Os autores anteriormente citados como Cervo e Bervian (1996); Fachin (2001); Mattar Neto (2002) adotam alguns dos estágios apresentados, porém o único aspecto observado que ficou de fora é o sexto estágio, que correspondente à etapa de apresentação dos resultados da pesquisa indicado por Feltrim, Aluísio e Nunes (2000) como opcional.

Cumprindo ainda assinalar as observações de Asti Vera (1989) a respeito de quatro tipos de erros percebidos em introduções e que se devem evitar:

1. Introduções grandiloquentes – mostram-se ambiciosas incluindo intermináveis discursos, considerações marginais e lugares comuns;
2. Introduções históricas – remetem a questão a seus antecedentes remotos e se demora na descrição e na análise;
3. Introduções exemplificadoras – em que se formulam exemplos ilustrativos do tema;
4. Introduções-soluções – anunciam-se os resultados da investigação, cometendo-se duplo erro: psicológico, porque priva o leitor da motivação de encontrar por si mesmo essa solução (através do desenvolvimento) e lógica, porque,

se o resultado foi alcançado, pouco sentido tem o desenvolvimento e a argumentação.

Quanto ao item dois, Introduções históricas, têm autores que discordam desse erro. No caso, Boaventura (2007, p. 16), recomenda que “[...] quando o tema comportar referência histórica ou houver necessidade de situá-lo em seu contexto, far-se-á isto logo na Introdução.” Acredita-se que se pode inserir na Introdução um breve histórico, se o assunto assim o pedir, cabendo ao produtor o bom senso de não se perder em longas e intermináveis Introduções históricas.

Sobre o último aspecto, há controvérsia a respeito de se inserirem os resultados em uma Introdução. Para Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), um trabalho científico não deve fazer suspense, deve apresentar logo os principais resultados, enquanto outros, como Serra Negra e Serra Negra (2011, p. 122), recomendam que se deve “cuidar para não antecipar na introdução os resultados do trabalho, o que anularia, de imediato, o interesse da leitura integral do texto”. Nesse sentido, a indicação ou não dos resultados na Introdução deve ser uma decisão do autor/redator, pois, somente a ele cabe decidir a pertinência de apresentar esse estágio nessa seção.

Como se viu, uma Introdução tem uma estrutura própria. É a primeira parte textual do trabalho que prepara o terreno para todo o estudo, dando informações prévias sobre o que será abordado no mesmo. Daí sua importância, pois “seu objetivo é estabelecer uma estrutura para a pesquisa, de forma que os leitores possam entender como ela se relaciona às demais pesquisas.” (WILKINSON, 1991 apud CRESWELL, 2007, 87-88).

4 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA

Neste capítulo, objetiva-se abordar ideias sobre organização textual-discursiva, especialmente a segmentação textual e a continuidade temática. As posições de Adam (2011) foram adotadas para desenvolver o tema em questão. Buscou-se apoio também em Conte (2013); Francis (2013); Koch (2011); Mondada e Dubois (2013) para complementar e reforçar as postulações de Adam (2011).

Adam (2011, p. 63), discorrendo sobre o papel da Linguística Textual (LT), a qual “concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como as operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados”, postula que as unidades textuais são submetidas a dois tipos de operações de textualização: de segmentação (descontinuidade) e de ligação (continuidade).

O autor expõe que, por um lado, essas unidades são separadas por segmentação (tipográfica na escrita, pausa, entonação, e/ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). Essa descontinuidade da cadeia verbal, segundo ele, vai da segmentação permanente de palavras na escrita, passa pela marcação de parágrafos ou estrofes e pelas subdivisões em partes do texto escrito (ADAM, 2011).

Por outro lado, explica o linguista,

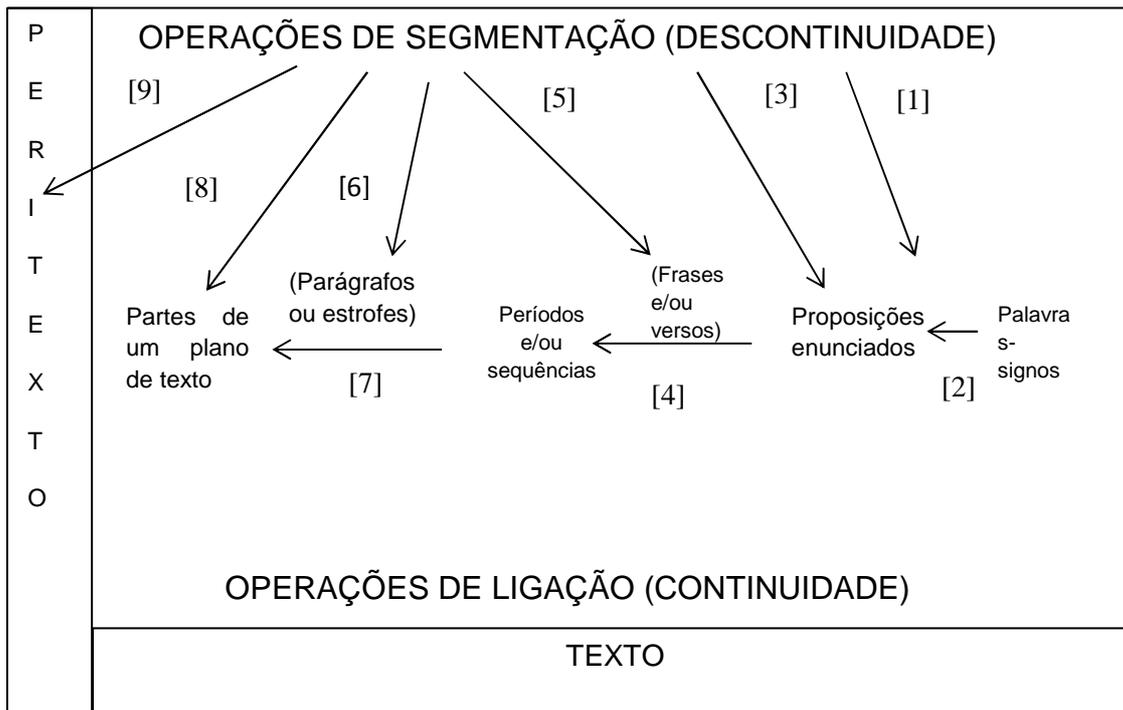
[...] essas unidades textuais são, com base nas instruções dadas pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores [...], vinculadas entre elas pelas **operações de ligação**, que consistem na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual. (ADAM, 2011, p. 63-64, grifo do autor).

No Esquema 1 visualiza-se melhor esse processo de operação da textualização. Observa-se, por esse esquema, que as operações [1] palavras e [2] signos entram no esquema de Benveniste³ e dependem das regulações gramaticais; [3] proposições-enunciadas, primeira segmentação recorta as unidades de primeira ordem; [4] frases e/ou versos, primeira operação de ligação reúne em unidades de ordem superior de complexidade; [6] períodos e/ou sequências são objeto de uma nova segmentação que determina seus limites inicial e final; [7] parágrafos ou

³ Benveniste apresenta os níveis linguísticos em: limite superior e inferior. “[...] o limite inferior do sistema é constituído por ‘merismas’, traços distintivos de fonemas, que não contêm nenhum constituinte de natureza linguística. A frase só se define por seus constituintes e o merisma, por sua natureza de constituinte de uma unidade linguística de ordem superior. Entre esses dois níveis, os signos, as palavras, os morfemas ‘contêm constituintes e, ao mesmo tempo funcionam como integrantes’.”(BENVENISTE apud ADAM, 2011, p. 36).

estrofes, ligação dessas unidades de segunda ordem resulta em parágrafos de prosa ou em estrofes constitutivas de um [8] plano de texto; [9] peritexto, unidade textual delimitada, sexta operação de segmentação na medida em que fixa os limites ou fronteiras materiais de um texto (ADAM, 2011).

Esquema 1 – Conjunto das operações de textualização



Fonte: Adam (2011, p. 6)

Vale aqui explicitar de forma geral o significado das unidades textuais, indicadas no Esquema 1 como proposições-enunciados, períodos e/ou seqüências e partes de um plano de texto. Estas fazem parte da composição do texto, mostrando-se combináveis entre si. As frases e/ou versos, são unidades de segmentação (tipo)gráfica pertinente e os parágrafos ou estrofes são considerados unidades de segmentação gráfica.

Sobre a unidade textual elementar: proposição-enunciado, Adam (2011, p. 106, grifo do autor), assevera que:

ao escolher falar de *proposição-enunciado*, não definimos uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou dos gramáticos, mas uma unidade de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado mínimo*.

Essa unidade mínima chamada proposição-enunciado é reconhecida por Adam (2011) como produto de um ato de enunciação, ou seja, ela é enunciada por

um enunciador inseparável de um coenunciador. Além disso, as proposições-enunciados⁴ de um texto se agrupam não apenas em períodos, “unidades textuais frouxamente tipificadas”, mas também em sequências, “unidades mais complexas, tipificadas.” (ADAM, 2011, p. 204). Isso significa que sequências e períodos entram na composição de partes de um plano de texto, ou seja, ambos constituem o plano de texto.

Por outro lado, períodos e sequências são unidades composicionais de base do texto. Adam (2011) faz uma distinção entre as unidades textuais “períodos” e “sequências”. As primeiras “são unidades que entram diretamente na composição de partes de um plano de texto.” As segundas “são unidades textuais complexas e tipificadas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.” (ADAM, 2011, p. 204-205).

Quanto ao plano de texto, este se encontra inscrito em cada gênero, o que leva as esferas sociais a reconhecê-lo. Como exemplo, Adam (2011) menciona o plano oratório clássico, que compreende um exórdio, seguido de proposição (tese), depois sua divisão (anúncio do plano).

4.1 Segmentação Textual

Na concepção de Adam (2011, p. 257), “os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido.” Trata-se de um princípio de organização que permite concretizar as intenções de produção e distribuição da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do texto (ADAM, 2011).

Na organização da Introdução, embora não haja um “sumário” do que será encontrado nessa seção, há uma série de etapas que se espera que o produtor textual cumpra, conforme se pôde verificar em trabalhos como os de Swales (1990) e os de Feltrim, Aluísio e Nunes (2000). Além disso, é pressuposto que o produtor tenha domínio de como organizar e relacionar essas partes.

Entretanto, pode-se questionar: sem o convívio com textos acadêmicos, o aluno saberia o que a comunidade acadêmica espera que conste numa Introdução?

⁴ Proposições-enunciados “estão sujeitas a dois tipos de agrupamentos [os períodos e as sequências] que as mantêm juntas.” (ADAM, 2011, p. 204).

O cerne dessa questão pode ser esclarecido por Swales (1990 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117), que “propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar, como grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução dos objetivos propostos pelo grupo.” Neste caso, o trabalho em grupo, a leitura sistemática de artigos acadêmicos e as trocas entre pares levariam os alunos a terem uma noção estável sobre o que deveria constar em uma Introdução.

Adam (2011, p. 258) reconhece que “os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais.” E acrescenta que eles permitem construir (na produção) e também reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero. Por exemplo, “[...], no plano canônico da dissertação (introdução, tese, antítese, síntese, conclusão), nos verbetes de dicionário (entrada, definição, exemplo), [...]” (ADAM, 2011, p. 258). A partir desse exemplo, percebe-se que os TCC têm uma organização composicional, a qual deve ser respeitada por quem o escreve.

Como já mencionado, relaciona-se o plano de texto das Introduções que compõem o *corpus* que se pretende analisar às partes/estágios propostos por Feltrim, Alúisio e Nunes (2000). A questão que se coloca, no entanto, é a da identificação destas partes no corpo da Introdução, já que, como se disse, não existe um “sumário” que as indique. Ou seja, está-se diante, muitas vezes, da complexa ação de segmentação do texto em unidades.

Segundo Adam (2011), existe um plano de texto convencional, que pode ser fixado pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso, e um plano ocasional, que, com frequência, se coloca como inesperado, deslocado, em relação a um gênero ou subgênero de discurso.

Adam (2011, p. 278) esclarece que “a estrutura composicional global dos textos é ordenada, inicialmente, por um plano de texto, base de composição, e, geralmente, categorizável em termos de dominante sequencial.” Ele expõe que essa estrutura interna pode comportar desenvolvimentos sequenciais⁵ tipificados, mas que nem sempre isso ocorre, porque é comum o texto comportar somente “[...]”

⁵ Narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo e dialogal.

encadeamentos periódicos de enunciados organizados em partes de um plano de texto fixo ou ocasional.” (ADAM, 2011, p. 278, grifo do autor).

Além disso, o autor explica que o todo textual é, na sua globalidade caracterizável como predominantemente narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo, ou dialogal. Entretanto, em certas modalidades de sequências, as construções dos textos podem aparecer em forma de combinações.

Em particular, os TCC possuem, em sua composição, a predominância da sequência argumentativa e explicativa, entretanto, pode aparecer, em alguns momentos do trabalho, a sequência descritiva.

Adam (2011) elucida que as proposições teóricas referente aos (protó)tipos sequencias narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal talvez tenham provocado a crença que todo texto era exclusivamente regrado por esses ordenamentos de sequências. Na verdade, como os textos são estruturados de forma muito flexível, a importância dos planos de texto fixos ou ocasionais é preponderante. Adam (2011, p. 258) reforça: “Na medida em que os agrupamentos de proposições não correspondem sempre a sequências completas, podemos dizer que o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto.”

Nos textos não-narrativos, no entanto, explica o linguista, “são sobretudo as mudanças de tópico que servem como indicadores do plano de texto” (ADAM, 2011, p. 278), o que se aplica, segundo ele, aos textos argumentativos ou explicativos. Mas, nesses textos, é fundamental o papel estruturante dos organizadores e dos conectores.

Para a identificação dos segmentos do plano de texto das Introduções que compõem o *corpus*, atenta-se para os tópicos discursivos em questão e para o emprego dos conectores e organizadores/marcadores textuais, que articulam as partes no todo do texto.

4.1.1 Conectores e Organizadores Textuais

Faz-se necessário dizer que, pela análise preliminar do *corpus*, foi possível identificar articuladores que assinalam a segmentação das partes do plano do texto. Cabe ressaltar que a análise da conexão textual pretendida neste estudo tem como objetivo identificar as marcas linguísticas de identificação do plano de texto nas referidas Introduções.

Os articuladores textuais podem ser considerados como os responsáveis pelo encadeamento ou segmentação do texto, ou seja, eles podem relacionar elementos de conteúdo, estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala e desempenhar funções de ordem metaenunciativa e argumentativa. Além do mais, podem assinalar ligação/continuidade ou descontinuidade, dependendo de como e onde aparecem no texto.

É pertinente fazer aqui um breve comentário sobre a continuidade e descontinuidade, visto que a progressão tópica se realiza de forma contínua ou descontínua. Koch (2009b, p. 97, grifo nosso) destaca que,

[...] após o fechamento de uma sequência tópica, tem-se **continuidade**, quando ocorre a manutenção do tópico em andamento ou, então, mudança tópica (*shift*); caso ocorra uma quebra ou ruptura antes do fechamento de um segmento tópico, tem-se a **descontinuidade** tópica, provocada pelo que se costuma denominar de segmentos ruptores ou digressivos.

Koch (2009b), esclarece que a equipe responsável pelo estudo da organização textual-interativa, no bojo do Projeto “Gramática do Português Falado”⁶ descreveu o tópico como porção textual que se caracteriza por centração e organicidade.

A primeira propriedade (centração) é responsável por delinear o assunto ou tema ao texto e envolve:

Concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;
Relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
Pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem. (JUBRAN et al., 2002 apud FRANCO, 2013, p. 27, grifo da autora).

A segunda propriedade (organicidade) é manifestada pela natureza das articulações que um tópico tem com outros na sequência discursiva. Em um evento comunicativo vários novos tópicos são introduzidos e organizados em níveis diferentes, nos planos hierárquico e linear. No plano hierárquico também chamado de Quadro Tópico (Qt), “há como que camadas de organização, indo desde um tópico suficientemente amplo para ser recoberto por outro superordenado, passando por tópicos sucessivamente particularizadores, até se alcançarem constituintes tópicos mínimos.” (JUBRAN et al., 2002 apud FRANCO, 2013, p. 27).

⁶ Cf. JUBRAN, Clélia C. S. et al. Organização tópica da conversação. In: IRARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1992. v.2, p.359-439.

Cada Qt é caracterizado pela centração em um tópico mais abrangente (Supertópico – St) e pela subdivisão interna desse St em subtópicos (Sb). O plano linear segundo Jubran et al. (2002) é constituído por dois fenômenos: a continuidade e a descontinuidade.

A continuidade “decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de um apenas se dá após o fechamento de outro precedente.”(JUBRAN et al., 2002 apud FRANCO, 2013, p. 28). Segundo Jubran (1993 apud KOCH, 2009, p. 98), a descontinuidade tópica

decorre de uma perturbação da sequencialidade linear, verificada na seguinte situação: um tópico introduz-se na linha discursiva antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste, após a interrupção. Nos casos em que há retorno, temos fenômenos de inserção e alternância; nos casos em que não há retorno temos a ruptura ou corte.

Portanto, a descontinuidade acontece quando há ruptura do tópico, antes mesmo do momento em que ele se fecha, para a introdução de uma digressão, explicação etc. Vale dizer que esse mecanismo de descontinuidade não caracteriza um defeito, mas uma atividade normal. Goutsos (1996 apud KOCH, 2011b, p. 99) salienta que uma tarefa importante do produtor do texto

[...] é indicar a descontinuidade dentro da continuidade mais ampla que se espera do texto, ou seja, cumprir-lhe monitorar a interação discursiva em termos de sequencialização e segmentar o discurso em blocos, indicando suas fronteiras, isto é, sinalizar a descontinuidade porventura existente entre eles.

Dessa forma, percebe-se que a continuidade e a descontinuidade não se separam. O que se exige de um produtor de texto é mobilizar estratégias de mudanças só quando forem realmente necessárias. Existem rupturas aceitáveis desde que sejam bem sinalizadas.

Em relação aos articuladores de progressão textual mencionados anteriormente segundo Koch (2011a), estes podem ser divididos em três grandes classes: articuladores de conteúdo proposicional; articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos e articuladores metaenunciativos.

Na primeira classe dos articuladores de conteúdo proposicional, vão-se encontrar os marcadores de relações espaço-temporais (antes/depois, em cima/embaixo, de um lado/de outro; então, antes, em seguida, após etc.) e os indicadores de relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/contraste, disjunção).

Na segunda classe dos articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos, situa-se o encadeamento dos atos de fala distintos, introduzindo, entre eles, relações discursivo-argumentativas, tais como: contrajunção (oposição/contraste, concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, entre outras.

Na terceira e última classe, os articuladores metaenunciativos, destaca-se de alguma forma, a própria enunciação. Nesta aparecem os seguintes subgrupos:

1. delimitadores de domínio (*hedges*) – que explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado se verifica: *geograficamente; economicamente; politicamente*.
2. organizadores textuais - Maingueneau (1996: 170) descreve [...] como 'marcadores de integração linear', cuja função é 'estruturar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo.': *primeiro(amente)/depois/em seguida/enfim, [...]*
3. modalizadores epistêmicos – que assinalam o grau de comprometimento / entendimento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados: *evidentemente; não há como negar*.
4. atitudinais ou afetivos – que encenam a atitude psicológica com o que enunciativo se apresenta diante dos eventos de que fala o enunciado: *Infelizmente; Desgraçadamente*.
5. axiológicos - que expressam a valorização atribuída aos eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção: *curiosamente; mais uma vez*.
6. de caráter deontico – que indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional: *É indispensável; opcionalmente*.
7. atenuadores – com vista à preservação das faces: *Talvez fosse melhor; No meu modesto modo de entender, creio que*.
8. metaformativos: a. comentadores da forma como o enunciativo se representa perante o outro no ato de enunciação (francamente, honestamente, sinceramente); b. comentadores da forma do enunciado (em síntese, para recordar, em suma, resumidamente...); c. nomeadores do tipo de ato ilocucionário que o enunciado pretende realizar (eis a questão, a título de garantia, minha crítica é que, cabe perguntar se...); d. comentadores da adequação do tema ou dos termos utilizados (por assim dizer, como se diz habitualmente, na acepção ampla do termo, para falar de modo que todos me entendam etc.); e. introdutores de reformulações ou de correções (*quero dizer*); f. introdutores de tópicos (*A respeito da questão racial no Brasil,...*); g. interruptores e reintrodutores de tópico (marcadores de digressão, *bracketing devices- Quanto aos; É interessante lembrar que; Voltando ao assunto...*); h. marcadores conversacionais que operam o 'amarramento' de porções textuais (aí, daí, então, agora, aí então). (KOCH, 2011a, p. 135-139, grifo da autora).

Como se pode observar os articuladores textuais são multifuncionais, já que desempenham no texto diferentes funções/papéis de ordem cognitiva, discursiva-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Estes são responsáveis pela coesão textual como também pelas sinalizações do sentido do texto.

Após essas classificações dos articuladores textuais recomendadas por Koch (2011a), faz-se necessário distinguir, na classe geral dos articuladores, segundo Adam (2011), três tipos de marcadores de conexão, a saber: os conectores argumentativos propriamente ditos; os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa. O autor acrescenta que esses três tipos de conectores exercem a função de ligação semântica entre unidades de texto.

Para o autor, os conectores argumentativos “associam as funções de segmentação de responsabilidade enunciativa e de operação argumentativa dos enunciados. Eles permitem uma reutilização de conteúdo proposicional, seja um argumento, [...] uma conclusão, [...]” (ADAM, 2011, p. 189, grifo do autor). Nessa categoria, encontram-se os adversativos e concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que* e outros), os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se - é que* e outros), o *se* dos hipotéticos reais e ficcionais, o *quando* dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (*até, [até] mesmo, aliás, mesmo, por sinal, além do mais, não apenas* e outros).

Adam (2011) destaca quatro grandes categorias de conectores:

- a) Conectores argumentativos marcadores do argumento: *porque, já [uma vez], que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal* etc.;
- b) Conectores argumentativos marcadores da conclusão: *portanto, então, em consequência* etc.;
- c) Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto* etc.;
- d) Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos: *certamente, embora, apesar de que, ainda que* etc.

Com referência aos organizadores e marcadores textuais, pode-se dizer que estes exercem um papel importante no balizamento dos planos textuais e, segundo Adam (2011), podem ser classificados como:

- a) Organizadores espaciais: *à esquerda/ à direita, antes/depois, em cima/embaixo, mais longe, de um lado/de outro* etc. A combinação de organizadores textuais e temporais tem como objetivo ajudar o leitor a construir um todo coerente do texto;
- b) Organizadores temporais: *então, antes, em seguida, [e] então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois* etc. Sua função é a

de poder se combinar conforme uma ordem de informatividade crescente;

- c) Organizadores enumerativos, segmentam e ordenam a matéria textual combinado, muitas vezes, valor de ordem com um valor temporal. Estes podem ser:
- aditivos: *e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso* etc.
 - marcadores de integração linear, que abrem uma série (*de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar* etc.); os que indicam sua continuidade (*em seguida, depois, em segundo lugar* etc.); ou seu fechamento (*por outro lado, enfim, em último lugar, e, é tudo, para terminar, em conclusão* etc.).
- d) Marcadores de mudança de topicalização: indicam a passagem de um objeto do discurso a outro, *quanto a...* ou *no que concerne a*. Estes exercem um papel relevante na ênfase do plano de texto, bem como, na estrutura de uma argumentação, sendo que seu valor argumentativo não está em questão, pois eles ordenam apenas as partes de um texto;
- e) Marcadores de ilustração de exemplificação: *por exemplo, notadamente, em particular, como, entre outros e assim*. Sua finalidade é introduzir exemplos que dão ao enunciado um *status* de ilustração de uma asserção principal.

Quanto aos marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa, estes são assinalados por introdutores como *segundo, de acordo com, para, de fonte segura* e de indicadores metonímicos do tipo *em São Paulo, no Partido Socialista* etc. de marcadores de quadros mediadores ou de fonte do saber. Para Adam (2011), a utilização de “alguns” e de “nós” indica que uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou ponto de vista (PdV).

Outra categoria importante, segundo o linguista, é a dos marcadores de reformulação que marcam, em certo ponto do texto, uma retomada metaenunciativa considerada muitas vezes, uma modificação de um PdV (*isto é, dito de outro modo, numa palavra, em outras palavras...*), e/ ou associa a essa retomada uma marcação comparável à dos marcadores de integração linear conclusivos (*enfim, em resumo, finalmente, no final das contas, no fundo, contas feitas, em conclusão, para dizer*

tudo, na realidade, de fato, afinal, depois de tudo, em todo caso, de toda forma, de toda maneira). Acrescenta-se a esses, os marcadores de estruturação da conversação (*bom, bem, pior, então* etc.) e os fáticos (*você sabe/tu sabes, você vê/tu vê, eh* etc. Estes exercem papel relevante em textos orais (ADAM, 2011).

Mediante o que foi exposto, pode-se dizer que os articuladores textuais indicados por Koch (2011) assemelham-se quase na sua totalidade com os conectores textuais apresentados por Adam (2011). Dessa forma, reforça-se que essas categorias textuais são consideradas inerentes à construção de um texto, compondo as “operações de ligação que asseguram a continuidade textual.” (ADAM, 2011, p. 131).

A organização de um trabalho acadêmico implica um processo de construção que exige competência textual/discursiva para a escrita. Quando o produtor faz-se conhecedor e comprometido com sua própria língua, espera-se que elabore enunciados mais eficientes possíveis.

É pela progressão que se equilibra a informação dada com a que ainda vai ser acrescentada, o que se materializa no texto, por meio, entre outros, dos articuladores. Eles garantem a continuidade do tema e a progressão do sentido, daí sua importância linguística.

Dessa forma, o estudo dos articuladores e marcadores textuais assume importância que vai além da de assinalar os segmentos de um plano de texto. Sendo os marcadores do plano de texto responsáveis pela coesão textual, respondem, também, pela progressão do texto, ou seja, pelo acréscimo de novas informações que se juntam às anteriores, para que seja assegurada a continuidade do sentido do texto.

Vale aqui ressaltar que, na análise das Introduções, na passagem de um plano para outro, se irá olhar também se os conectores e os organizadores/marcadores assinalam continuidade ou descontinuidade, conforme proposta de Adam (2011).

4.2 Continuidade Temática

A identificação de diferentes tópicos discursivos, além do emprego de conectores e de organizadores/marcadores, pode assinalar as várias partes do

plano de texto dos TCC, como se expôs. Mas, para além disso, pergunta-se sobre marcas linguísticas que permitem acompanhar a continuidade tópica.

A questão é saber se, seguindo, ao longo da Introdução, a continuidade referencial, é possível observar a “operação de ligação” que dá unidade tópica às partes do plano de texto. Em outras palavras, pretende-se acompanhar a continuidade referencial para identificar a unidade semântica dos segmentos do plano de texto. Para Adam (2011, p. 132), essa continuidade é assegurada “pela retomada de elementos introduzidos na memória.”

O autor reforça que essas retomadas textuais são fornecidas por algumas propriedades da língua tais como, pronominalização, definitização, referenciação e outros. Neste trabalho, se irá abordar o aspecto da construção de referência por ser uma operação de base que assegura a continuidade textual.

4.2.1 Construção da Referência

Como se sabe, a referência exerce um papel relevante na atividade discursiva. Mediante tal premissa, faz-se necessário identificar, nas Introduções em estudo, algumas categorias de referenciação, tais como a pronominal, a demonstrativa e o encapsulamento anafórico. Não se pretende analisar todas as ocorrências no texto, mas somente aquelas que assinalam a continuidade temática referente às partes do plano de texto.

Reconhecendo o texto como fenômeno dinâmico e ao mesmo tempo dotado de unidade sociocomunicativa, semântica e formal, destacam-se os elementos de construção da referência.

Para uma melhor compreensão do que vem a ser referência, primeiramente faz-se necessário conceituar referente. Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 418, grifo dos autores), “o **referente** é a realidade que é apontada pela **referência**.” Por outro lado, “a referência designa a propriedade do signo linguístico ou de uma expressão de remeter a uma realidade”, destacam eles. Neste caso, Mondada e Dubois (2013, p. 35) explicam a “referenciação concebida como construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas.”

A partir desse conceito, é possível dizer que a referenciação é construída de forma interativa, em que os objetos de discurso vão se processando, estruturando, adequando dentro de uma dinâmica discursiva. Adotando os pressupostos de Koch (2011b), que dizem que a referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos-de-discurso, o sujeito opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, fazendo escolhas para representar estados de coisas.

Portanto, encontram-se as formas de introdução (ativação) de referentes no modelo textual. Para Prince (apud KOCH, 2011b, p. 64, grifo da autora), essa ativação pode ser “ancorada” e “não-ancorada”. A introdução não-ancorada se dá “[...] quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um ‘endereço cognitivo’ na memória do interlocutor. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma *categorização* do referente [...]”. Já a ativação ancorada se dá “[...] sempre que um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação.” (KOCH, 2011b, p. 64-65).

A mesma autora ressalta que estão nesses casos as chamadas anáforas associativas, que exploram relações metonímicas, como também todas as relações em que um dos elementos pode ser considerado “ingrediente” do outro. Como exemplo, a autora apresenta um trecho de um texto mostrando que “vagões” e “bancos” podem ser considerados ingredientes de “trem”. As anáforas indiretas de modo geral, se constroem inferencialmente, a partir do co-texto, com base no conhecimento de mundo. Aqui a autora exemplifica mostrando que “as pichações” têm relação indireta com “as gangues”.

Dada a relevância das anáforas, vale pontuar aquelas citadas por Adam (2011): anáforas pronominais, anáforas definidas e anáforas demonstrativas. “**A anáfora pronominal**, é, por definição, **fiel**, pois, geralmente, ela não indica nenhuma nova propriedade do objeto.” (ADAM, 2011, p.137, grifo do autor). Como exemplo *uma caneta... a/esta caneta...*

Por outro lado, a anáfora definida “aparece geralmente, nos encadeamentos que contém introdução de um referente sob forma indefinida e depois retomada lexical idêntica: Um bebê < O bebê – ou quase idêntica – *um menininho* < *o garotinho*.” (ADAM, 2011, p.138, grifo do autor). Fala-se de anáfora

definida fiel para esse tipo de caso e anáfora infiel quando se passa de termo hipônimo para um hiperônimo: um menininho, retomado por a criança.

Ao tratar da anáfora demonstrativa, Adam (2011, p. 142) “indica [...], a relação com um segmento posto na memória, anteriormente, mas ela o faz operando uma reclassificação do objeto do discurso.” Para este caso, o autor ressalta que se trata da introdução de um novo ponto de vista sobre o objeto. No exemplo dado por ele tem-se: “- **Ela** é muito gentil! Dir-se-ia; **ela** é muito gentil, **Essa mulher de médico!** Belos dentes, olhos negros, pés elegantes, e desenvolta como uma parisiense. De onde diabos **ela** saiu? Onde, então, **ele** a encontrou, **ESSE rapaz grosseiro** aí? [...]” (ADAM, 2011, p.142, grifo do autor).

Existem outros tipos de anáforas, como, por exemplo: por nomeação, por silepse, associativa, resumidora dentre outras. Entretanto, para o trabalho que se propõe, escolheu-se usar apenas a pronominal e a demonstrativa indicadas por Adam (2011), incluindo também o encapsulamento anafórico proposto por Conte (2013) e Koch (2011a).

Outro aspecto considerado no estudo da referenciação é a reconstrução ou manutenção no modelo textual – a progressão referencial. Koch (2011b, p. 67) lembra que “a reconstrução é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto.” Ou seja, pelo fato de o objeto encontrar-se ativado no modelo textual, a reconstrução pode realizar-se por meio de recursos gramaticais (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos etc.), como também, por meio de recursos lexicais (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.)

Koch (2011b) ressalta ainda as funções cognitivo-discursivas das expressões nominais que são: ativação/reativação na memória; encapsulamento (sumarização) e rotulação; organização macroestrutural; atualização de conhecimentos por meio de glosas realizadas pelo uso de um hiperônimo; especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo; construção de paráfrases definicionais e didáticas; introdução de informações novas; orientação argumentativa e categorização meta enunciativa de um ato de enunciação.

Dentre as funções acima citadas, a que vem ganhando realce no estudo da referenciação é o encapsulamento (sumarização) e rotulação. No dizer de Conte (2013, p. 178), o encapsulamento anafórico:

[...] é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença).

Só para situar o que foi dito, apresenta-se o próprio exemplo da autora: “Hoje, todos os melhores espaços produtivos estão ainda na mão da velha estrutura do estado. Levará tempo para mudar *esta situação*.” (CONTE, 2013, p. 178, grifo da autora). Aqui a palavra “situação” é tida como encapsulamento anafórico. Os encapsulamentos são frequentemente genéricos, representados sob um determinado rótulo: estado, fato, fenômeno, circunstância, condição, evento, cena, atividade, hipótese, situação, tendência, argumentação, episódio, acontecimento, desafio, quadro e outros. Conte (2013) reconhece que o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo muito importante especialmente em textos argumentativos escritos.

Em relação aos rótulos, estes “[...] podem funcionar tanto cataforicamente (para frente), quanto anaforicamente (para trás). Quando preceder sua lexicalização, será chamado de *rótulo prospectivo*; quando seguir lexicalização, será chamado de *rótulo retrospectivo*.” (FRANCIS, 2013, p. 192, grifo do autor).

Como exemplo de rótulo prospectivo o autor esclarece:

Eu sei que aproximadamente 12 por cento da população é canhota. Por que, então, deve existir uma predominância tão grande de jogadores de golfe destros que, eu me informei, se estende também aos tacos? Em resposta a esta indagação, um colega, meu jogador de golfe, apresentou *duas razões*: A primeira foi que os iniciantes [...]. A segunda foi que, por motivos técnicos [...] (FRANCIS, 2013, p.192-193, grifo do autor)

A expressão *duas razões*, permite ao leitor predizer a informação precisa que seguirá. Esclarecendo o rótulo retrospectivo tem-se como exemplo do autor:

[...] o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. Isto significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes. A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar *este problema* através da ‘humanização’ dos anticorpos do rato [...] (FRANCIS, 2013, p. 195, grifo do autor).

Verifica-se neste exemplo que o rótulo retrospectivo *este problema* é precedido por uma lexicalização dizendo ao leitor para interpretar a rejeição aos anticorpos do rato como um *problema*. Acrescenta-se, ainda, que “os nomes nucleares de rótulos retrospectivos são quase sempre precedidos de um dêitico específico, como, *o, este, aquele, esse, ou tal*, e podem ter outros modificadores e

qualificadores também.” (FRANCIS, 2013, p. 196). Sua função é de mudar o tópico e de ligá-lo também.

Como se viu, a referenciação exerce um papel relevante na progressão do texto, pois a continuidade textual só é possível com a retomada de certos elementos que se encontram na memória. Pode-se dizer que esses elementos são a anáfora, a catáfora, o encapsulamento anafórico, dentre outros que visam à renovação das condições da textualização e a consequente produção de sentido.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para análise do *corpus*, incluindo-se o contexto da pesquisa: a abordagem, o tipo de pesquisa, o *corpus* analisado e os procedimentos de análise.

A metodologia diz respeito à explicação dos procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Ela engloba os passos realizados para a construção do trabalho científico. É a explicação de tudo aquilo que será utilizado no trabalho de pesquisa e dos caminhos percorridos para alcançar os objetivos.

De acordo com as Normas Gerais de Ensino de Graduação – Resolução nº1045/2012 – CEPE/UEMA de 19 de dezembro de 2012, em seu Art.88, “A elaboração de um trabalho científico, observadas as exigências das Normas Internacionais, denominado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para efeito de registro no histórico acadêmico, é condição indispensável para a conclusão de curso de graduação.” (UEMA, 2012, p. 43). Os tipos de TCC voltados para as Ciências Sociais e Humanas podem contemplar uma Proposta Pedagógica, com fundamentação em paradigma educacional; Produção de trabalho monográfico; Produção e defesa de relatório de estágio curricular ou de monitoria.

Esta pesquisa, como já dito, tem como objeto de estudo as Introduções dos TCC do Curso de Pedagogia da UEMA. Conforme a resolução mencionada, os TCC do referido curso podem contemplar uma Proposta Pedagógica com opção de até três alunos (as) como autores.

5.1 Contexto da Pesquisa

Para responder a questão de pesquisa e alcançar os objetivos, adotou-se a abordagem quantitativa e qualitativa. Usou-se o enfoque quantitativo, porque as informações foram classificadas mediante levantamento quantitativo das etapas do plano de texto que se encontram nas 36 Introduções do *corpus* geral. Já a qualitativa direcionou-se para a descrição, a interpretação e a análise dos fenômenos. Daí, a escolha da abordagem que proporciona melhor compreensão do fenômeno estudado. Assim, a abordagem qualitativa:

parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A

intrepretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 87).

A pesquisa foi exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. Exploratória, porque não foram encontrados estudos anteriores direcionados para análise da organização textual da seção Introdução de trabalhos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEMA e nem de outros cursos. Descritiva, porque se pretende descrever e analisar as formas de organização da seção Introdução dos TCC no âmbito da LT. Bibliográfica, porque os fundamentos teóricos para a sustentação do tema se deram mediante uma revisão crítica da teoria. Documental, porque usou-se as Introduções dos TCC para análise discursiva-textual.

O *corpus* trabalhado é composto das seções de Introdução de TCC de 2012 do Curso de Pedagogia de São Luís da UEMA, tendo como universo, 36 trabalhos. O tamanho da amostra foi constituído de 14% desse universo, no caso, cinco monografias. A amostragem não probabilística intencional, foi o critério adotado para se chegar às cinco Introduções que constituíram o *corpus*. A partir desse critério escolheram-se aquelas que se aproximaram dos modelos de análise teórica, teórico-empírica e de análise de estudo de caso.

Os TCC foram produzidos por alunos concludentes de graduação do Curso de Pedagogia. Escolheu-se esse Curso por ser da área humana e também pelo interesse de saber como se encontra o desempenho acadêmico dos produtores em termos de plano de texto, articuladores textuais e construção de referência. A preferência por esses sujeitos deu-se em virtude de os alunos estarem concluindo o 3º grau e esse ser o gênero discursivo produzido no final do curso. Ainda que na academia sejam produzidos outros gêneros específicos, tais como, resenhas, artigos, *papers*, relatórios, o TCC passa a ser o “coroamento” do aluno nesse processo. Além disso, pretende-se conhecer como se encontra a competência textual-discursiva desses universitários para produzir o gênero discursivo acadêmico TCC.

5.2 Procedimentos de Análise

O tratamento dos dados deu-se por meio da análise textual-discursiva. Essa análise constitui uma abordagem teórica e descritiva do campo da LT que se situa “[...] na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que, com objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso.” (ADAM, 2011, p. 24).

De modo específico, os procedimentos utilizados foram inspirados nas propostas de Feltrim, Alúcio e Nunes (2000); Adam (2011); Koch (2011), acrescidos de outros que foram compatíveis com o quadro teórico para análise da organização textual de trabalhos acadêmicos.

Portanto, para responder as questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos adotou-se os seguintes procedimentos:

- a) identificação da organização macroestrutural da seção de Introdução: nesta fase, buscou-se diferenciar as partes do plano de texto, seguindo-se as indicadas por Feltrim, Alúcio e Nunes (2000). Para isso, procurou-se distinguir a unidade semântica dos segmentos do plano de texto;
- b) análise da organização microestrutural da Introdução: num primeiro momento, verificaram-se as marcas linguísticas da continuidade referencial e seu papel na construção da unidade semântica de cada parte do plano de texto; num segundo momento, observou-se o emprego dos conectores e organizadores textuais e seu papel na segmentação das partes do plano de texto.

Vale dizer que a identificação dos participantes foi omitida como forma de preservação ética da pesquisa, pois a confiabilidade e o anonimato implicam na promessa que o pesquisador faz aos participantes de que os mesmos não serão identificados ou apresentados.

6 ANÁLISE DAS INTRODUÇÕES

Neste capítulo procura-se identificar nas Introduções a organização macroestrutural, no caso, os estágios do plano de texto. E, além disso, analisar o papel dos conectores, organizadores/marcadores e dos elementos da referência no plano de texto.

Sabe-se que, no mundo acadêmico, circulam diferentes gêneros discursivos, os quais exigem dos participantes pleno domínio da organização formal da escrita. Os pesquisadores, os docentes e os discentes só serão considerados participantes atuantes desse processo se realmente dominarem as diretrizes que compõem um texto científico. O TCC, por seu turno, passa a ter um papel importante, visto que leva o aluno/pesquisador a desenvolver investigações de cunho científico sobre variados fenômenos que o cercam, demonstrando assim, maturidade, domínio de sua área do conhecimento e encadeamento das ideias na construção textual.

Conforme o primeiro procedimento metodológico assinalado anteriormente, identifica-se a organização macroestrutural da seção Introdução. No comentário, indicam-se os títulos dos TCC, como também, os estágios/etapas e a unidade semântica dos segmentos do plano de texto.

Segue o segundo passo nos mesmos moldes do primeiro, em que se faz a análise de elementos da organização microestrutural das Introduções, mostrando-se como o tema tratado nos diferentes segmentos que compõem a Introdução é mantido, apesar de sua evolução ao longo do texto. Para isso, estudam-se os conectores e organizadores/marcadores textuais que exercem igualmente essa função de ligação, assim como as anáforas responsáveis pela continuidade semântica. Como já mencionado, nem todos os conectores que aparecem nos textos são analisados, somente aqueles responsáveis pela marcação da passagem de uma etapa a outra no plano de texto. Portanto, se mostrará como acontece (ou se acontece) essa marcação na passagem de um segmento do plano a outro.

Antes de apresentar a identificação da organização macroestrutural das Introduções do *corpus*, é relevante mostrar os elementos peritextuais que acompanham o texto. Os TCC analisados apresentam parte externa: capa e lombada; elementos pré-textuais como: folha de rosto, ficha catalográfica, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, abstract, lista de figuras,

lista de gráficos, lista de quadros, lista de tabelas, lista de siglas e sumário. Os elementos textuais aparecem divididos em torno de cinco e de sete seções, contemplando, de forma ampla, Introdução, Desenvolvimento (parte mais extensa, dividida em seções e subseções) e Conclusão. Os trabalhos também apresentam elementos pós-textuais como: referências, apêndices e anexos, este último mencionado em apenas dois TCC.

Sabe-se que na academia os TCC são avaliados por uma banca composta de um professor orientador e mais dois examinadores. O texto produzido tem a finalidade não apenas de levar os discentes a concluírem o curso, mas de encaminhá-los pelo mundo da pesquisa, visando à construção e à desconstrução de saberes, conhecimentos e teses acerca dos inúmeros fenômenos que os cercam. Além disso, contribui com o enriquecimento da literatura vigente e divulgação da produção científica da universidade da qual fazem parte.

Em consonância com os modelos de discurso de Monografia apresentados na seção 2.1, optou-se por agrupar as Introduções dos TCC de acordo com esses modelos. Neste caso, distribuiu-se assim: Modelo de Análise Teórica, uma Introdução I-1; Modelo de Análise Teórico-empírica, duas Introduções I-2, I-3; Modelo de Análise Estudo de Caso, duas Introduções I-4, I-5. Assim, deu-se um número para cada Introdução precedido da letra I inicial de Introdução.

Importa destacar, como já se disse anteriormente, que, para se chegar à análise qualitativa das cinco Introduções, realizou-se uma análise quantitativa preliminar para verificar a Presença (O)/Ausência (Ø) das partes do plano de texto no *corpus* geral. (Quadro 2).

Quadro 2 – Totalidade do corpus com Presença (o)/Ausência (ø) das partes do plano de texto

Ord. das Introd.	Contexto	Rev. Bibliog.	Ques. de Pesq.	Objetivo	Metod.	Princip. Result.	Justif.	Roteiro do Trab.
1	o	ø	o	o	o	ø	o	o
2	ø	o	ø	o	ø	ø	o	ø
3	o	ø	o	o	o	ø	o	o
4	o	o	ø	o	o	ø	o	ø
5	o	o	ø	o	o	ø	ø	o
6	o	o	o	o	o	ø	o	ø
7	o	o	ø	o	o	ø	o	ø
8	o	ø	o	o	ø	ø	ø	o
9	o	o	ø	o	ø	ø	o	ø
10	o	ø	o	o	ø	ø	ø	o
11	o	o	ø	o	o	ø	ø	o
12	o	o	ø	o	o	ø	o	o
13	o	o	o	o	o	ø	o	o
14	ø	o	ø	o	o	ø	o	o
15	o	o	o	o	o	ø	o	ø
16	ø	o	o	o	ø	ø	o	o
17	ø	o	o	o	o	ø	ø	o
18	o	ø	ø	o	o	ø	ø	o
19	o	ø	o	o	ø	ø	o	o
20	o	o	ø	o	o	ø	ø	o
21	ø	o	o	o	o	ø	o	o
22	o	ø	o	o	o	ø	o	o
23	o	o	ø	o	o	ø	o	o
24	o	o	o	o	o	ø	o	o
25	o	o	o	o	o	ø	o	ø
26	ø	o	o	o	o	ø	o	o
27	o	o	o	o	ø	ø	o	o
28	o	o	ø	o	ø	ø	o	ø
29	o	ø	ø	o	ø	ø	o	o
30	o	o	ø	o	o	ø	o	o
31	o	o	o	o	ø	ø	o	o
32	o	o	o	o	ø	ø	o	o
33	o	o	o	o	ø	ø	o	o
34	o	ø	o	o	o	ø	o	o
35	o	o	o	o	o	ø	o	o
36	ø	o	o	o	ø	ø	o	o
TOTAL	29 o 07 ø	27 o 09 ø	22 o 14 ø	36 o 00 ø	23 o 13 ø	00 o 36 ø	28 o 08 ø	30 o 06 ø

Fonte: Elaboração da autora (2015)

Após análise quantitativa da totalidade das partes do plano de texto do *corpus*, verificou-se que, em 17 Introduções apareceram 6 Presenças (O) e 2 Ausências (Ø); em 8 Introduções apareceram 5 Presenças (O) e 3 Ausências (Ø); em 6 Introduções apareceram 4 Presenças (O) e 4 Ausências (Ø); em 3 Introduções apareceram 7 Presenças (O) e 1 Ausência (Ø); em 1 Introdução 5 Presenças (O) e 4 Ausências (Ø) e 1 Introdução com 5 Presenças (O) e 2 Ausências (Ø).

Do cruzamento, de Presença e das partes do plano de texto nas Introduções analisadas, verificou-se que o maior número de Presenças é da etapa do Objetivo e da Organização do Trabalho e a menor Ausência deu-se na Questão de Pesquisa considerada uma etapa relevante e obrigatória em um trabalho acadêmico. A etapa dos Resultados está ausente em todos os exemplares do *corpus*. Esse tipo de ocorrência, inclusas as regularidades de procedimentos, foi determinante para a delimitação das cinco Introduções que constituíram a análise.

Considerando-se a estrutura composicional do gênero em análise, o Quadro 2 revela uma diversificação entre Presenças e Ausências, quanto ao cumprimento do plano de texto, de acordo com os modelos e as diretrizes do enquadramento teórico da pesquisa. Nessa perspectiva, as 36 Introduções configuraram-se válidas e representativas, sobretudo pela regularidade das ocorrências, o que torna representativo e relevante o *corpus* de análise que compõe o quadro acima, o que sinaliza para a validade de que este quantitativo represente as formas de textualização de textos monográficos mais praticados pelos alunos de Pedagogia da UEMA.

Por fim, importa esclarecer que, considerando sua pertença aos modelos de discurso de monografias, decidiu-se inserir as Introduções no próprio corpo do trabalho, fazendo-se a indicação numérica para cada segmento (sentença⁷), visto que a intenção é facilitar o acompanhamento da análise que se realiza. Procurou-se transcrevê-las *ipsis litteris* de acordo com os originais (incluindo, dessa forma, inclusive os erros tipográficos). Após as Introduções, apresentam-se as partes que compõem o plano de texto. (Quadros 3, 4, 5, 6 e 7).

⁷ Termo também usado em vez de frase (v.) ou oração. (CAMARA JÚNIOR, 2009, p. 270).

6.1 Análise da Introdução I-1

(1) A construção de propostas educativas sintonizadas com as singularidades da infância, compreendendo a concepção de “criança” e a orientação educacional adequada para essa fase da vida, constitui aspectos relevantes para a compreensão do panorama atual da Educação Infantil e dos seus pressupostos: conceitos e importância.

(2) A **educação Infantil** é um campo de atuação de milhares de profissionais que aplicam suas teorias e práticas pedagógicas a fim de alcançar o aprendizado pleno e significativo de seus alunos. (3) **Mas nem sempre foi assim.** (4) **Durante um longo período** as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, é o que afirma Ariés em seus estudos sobre “A história social da criança e da Família” de 1981. (5) Não era vista nem compreendida como ser em formação e em aprendizado. (6) Por conta disso a escola levou algum tempo para se configurar da forma como a conhecemos hoje.

(7) **Ao longo do tempo** e da evolução das atividades sociais, das grandes descobertas – da Revolução Industrial, das campanhas higienistas, das necessidades de mão de obra especializada, dos estudos científicos na área da educação e sociologia, a criança foi tomando lugar na sociedade, sendo vista como um cidadão de direitos e cuidados, uma vez que pela pouca idade não teria condições econômicas, sociais e psicológicas de tomar conta de si – é que as iniciativas para instrução das crianças começou a se tornar possível, uma vez que a sociedade exigia cada vez mais um grupo humano especializado em conhecimentos técnicos, estando apto ao trabalho.

(8) **Diante deste quadro**, surgem alguns questionamentos sobre como, onde e quando as escolas de Educação Infantil surgiram no Brasil e no mundo? (9) Qual a ideia que se tem de educação infantil?

(10) É preciso, **no entanto**, responder alguns outros questionamentos: Quem era a criança para as sociedades mais antigas? (11) Em que momento a infância tornou-se um sentimento social? (12) Como a escola se configurou num espaço de desenvolvimento do conhecimento e efetivação da cidadania pueril?

(13) Conhecer as respostas dos questionamentos **feitos acima** é tornar o trabalho do educador mais significativo. (14) É conhecendo os acontecimentos passados que se é possível agir sobre os atuais, reelaborando experiências, ou mesmo evitando erros anteriores.

(15) A intenção **dessa pesquisa** de natureza bibliográfica e descritiva é investigar a concepção de criança e os pressupostos pedagógicos presentes na construção de propostas de atendimento à criança na Educação Infantil. (16) E acima de tudo, saciar os questionamentos levantados por meio da experiência pessoal vivida ao longo de cinco anos atuando em salas de educação infantil de escolas particulares e comunitárias, além da observação feita nas escolas públicas onde ocorreram os estágios curriculares.

(17) **De acordo com** Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo o relato minucioso das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. (18) Esse relato fortalece a ideia de proceder à análise de aspectos pertinentes às teorias subjacentes às práticas pedagógicas, investigando a coerência com os princípios fixados nas Diretrizes Curriculares de 2009 para a Educação Infantil.

(19) **Nesse sentido**, esse trabalho está estruturado em três capítulos cujo primeiro procede-se a retrospectiva histórica a respeito da identificação da criança sob o entendimento do sentimento de infância. (20) Essa parte do estudo propõe percorrer algumas civilizações antigas até chegar à Idade

Moderna e alcançar a concepção atual que se tem sobre infância e criança, por meio da constituição que garante a cidadania aos pequenos.

(21) O segundo capítulo discorre sobre a constituição da escola, a formação dos centros de Educação Infantil, os fatores relevantes ocorridos na educação brasileira na década de 90 e o entendimento sobre o conceito de Educação Infantil.

(22) No último capítulo, será sintetizada a observação feita nos documentos do RECNEI com seus objetivos, embasamentos, criação, eixos, propostas. **(23)** E sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como também sobre seus conceitos, definições, objetivos e propostas curriculares das escolas observadas, os objetivos lançados pelas orientações didáticas, realizando um paralelo entre a observação feita em algumas escolas por meio da experiência vivida ao longo de dois anos em estágio extracurricular, um ano de estágio curricular e quatro anos de experiência profissional e o percurso feito sobre a concepção de criança/infância e educação infantil durante este estudo.

(24) Nas considerações finais o estudo reúne conclusões a respeito da concepção histórica e atual de criança/infância e Educação Infantil, a ligação estreita entre os dois, percorrendo sobre a efetivação real das propostas pedagógicas nas escolas vivenciadas, à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009. **(25) Dessa forma**, esse trabalho tem o intuito de contribuir com a formação dos educadores, sendo fonte de apoio para o entendimento de questões sobre: Como surgiu a primeira escola de educação infantil? **(26)** Como foi esse processo no Brasil? **(27)** Quem foram os atores inseridos na formação dessas escolas? **(28)** E por fim analisar aspectos presentes nas práticas pedagógicas em desenvolvimento.

(29) Sendo assim, no intuito de responder as indagações, este estudo reúne informações a respeito do tema em questão, sanando interrogações e servindo de fonte de informação a respeito da criança, infância, educação infantil e concepções atuais a respeito da educação infantil como uma etapa em que as propostas pedagógicas ainda estão em construção.

Quadro 3- Etapas do plano de texto da I-1

ETAPA DA CONTEXTUALIZAÇÃO – Segmentos (1) a (7)

ETAPA DA QUESTÃO DE PESQUISA – Segmentos (8) a (14)

ETAPA DO OBJETIVO – Segmentos – (15) a (16)

ETAPA DA METODOLOGIA – Segmentos (17) a (18)

ETAPA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO – Segmentos (19) a (28)

ETAPA DA JUSTIFICATIVA – Segmento (29)

Fonte: Elaboração da autora (2014)

“Educação infantil: proposta metodológica em construção” é o título da I-1. Esta possui treze parágrafos distribuídos em três folhas. Os segmentos (1-7)

compreendem o estágio/Etapa da Contextualização. A orientação para a contextualização, segundo Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), dá-se da grande área para a subárea, objetivando atingir o tópico específico do tema. Esse movimento não ocorre neste caso, posto que o produtor realiza o movimento partindo do tópico mais específico (1), ao tratar do panorama atual da educação infantil, em direção aos segmentos (2-7), que ainda historicizam a infância. Só então, o produtor textual atinge a grande área, no segmento (7), desviando dessa forma, do movimento que os autores de Metodologia da Pesquisa dizem que costuma ser. Apesar dessa inversão, nota-se que os pressupostos apresentados contribuíram para o encaminhamento da etapa seguinte.

O produtor ressalta que as propostas educativas sintonizadas com as singularidades da infância desencadearam a compreensão da educação infantil. A criança, por um longo período, era vista como adulto em miniatura e não como ser em formação. Com a evolução das atividades sociais, da Revolução Industrial e, mais precisamente, com o avanço dos estudos científicos na área de educação e sociologia, a criança foi tomando espaço na sociedade, sendo, então, vista como cidadão de direitos e cuidados.

Destaca-se, no desenvolvimento sequencial da etapa de contextualização, que o plano de texto sequencia-se em esquemas de parágrafos que interconectam três unidades com as seguintes relações lógico-semânticas: o segmento (1), constitui-se de uma afirmação sobre os aspectos relevantes para a compreensão do panorama atual da educação infantil. Em seguida, o produtor do texto utiliza um articulador de conteúdo, assegurando a continuidade temática por meio de um construtor de referência anafórico, a expressão “educação infantil” que introduz o segmento (2), realizando a progressão textual, retomando a categoria semântica central do parágrafo: “educação infantil”, conceituando-a e apresentando, positivamente, a categoria. No segmento (3), o produtor apresenta um conector discursivo-argumentativo do tipo contra argumentativo, “Mas nem sempre foi assim” (3) que enseja uma argumentação forte e aponta para um passado em que a prática da educação infantil não existia, seguida de um organizador temporal, “Durante um longo período” – segmento (4) que contextualiza a sua inexistência como prática social.

Já o segmento (7) que operacionaliza o fechamento da Contextualização é sinalizado por organizador temporal: “Ao longo do tempo” (7). Para Adam (1999

apud SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 30) os organizadores temporais⁸ se “apoiam em índices temporais de várias ordens: indicações temporais absolutas mais ou menos precisas, indicações relativas à situação de fala ou de escrita (‘aqui’ e ‘agora’ contextuais) e indicações temporais relativas ao contexto.” Considerando esse conceito pode-se inserir esse marcador na ordem absoluta mais ou menos precisa. Este tem o papel de unir/articular os parágrafos anteriores, e, ao mesmo tempo, dar suporte para a continuidade do texto.

A partir da contextualização, o produtor coloca, nos segmentos (8-14) algumas questões de pesquisa (segundo estágio/etapa). Inseriu-se o segmento (13-14) também nesse estágio, pelo fato de se entender que houve continuidade do antecedente. Isto porque o produtor confirma que as respostas dos questionamentos vão tornar o trabalho do educador mais significativo. Trata-se de uma justificativa para as questões formuladas.

A passagem da etapa da contextualização (1-7) para a Etapa da Questão da Pesquisa (8-14) é feita por meio do encapsulamento anafórico “deste quadro”, contido na expressão “Diante deste quadro” (8), para fazer referência (sumarização) ao que já fora abordado nos segmentos anteriores (1-7). Cabe aqui colocar o que Conte (2013, p. 184) diz sobre encapsulamento anafórico: “De modo muito interessante o encapsulamento anafórico muito frequentemente ocorre no ponto inicial de um parágrafo e, então funciona como um princípio organizador na estrutura discursiva.” A progressão textual, porém, sofre um processo de descontinuidade entre os segmentos (9-10), pelo uso de digressivos (KOCH, 2009b) representados por três questionamentos: sobre o surgimento das escolas de educação infantil no Brasil e no mundo e a ideia que se tem de educação infantil. No segmento (10), encontra-se o conector contra-argumentativo “no entanto”, mas que perde força por não ter elementos anteriores que justifiquem tal oposição, uma vez que este conector é marcador de conteúdo forte (ADAM, 2011), que tem a função de oposição. Segundo Adam (2011, p. 189), os conectores argumentativos “[...] permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja, ainda, como um

⁸ Organizadores temporais podem ser de REFERÊNCIA TEMPORAL ABSOLUTA: a) “histórico”: Quarta-feira à tarde 20 de junho (1993); Em 1515, dia de Páscoa; b) vago: Uma vez, no futuro, no passado. REFERÊNCIA TEMPORAL RELATIVA: a) no contexto: (enunciado) Na véspera, nesta manhã; Imediatamente... enquanto...durante... Pouco depois; b)no contexto: (situação) Ontem, ao fim da tarde, esta manhã.(ADAM,1997, p. 58 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 31).

argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento.”

Percebe-se, portanto, que o emprego desse conector não se enquadra ao contexto das ideias articuladas no enunciado, pois, compreende-se que o segmento (10) é continuidade do anterior (9). Neste caso, um conector de adição, “também”, “ainda”, se encaixaria como os mais adequados. É pertinente ressaltar o comentário de Antunes (2005, p. 143): “não é de admirar, [...] a dificuldade de algumas pessoas de usar, sobretudo em textos, o conector adequado para expressar o valor semântico pretendido. De fato, essa tem sido uma das dificuldades mais notórias nas redações escolares.” .

No segmento (13), a expressão: “feitos acima” funciona como dêixis textual, “[...] com o objetivo de se referir aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões são utilizadas.” (APOTHÉLOZ, 2013, p. 69).

Os segmentos (15-16) apresentam o estágio/Etapa do Objetivo. A conexão dessa etapa é feita por meio de um dêitico textual “desta pesquisa”, que aponta para a pesquisa que ora o produtor faz, ou o texto que escreve. Essa expressão referencial exerce função textual discursiva que pode servir para organizar ou retomar objetos do discurso.

Nos segmentos (17-18), encontram-se o estágio/Etapa da Metodologia, indicando que a pesquisa é de natureza bibliográfica e descritiva. Nessa etapa, aparece a expressão: “De acordo com” (17). Adam (2011, p. 186-187) intitula expressões como “De acordo com” como “marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa” ou “marcadores de quadros mediadores ou de fontes do saber.” Nota-se que esse recurso é, ainda, segundo o autor, um marcador de continuidade textual, respondendo, portanto, pela progressão do texto.

Nos segmentos (19-28), situa-se o estágio/Etapa da Organização do trabalho. Neste processo de segmentação, acompanhando Koch (2011a), utilizaram-se articuladores metaenunciativos, quando a unidade semântica do texto se dá pelo uso do texto para explicitar sua própria constituição. Ressalta-se que, junto a esse estágio, segmento (24), vai-se encontrar o início do estágio da justificativa (25), tendo o seu término no segmento (28), em que se destaca o valor do estudo.

A passagem dessa etapa, segmento (19), é feita pelo marcador “Nesse sentido”. Este marcador pode ser considerado um rótulo retrospectivo, pois atende à

necessidade de “[...] *encapsular* ou empacotar uma extensão do discurso” (FRANCIS, 2013, p. 195, grifo do autor). Tem a função de manter a continuidade textual, como também de fazer referência ao que já fora dito antes, ao passo que prepara o leitor para prosseguir, entendendo as ideias que passarão a ser expostas à frente, no texto. Este fato é percebido nos segmentos posteriores, marcados pelos organizadores textuais: “O segundo capítulo” (21), “No último capítulo” (22) e “Nas considerações finais” (24).

O estágio/ Etapa da Justificativa (25) aparece como encerramento da I-1, mediante as expressões: “Dessa forma” (25) e “Sendo assim” (29), considerados marcadores de integração linear conclusivos para mostrar que o texto se encerra naquele momento.

Como se viu, na I-1, são apresentados seis estágios: a contextualização, as questões de pesquisa, o objetivo (orientado ao trabalho), a breve metodologia, a organização do trabalho e a justificativa do trabalho. Assim, faltaram a revisão bibliográfica e os resultados, este último, considerado opcional.

Registra-se que pelo fato do TCC ser considerado um gênero científico, o plano de texto, se aproximou do convencional (ADAM, 2011). Nada, porém, que tenha sido empecilho a que se realizasse a situação comunicativa proposta pelo produtor do texto, posto que se pode constatar que a textualização da I-1 ocorreu pela presença de organizadores/marcadores textuais, responsáveis pela progressão do texto (em nível micro e macrotextual) e pela garantia de construção da referência, sobretudo pela utilização do encapsulamento anafórico.

6.2 Análise da Introdução I-2

- (1) A presente pesquisa originou-se de inquietações a respeito de que, **a escola** continua sendo um aparelho de reprodução social. (2) **Em vista disso**, procurou-se analisar **dois importantes aspectos**:
- A ideologia contida no livro didático
 - A postura do professor frente **esse processo** carregado de ideologias.
- (3) **Baseando-se nas teorias de** Louis Althusser, um filósofo francês, em sua obra: A ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado, forneceu as bases para as críticas marxistas a respeito da educação. (4) Segundo a teoria, **a escola** constitui-se num aparelho ideológico central, porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.
- (5) Explicitando o conceito de **ideologia**, ele afirmou que, a mesma, é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas

sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. (6) Como vivemos em uma sociedade dividida em duas classes antagônicas: a burguesia de um lado e o proletariado do outro, pensar educação é pensar educação de classe.

(7) **A escola**, vista através do prisma da sociedade capitalista, nada mais é do que um instrumento de sua dominação, aonde a função é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inclusão da sua **ideologia** e do credenciamento que permite a hierarquia na produção, o que dá maior controle pela classe que domina.

(8) **Em outras palavras, a escola** (mas também outras instituições do Estado, como a igreja e outros aparelhos como o exército) ensina o ‘know-how’ mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”.

(9) Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos ‘profissionais da ideologia’ (MARX), devem de uma forma ou de outra, estar ‘imbuídos’ desta ideologia para desempenhar ‘concensiosamente’ suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares sacerdotes da ideologia dominante (seus ‘funcionários’) etc.

(10) Espera-se que **essa pesquisa** possa auxiliar os profissionais da educação, em uma análise crítica e reflexiva dos elementos encontrados nos dados desse trabalho, para que sirvam como ferramentas para o bom andamento de seu trabalho.

Quadro 4- Etapas do plano de texto da I-2

ETAPA DA JUSTIFICATIVA/ OBJETIVO – Segmentos (1) a (2)
ETAPA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – Segmentos (3) a (9)
ETAPA DA JUSTIFICATIVA – Segmento (10)

Fonte: Elaboração da autora (2014)

“A escola como aparelho de reprodução social: uma visão da escola pública em São Luís, MA” é o título da I-2. Esta possui uma folha e seis parágrafos. Os segmentos (1-2) apresentam o estágio/Etapa da Justificativa/Objetivo do Trabalho. Aqui se observa o produtor iniciando sua Introdução com a justificativa, caminhando para o objetivo, que se faz preceder pela expressão “Em vista disso” (2). Este representa um conector argumentativo e tem o papel de justificar, explicar ou, ainda, esclarecer um segmento anterior. Essa expressão também exerce o papel anafórico, pois recupera a breve contextualização inicial e marca o início da nova etapa.

Ainda no segmento (2), tem-se o verbo “analisar” (2). Este desencadeia o propósito da pesquisa que se mostra explícito posteriormente, quando se faz

preceder pelo rótulo prospectivo: “dois importantes aspectos” (2). No dizer de Francis (2013), rótulo prospectivo é aquele que precede sua lexicalização, permitindo ao leitor a informação precisa que seguirá. Tem caráter catafórico (para frente) e responde pela progressão referencial do texto.

Encontra-se ainda, no segmento (2), a expressão “esse processo” que se coloca como dêitico textual fazendo referência ao próprio texto. As expressões “a escola” e “ideologia” são cadeias anafóricas que se repetem no fluxo textual.

Nos segmentos (3-9), aparecem o estágio/Etapa da Revisão Bibliográfica, indicando Althusser como o teórico de apoio. Quanto à conexão pelo uso de conectores, entre a etapa do objetivo e a etapa da revisão bibliográfica, o produtor utiliza a expressão “Baseando-se nas teorias de” (3). Observa-se aqui, que o organizador de escopo de responsabilidade enunciativa (fonte do saber), não está corretamente inserido no texto, como um argumento de autoridade. Os segmentos (7-9) contemplam ou reforçam os segmentos que os precederam.

Nota-se que, ao passar dos segmentos (8-9) para o (10), ou seja, ao passar da etapa da revisão bibliográfica para a etapa da justificativa, percebe-se o uso de marcador de reformulação “Em outras palavras” (8), que, segundo Adam (2011, p. 187), “[...] assinala em certo ponto do texto, uma retomada metaenunciativa que é, muitas vezes, uma modificação de um ponto de vista [...]”. Trata-se de um marcador que assinala a continuidade temática, pois a progressão textual necessita garantir a continuidade de sentidos num constante ir e vir.

No segmento (10), encontra-se novamente o estágio/Etapa da Justificativa, no qual o produtor indica as contribuições (valor) da pesquisa para os profissionais de educação. Nesta etapa, como já mencionado na fundamentação teórica, tem-se o fenômeno de alternância que, para Jubran (1993 apud KOCH, 2009, p. 98),

são a divisão de um tópico em partes intercaladas, são variantes da inserção, uma vez que têm, como esta, a propriedade de serem uma interpolação no tópico que se desenvolve, provocando uma descontinuidade provisória e indicando, também, o revezamento de dois tópicos.

Percebe-se que a expressão: “Espera-se que essa pesquisa” (10) funciona como marca de mudança de etapa entre a justificativa e a etapa anterior. Por outro lado, o verbo “esperar”, um articulador de conteúdo, indica uma ação/atividade cognitiva. Segundo Ferreira (1999, p. 814, grifo do autor), o verbo “esperar” significa “1.Ter esperança em; [...] 2.Estar ou ficar à espera de;

aguardar.[...] 4.Ter esperança em; contar com a realização de (coisa desejada ou prometida).” Em Houaiss; Villar e Franco (2009, p.816), o verbo “esperar” tem o sentido de “[...] ter esperança em, contar com [...] estar ou ficar à espera de; aguardar [...] considerar como provável com base em indícios; supor, presumir.”

Os dicionaristas supra apresentam um número significativo de sentido para o verbo “esperar” trazendo também algumas semelhanças de significados. Para o contexto da I-2 pode-se relacionar ao termo: “Ter esperança em; contar com a realização de (coisa desejada ou prometida)”. O produtor tem a esperança e ao mesmo tempo conta que o seu trabalho possa auxiliar os profissionais da educação. Portanto, esse verbo tem o papel cognitivo de alimentar a realização de um desejo/propósito.

A I-2 mostra-se resumida em relação à Introdução anterior. Apresenta quatro estágios: o objetivo, a contextualização, a revisão bibliográfica e a justificativa da pesquisa, este último considerado opcional por Feltrin, Aluísio e Nunes (2000). Percebe-se que o produtor não indicou a lacuna/ questão da pesquisa de forma explícita, mas, para Feltrin, Aluísio e Nunes (2000, p.18), “apesar de não ser obrigatório a inserção explícita dessa questão, a apresentação do propósito deve ser escrita de modo que o leitor possa inferir qual a questão por trás do estudo sendo relatado.” Percebe-se também que o objetivo (propósito) também não foi apresentado de forma explícita, mas foi possível verificar mediante o verbo analisar que ali estava subtendido o objetivo do trabalho.

Ao lado da questão de pesquisa, mais três estágios foram omitidos: a metodologia, os principais resultados e a organização do trabalho. Estes seriam, por sua vez, considerados opcionais. Outro aspecto que foi omitido foram as datas de publicação dos documentos citados. Em decorrência do que se observou, o plano de texto encontra-se reduzido. Assim, a I-2 não cumpriu seu papel em termos de plano de texto.

6.3 Análise da Introdução I-3

(1) **A finalização do Ensino Médio** é encarada pela maioria da sociedade como uma fase decisiva na vida de um jovem. (2) Além de caracterizar a conclusão da Educação Básica, **os estudantes** deparam-se com uma das decisões mais difíceis e complexas até então vivenciadas pelos mesmos: o que fazer **nesta nova etapa** que se seguirá e que escolhas devem tomar

nos diferentes campos das suas vidas, principalmente no campo “profissional”.

(3) **Os jovens**, que até então não passavam pela angústia e preocupação de realizar grandes escolhas e, principalmente, corretas e responsáveis, pois possuíam outras pessoas que assumiam tais decisões, ao terminarem o Ensino Médio, acabam vendo-se obrigados a terem que planejar seu futuro de maneira imediata e sob vários tipos de pressão, inclusive sociais.

(4) Em alguns casos, **esses jovens** se vêem até induzidos a assumirem como seus os planos não realizados no passado pelos adultos que os rodeiam e a provar-se de realizar seus próprios desejos e sonhos.

(5) Na verdade, **essa fase de conclusão** dos estudos é, na grande maioria das vezes, marcada por grandes dúvidas, incertezas, medos e inseguranças, que tendem a serem intensificados pelo fato de acontecerem no período da adolescência, caracterizados por mudanças biológicas, psicológicas, emocionais, afetivas, sociais, enfim, em diferentes aspectos.

(6) **É importante ressaltar** que, **toda decisão ou escolha feita por um ser humano**, sofre influências de diferentes tipos e de diversas pessoas, inclusive a escolha profissional. (7) **Essas escolhas** também trazem consequências que podem ser positivas ou negativas, tanto para quem decidiu quanto para as pessoas à sua volta. (8) Especialmente em relação à escolha profissional, os amigos, a família, a mídia e a escola são alguns dos influenciadores nessa decisão sobre o futuro profissional **desses jovens**, sendo que esta última, que deveria ser uma das principais colaboradoras nesse processo de escolha, acaba, na maioria dos casos, participando pouco, como será analisado neste estudo.

(9) O principal objetivo do presente trabalho é mostrar que a Escola pode contribuir positivamente no processo de escolha profissional destes jovens que encontram-se no momento de transição entre o término dos seus estudos na Educação Básica e a entrada no campo profissional, através do desenvolvimento de projetos ou atividades que facilitem este momento importante na vida destes indivíduos.

(10) A Orientação Vocacional é uma das alternativas mais importantes e que apresenta os resultados mais eficazes nessa etapa, sendo o foco principal em nosso estudo, que aponta este serviço como um instrumento que a Escola pode utilizar para contribuir de forma satisfatória e positiva nesta fase decisiva da vida destes alunos e, principalmente, no futuro profissional dos mesmos.

(11) O estudo proposto foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica descritiva sobre a temática em exposição, oferecendo oportunidade de construção do conhecimento acerca do tema em pauta. (12) Para isso, utilizou-se como referencial para o desenvolvimento deste estudo, os trabalhos de BOCK, FURTADO e TEIXEIRA (2001), CARMO e COSTA (2011), ESBROGEO (2008), LOSSO (2008), NEVES (2006), TARDELI (2011), ZAVAREZE (2011), dentre outros, que deram contribuições significativas para a concepção do objeto em estudo. (13) Serão apresentados ainda, os resultados de uma pesquisa sobre A Orientação Vocacional nas escolas da nossa capital, realizada em um curso pré-vestibular com alunos de escolas públicas e particulares.

(14) **Vale ressaltar que este** é um tema pouco estudado e com poucas publicações, sendo esta a principal dificuldade encontrada para a execução desta monografia. (15) Por não terem sido encontrados muitos livros nesta área de estudo, a maioria da pesquisa foi realizada virtualmente, através de trabalhos científicos como artigos, comunicações e teses de graduação e pós-graduação, além dos dados obtidos através da pesquisa realizada com alunos pré-universitários de cursos pré-vestibulares de São Luís.

(16) **Com isso**, espera-se também poder contribuir para enriquecer mais as pesquisas e trabalhos desenvolvidos neste campo de estudo, a fim de que sejam produzidas e ampliadas mais ainda as discussões e produções científicas nesta área, principalmente dentro dos cursos de Pedagogia do estado do Maranhão e do Brasil e, se possível, que futuramente os

acadêmicos desta área recebam dentro da sua formação, a base necessária para que possam desenvolver projetos e trabalhos de Orientação Vocacional nas escolas onde estarão atuando no decorrer da sua carreira profissional.

(17) Para melhor compreensão, o presente trabalho encontra-se estruturado ao longo de cinco capítulos. **(18) Inicialmente**, será esboçada **no primeiro capítulo**, a importância de uma profissão para o ser humano, enfatizando que a escola deve garantir parte da preparação para o mercado de trabalho na sua Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. **(19) No segundo capítulo**, será evidenciado como os jovens encaram o momento da escolha profissional, que é uma das fases mais importantes na vida de um ser humano, e quais os influenciadores desta decisão. **(20) No terceiro capítulo**, será explicado o que é Orientação Vocacional, para que serve este serviço, como ele é desenvolvido e como pode ser realizado dentro da realidade escolar. **(21) No quarto capítulo**, serão apontados os resultados da pesquisa realizada em um curso pré-vestibular da nossa capital, com alunos das redes públicas e particulares, sobre a Orientação Vocacional nas escolas. **(22) A escolha por alunos de curso pré-vestibular permitiu coletar dados de um maior número de escolas, com realidades diferentes mesmo quando pertencentes a mesma rede, mas que, em relação à Orientação Profissional, não apresentam grandes diferenças.** **(23) E, finalmente, no quinto capítulo**, apresentaremos a Orientação Vocacional como uma das ferramentas mais importantes para que a escola auxilie os jovens em suas escolhas vocacionais, principalmente aos alunos de Ensino Médio, apontando o pedagogo como o autor principal deste trabalho, através de uma de suas funções mais importantes, que é a de Orientador Educacional.

Quadro 5 – Etapas do plano de texto da I-3

ETAPA DA CONTEXTUALIZAÇÃO – Segmentos (1) a (8)

ETAPA DO OBJETIVO – Segmento (9)

ETAPA DA QUESTÃO DA PESQUISA (INDÍCIOS) – Segmento (10)

ETAPA DA METODOLOGIA – Segmentos (11) a (15)

ETAPA DA JUSTIFICATIVA – Segmento (16)

ETAPA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO – Segmentos (17) a (23)

Fonte: Elaboração da autora (2014)

“Orientação vocacional: o papel da escola no processo de escolha profissional dos jovens” é o título da I-3. Três folhas e onze parágrafos constituem essa Introdução. Entre os segmentos (1-8), encontram-se o estágio/Etapa da Contextualização. Neste estágio, percebe-se que o tema “Orientação profissional na escola” tem seu movimento do geral (a finalização do Ensino Médio, que coincide com a necessidade da escolha profissional por parte do jovem) para o particular (influências externas, positivas ou negativas que influenciam o jovem na escolha

profissional). Em vista disso, o contexto apresentado dá subsídios para o estágio seguinte. De forma resumida, o produtor informa que a escolha profissional ainda é motivo de preocupação para quem finaliza o Curso Médio, pois o jovem estudante passa por momentos de difíceis decisões, marcados por dúvidas, medos e inseguranças. E mais, em geral, as escolhas partem de amigos, família, mídia, escola, sendo que esta última, na visão do produtor deveria ser a principal colaboradora de orientação vocacional, mas na maioria das vezes, acaba se omitindo.

É importante destacar, na organização textual da etapa de contextualização, que os segmentos de (1-8) estruturam-se em cinco unidades de sentido ou cinco parágrafos, no processo de textualização. Nesses segmentos, a organização textual se inicia nucleada pelo tópico⁹ “A finalização do Ensino Médio” (1). A declaração inicial problematiza um período na vida dos “estudantes” (2), caracterizado pela expressão “nesta nova etapa” (2), uma fase de escolhas, sobretudo profissionais. Observa-se, então, que as expressões do parágrafo inicial têm papel de articuladores de conteúdo proposicional (KOCH, 2011a), responsável pelo encadeamento ou a segmentação do texto.

Nos segmentos (2-3), a progressão textual ocorre por meio de uma relação de hipônimo: “os jovens” (3), “esses jovens” (4), relativa ao hiperônimo “estudantes”, numa anáfora infiel, nos termos de Adam (2011), que delimita o sentido do léxico “estudantes” e contribui para maior clareza do enunciado. Já no segmento (5), que se inicia com “essa fase de conclusão”, o produtor do texto realiza uma operação argumentativa (ADAM, 2011) que permite a reutilização do conteúdo proposicional (espácio-temporal), possibilitando ao produtor argumentar sobre a importância da orientação profissional, seu objeto de estudo.

Acrescenta-se que, no final da etapa da contextualização, encontra-se a expressão: “É importante ressaltar” (6), cuja função é demonstrar a “*interrupção e reintrodução de tópico (marcadores de digressão, ‘bracketig devices’)*” (KOCH, 2011b, p. 141, grifo da autora). Nesta fase, destaca-se que os segmentos: “toda decisão ou escolha feita por um ser humano” (6), “Essas escolhas” (7), “desses

⁹ “A noção de tópico discursivo permite tratar de mais aspectos que a noção de tópico frasal, inclusive da continuidade-descontinuidade discursiva em termos mais globais e até mesmo a passagem de tópicos antigos para novos. Com a noção de tópico discursivo se pode dar conta de fenômenos tipicamente discursivos, tais como as interrupções ou as intenções fundadas em estratégias de manipulação tópica.” (MARCUSCHI, 2008, p. 135)

juvens” (8), todas elas formam diferentes cadeias anafóricas, as quais revelam continuidades tópicas.

No segmento (9), encontra-se o estágio/Etapa do Objetivo (orientado ao trabalho). Na passagem da contextualização para a etapa do objetivo, deu-se a passagem apenas por mudança de tópico, havendo uma quebra de encadeamento por ausência de um conector, registrando-se, porém, a presença de marcadores de interrupção, cuja função foi reintroduzir tópico (descontinuidade).

No segmento (10), têm-se indícios do problema (estágio/Etapa da Questão de Pesquisa). Diz-se que são indícios, porque o produtor destaca que o principal foco do estudo é mostrar que a escola tem um papel relevante na orientação vocacional dos alunos do Ensino Médio. Ressalte-se que o enunciado não aparece em forma de pergunta e sim na forma declarativa.

Também na passagem entre as etapas do objetivo, da questão da pesquisa e da metodologia, o produtor do texto não usa elemento de coesão, mas é possível acompanhar o texto através do sentido, tendo em vista que a referência ocorre na perspectiva ancorada, quando se estabelece uma associação com elementos presentes no co-texto ou no contexto cognitivo, tornando-se possível realizar associação e/ou referência (KOCH, 2011b).

Nos segmentos (11-15), aparece o estágio/Etapa da Metodologia. A pesquisa bibliográfica é destacada como ponto de apoio pelo produtor. Indica também a pesquisa de campo e o local de realização. O segmento (14) mostra a carência de estudos sobre o assunto; no (16) aparecem as contribuições (estágio/Etapa da Justificativa) que a pesquisa pode trazer aos professores e alunos da área de Pedagogia.

A passagem da etapa da metodologia, segmento (11-15), para a etapa da justificativa, segmento (16), que trata da carência de material bibliográfico, aparece a expressão: “Vale ressaltar que este” (14). Trata-se de uma expressão que sublinha a afirmação, mostrando uma hierarquia na argumentação. Assinala, ainda, uma reintrodução de tópico, ou mais precisamente, de inclusão/realce, pois a intenção é indicar ao leitor que ali será acrescentada uma nova informação.

O início da etapa da justificativa é constituída pela utilização da expressão: “Com isso” (16). Trata-se de um conector argumentativo marcador de conclusão, que tem a função de expressar “[...] uma conclusão que se obteve a

partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior.” (ANTUNES, 2005, p. 158).

No segmento (17), encontra-se o estágio/Etapa da Organização do Trabalho. Esta tem início com a expressão “Para melhor compreensão” (17), cuja função é a indicação do estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores (KOCH, 2011b). Ressalta-se que essa expressão tem a mesma função de conector argumentativo marcador de conclusão. Nesse caso, o produtor usou esse marcador para confirmar o que fora dito anteriormente e, ao mesmo tempo, declarar que estaria dentro de uma estrutura disposta em capítulos tais como: “no primeiro capítulo” (18); “No segundo capítulo” (19); “No terceiro capítulo” (20); “No quarto capítulo” (21); “no quinto capítulo” (23). Destacam-se, neste segmento, organizadores enumerativos que se inscrevem em série a disposição dos capítulos do TCC. Também o emprego do marcador de conclusão, “finalmente”, que teve o papel de fechamento do bloco semântico (segmento temático) que encerra a Introdução.

Conforme o exposto, é possível dizer que I-3 apresenta seis estágios: a contextualização, o objetivo (orientado ao trabalho), o problema, a breve descrição metodológica, a justificativa (contribuições) e a organização do trabalho. Neste caso, falta a revisão bibliográfica, considerada obrigatória, e os resultados, considerados opcionais.

Infere-se, da análise, que o plano de texto da Introdução I-3 cumpre o que preconiza Adam (2011) quanto ao papel fundamental do plano na composição macrotextual do sentido. Assim compreendendo, afirma-se que a organização textual do produtor do texto permitiu realizar as intenções de comunicação do seu produtor atendendo ao que recomenda a comunidade discursiva do campo científico, nos termos de Swales (apud HEMAS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

6.4 Análise da Introdução I-4

- (1) **A escola** é uma instituição de grande importância na vida do sujeito. As relações sociais entre professores, pais e estudantes são fatores constituintes que auxiliam na formação da personalidade das crianças. (2) As experiências construídas **nesse espaço** pelo sujeito contribuem para moldar suas relações na família e na sociedade. (3) Portanto, são nas instituições escolares que as **relações interpessoais** das crianças são determinadas e, também onde ocorrem, muitas vezes, conflitos. (4) Há **relacionamentos interpessoais** entre alunos marcados por um

desequilíbrio de forças, tem alguém que sempre quer ter poder sobre os outros, e nesse desejo em ter o poder, o suposto mais forte, escolhe sua vítima, sobre a qual seu domínio será exercido. (5) Uma vez escolhida sua vítima o agressor irá de diferentes formas tentar desestabilizá-la, visando legitimar seu poder perante os demais.

(6) Neste contexto se estabelece o *bullying*, que tem como protagonistas a vítima, o agressor, o espectador e seu círculo vicioso. (7) O *bullying* é um tipo de violência que se difere dos demais por se apresentar de forma pontual, isto é, caracteriza-se por um tipo de violência constante, contínuo e os envolvidos são os mesmos. (8) É uma relação entre fragilidade e a reafirmação do poder.

(9) O bullying escolar é um fenômeno que ocorre em diferentes instituições de ensino, independentemente de localização, poder aquisitivo ou até mesmo de tradição. (10) O que normalmente pode variar são os índices encontrados em cada realidade escolar. (11) Isso resulta do conhecimento da situação e da postura adotada em cada instituição escolar, ao se deparar com casos de violência entre alunos.

(12) De acordo com Silva: Além de apresentar qualidade de ensino, a boa escola não é aquela onde o *bullying* necessariamente não ocorra, mas sim aquela que, quando ele existir, sabe enfrentá-lo com coragem e determinação. A omissão é danosa para todos, pois dificulta e até impossibilita as ações preventivas que poderiam coibir a proliferação do problema. (SILVA, 2010, p. 118).

(13) Cada vez mais o *bullying* vem se tornando uma realidade que está presente nas escolas brasileiras, no entanto na maioria das vezes, são encarados como naturais e ignorados, disfarçados ou mascarados pela escola. (14) Como afirma Silva (2010), o *bullying* é um fenômeno de mão-dupla, isto é, ocorre de dentro para fora da escola e de fora para dentro, isto se dá porque a escola é o reflexo da sociedade. (15) Portanto, a escola é muito mais do que um currículo, um prédio, recursos humanos e equipamentos, porque seu horizonte e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história da sociedade na qual está inserida. (16) A escola deveria ser a responsável pela formação da consciência crítica e coletiva do cidadão. (17) A escola não pode e nem deve considerar a omissão diante da prática do *bullying* na escola.

(18) A partir do momento em que o bullying é praticado, **ele** gera situações de violência que podem se estender por toda a sociedade. (19) É necessário que todos os envolvidos no processo educacional estejam atentos a este fenômeno que permeia a educação do século XXI e elaborem planos de ação, em que valores como o respeito, solidariedade, companheirismo e cidadania sejam constantemente abordados. (20) Consequentemente, os ambientes escolares que investirem nesses valores tão esquecidos em tempos atuais, estarão contribuindo para que a prática do *bullying* venha a diminuir ou até mesmo se extinguir das escolas.

(21) Desse modo, o presente trabalho monográfico pretende analisar o papel do professor perante o *bullying*. (22) O professor foi aqui escolhido porque este é o agente que está diretamente ligado aos jovens alunos, podendo contribuir ou não para a prática do *bullying*. (23) Tendo como ponto de partida a caracterização do *bullying* e suas consequências, observando as estratégias preventivas e as intervenções efetivadas pelos professores dentro da instituição de ensino privado. (24) Os alunos escolhidos foram crianças inseridas no Ensino Fundamental I da escola Educandário Ágape, essa faixa etária corresponde a uma fase de transição entre a Educação Infantil e a preparação para o Ensino Médio, momento de significativo crescimento e envolvimento social. (25) Assim como professores/as e a coordenação da escola. (26) A partir de observações dos fatos e fenômenos, coletando dados referentes aos mesmos e, ao final, foi feito interpretações e análises dos dados obtidos orientado por uma fundamentação teórica, tendo como objetivo compreender e explicar o problema pesquisado.

(27) Foi utilizada a abordagem qualitativa, com a análise de forma descritiva e interpretativa dos dados que de acordo com Maanen, a pesquisa qualitativa,

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sentido complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, apud Neves, 1996, p. 54).

(28) Para a pesquisa sobre a temática em questão – “**O Bullying no contexto escolar**: análise da atuação do professor” foi adotado alguns procedimentos metodológicos visando uma melhor organização do trabalho e uma fácil compreensão do objeto de estudo, que foram elencados da seguinte forma: levantamento bibliográfico, objetivando uma fundamentação teórica aprofundada; em seguida, prosseguimos com o levantamento de dados através dos instrumentos de pesquisa (questionários e entrevistas semi-estruturadas); organização dos dados e informações coletadas, buscando analisá-los de acordo com os teóricos estudados, partindo das respostas individuais de cada sujeito, para posteriormente analisarmos em sua totalidade.²⁹) Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionários para 7 alunos que continham questões abertas e fechadas, e entrevista semi-estruturada para 2 professoras e para 3 coordenadoras da escola, com o intuito de identificar a ausência ou presença do *bullying* na instituição de ensino, a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o tema e as ações da escola para inibir essa forma de violência.

(30) Desse modo, apontamos como objetivo geral analisar o *bullying* escolar numa perspectiva de enfrentamento deste problema pelo professor.

(31) E, como objetivos específicos:

a) Definir as características do *bullying*;

b) Verificar as consequências do *bullying* para o processo de ensino e aprendizagem;

c) Identificar a existência do *bullying* na escola;

d) Observar e analisar as estratégias preventivas e as intervenções efetivas dos professores no enfrentamento do *bullying*.

(32) Para a construção e fundamentação dos objetivos desse estudo, recorreremos ao estudo aprofundado partindo de pesquisas bibliográficas. Através de leitura de livros, artigos científicos, acesso a sites e instituições de referência na temática, podemos conhecer e estudar as principais ideias de autores e pesquisadores desse assunto, dentre eles, destacaremos RUOTTI (2006), FANTE (2005), CHALITA (2008), SILVA (2010), entre outros e as instituições de referência como: a PLAN (Organização Não-Governamental), ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência) e o Observatório da Infância. (33) Essa leitura proporcionou a realização da análise do contexto pesquisado perante as respostas dos questionários dos alunos e entrevistas dos professores, ricos em informações, sendo de grande contribuição para o estudo.

(34) Organizou-se a pesquisa da seguinte forma: **em sua primeira parte**, será abordado a violência na escola desde a caracterização até os possíveis causas que levam os jovens aos atos de violência.

(35) A parte seguinte deste estudo tem como foco no conceito do *bullying* escolar, partindo do histórico do *bullying*, abrangendo os personagens e a compreensão das diversas formas de manifestações do *bullying* escolar, bem como os espaços onde ocorre; as ações que tentam inibir tais práticas e, ainda o papel da escola frente a esse fenômeno.

(36) Em seguida, apresentaremos o estudo empírico realizado na escola Educandário Ágape, momento em que será abordado primeiramente sobre os olhares dos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e coordenadora), buscando-se evidenciar através das análises suas concepções e

experiências acerca do tema e, principalmente o enfrentamento do professor acerca do *bullying*.

(37) Por fim, apresentaremos as considerações finais do estudo, esperando que o mesmo sirva como reflexão e auxílio em pesquisas a futuros trabalhos acadêmicos que tenham a mesma temática como objeto de estudo.

Quadro 6- Etapas do plano de texto da I-4

ETAPA DA CONTEXTUALIZAÇÃO – Segmentos (1) a (11)

ETAPA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – (12) a (20)

ETAPA DA METODOLOGIA – Segmentos (21) a (29)

ETAPA DO OBJETIVO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – Segmentos (30) a (33)

ETAPA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO – Segmentos (34) a (37)

Fonte: Elaboração da autora (2014)

“O *bullying* no contexto escolar: análise da atuação do professor” é o título da I-4, que possui quatro folhas e dezessete parágrafos. Nos segmentos de (1 - 11) encontra-se o estágio/Etapa da Contextualização. Verifica-se que o tema “*Bullying* escolar” foi contextualizado de forma descendente, partindo da grande área “escola” e alcançando posteriormente o tópico mais específico *bullying*.

Nesse estágio, o produtor pontuou que é nas instituições escolares que as relações interpessoais das crianças são determinadas e onde ocorrem muitos conflitos. Há relacionamentos marcados por desequilíbrio de força e poder, em que o mais forte escolhe sua vítima para estabelecer o *bullying*. Assim, o produtor caracteriza o *bullying* como um tipo de violência, que difere das demais por apresentar peculiaridades: trata-se de uma modalidade de violência pessoal, constante, onde agressor e vítima são sempre os mesmos sujeitos. Enfatiza, ainda, que o *bullying* escolar ocorre em diferentes instituições, independentemente de localização e do poder aquisitivo, o que varia são os índices encontrados em cada realidade escolar.

Nessa etapa, a organização textual se estabelece em quatro parágrafos, unidades de sentido que apresentam o tema e o contextualizam por meio de uma organização de sentido em que se destacam as seguintes marcas textuais: “a escola” (1), a partir da qual se realiza uma frase declarativo-argumentativa, retomando-se a continuidade por meio de expressões, como “nesse espaço” (2), em

que o recurso anafórico remete-se à unidade semântica “escola”. O produtor dá segmento ao seu plano de texto, introduzindo os conectores de referência “relações interpessoais” (3), “relacionamentos interpessoais” (4), “o *bullying*” (6) e (7), “o *bullying* escolar” (9). Essas expressões formam diferentes cadeias anafóricas, consideradas correferenciais, as quais revelam continuidades tópicas.

Ainda nessa etapa, encontra-se um rótulo retrospectivo “Nesse contexto” (6). Como dito anteriormente, ele serve para encapsular uma extensão do discurso, já que retoma o que fora dito antes, para que se prossiga, entendendo as ideias que passam a ser expostas à frente, no texto.

Nos segmentos (12-20), encontra-se o estágio/Etapa da Revisão Bibliográfica, sendo que, no (12) e no (13), é perceptível a presença do mesmo teórico para fundamentar o tema, enquanto nos segmentos (18-20), os fundamentos são próprios, mostrando que a escola deve elaborar planos de ação que envolva valores e cidadania para solucionar o problema do *bullying*.

Observa-se, no segmento (12), o uso do “marcador de quadro mediador ou de fonte do saber” (ADAM, 2011, p. 187). A expressão “De acordo com” (12) cumpre a relação de conformidade. Faz-se necessário dizer que, nessa passagem, faltou um breve texto com a função de ligar ou de unir o plano de conteúdo, expresso nos parágrafos anteriores àquele que se inicia a partir de então.

O produtor, ao concluir o parágrafo da etapa revisão bibliográfica no segmento (18), utiliza a expressão “A partir do momento em que” (18), o que assinala continuidade temporal absoluta mais ou menos precisa. No mesmo segmento, vai-se encontrar a anáfora pronominal “ele” (18), fazendo referência ao termo *bullying*.

Nos segmentos (21-29) (estágio/Etapa da Metodologia) foram indicados os sujeitos e o local da pesquisa. A abordagem foi predominantemente qualitativa e, em nível menor, quantitativa; os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados foram o questionário e a entrevista semi-estruturada.

Nota-se que, entre os segmentos (18-20) e o início da etapa da metodologia, a conexão é feita pela expressão “Desse modo” (21). Trata-se de um marcador que visa uma ligação coesiva de conclusão. A pertinência deste marcador se dá devido à conclusão que o produtor obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior.

Nos segmentos de (30-33) estágio/Etapa do Objetivo / Fundamentação Teórica aparecem o objetivo geral e o específico; (32), a fundamentação teórica, ou seja, indicação dos autores que serviram de sustentação para atingir os objetivos propostos (segmento 32). Nesse conjunto de segmentos (30-33), observou-se que o bloco (30) é iniciado pela mesma expressão que introduz a etapa da metodologia “Desse modo” (30), que tem o papel de conclusão. Apesar de o produtor voltar a repetir esse marcador, percebe-se que a função no texto é de concluir o segmento anterior e, ao mesmo tempo, indicar um novo aspecto, no caso, o objetivo, informação que já estava posta, anteriormente, no segmento (21), ocorrendo repetição e fragmentação, estratégia que prejudica a progressão temática do texto. Aqui, chama-se atenção para a alternância de tópicos em partes intercaladas, pois o produtor iniciou o tópico no segmento (21) sem fazer seu fechamento, provocando dessa forma, uma descontinuidade provisória e indicando, também, revezamento de dois tópicos.

No início do segmento (32), o produtor utiliza o conector de finalidade “Para” (32), que assevera a relação de intenção/finalidade. Essa finalidade é demonstrada quando o produtor anuncia que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental têm o propósito de construir e fundamentar os objetivos do estudo.

Nos segmentos (34-37), encontra-se o estágio/Etapa da Organização do Trabalho. Nesta etapa, o produtor opta pela utilização de organizadores como: “em sua primeira parte” (34), “A parte seguinte” (35), “Em seguida” (36), respondendo pela progressão temática e garantindo como será estruturado o trabalho. Para fechar a Introdução, o produtor adota o conector de conclusão “Por fim” (37), que indica fechamento da série de descrição.

Em I-4, cinco estágios foram identificados: a contextualização, a revisão bibliográfica, a descrição da metodologia, os objetivos e a organização do trabalho. Foram omitidos três estágios: indicação da questão de pesquisa, justificativa e os resultados alcançados. Percebeu-se que o produtor fez uma contextualização ampla, indicando apenas um autor para fundamentar o tema, entretanto, aparece, no segmento (32), uma lista de autores que servirão de apoio referencial para a pesquisa.

Dessa forma, a I-4 teve predominância de marcadores/organizadores textuais, cuja função foi dar continuidade ao texto. Observou-se a frequência de cadeias anfóricas e de rótulos retrospectivos, que tiveram o papel de retomarem as

ideias indicadas nos segmentos anteriores, garantindo-se, assim, a continuidade do tema e a progressão de sentido ao texto.

6.5 Análise da Introdução I-5

(1) O direito à educação está consolidado nas leis brasileiras. (2) **A partir de 1988, com o estabelecimento da “Constituição Cidadã”, o Brasil passou de uma ditadura à democracia.** (3) Colocando em pauta a discussão sobre os direitos de todos os cidadãos, **viu-se prosperar**, e um dos passos para isso notadamente, foi democratizar o ensino priorizando a educação.

(4) **No entanto**, precisou-se de leis para ratificar e, principalmente, retificar as brechas que a Constituição deixou em relação aos direitos das crianças.

(5) Entre outras, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei Nº 8.069/90, a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social de Nº 8.742/93; estas, de cunho socioassistencial, enfatizaram e ou emendaram os direitos para a infância, determinados na Constituição brasileira.

(6) Reconhecendo esses direitos, dentre eles a educação da criança pequena, ficou explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96, a determinação dos níveis de ensino, a responsabilidade de governo, educadores e entidades educacionais, abrangendo desde o ensino infantil ao superior.

(7) O Brasil com a LDB Nº 9.394/96, baseando-se nos direitos previstos na CF, ECA e nas LOAS, reformulou todo o ensino público, disseminou Escolas em todo o país e elaborou políticas públicas para a educação infantil disponibilizando recursos financeiros para assegurar uma educação infantil de qualidade, financiada com os recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007.

(8) Posteriormente, o MEC – Ministério da Educação fixou diretrizes e orientações didáticas visando assegurar a reforma das propostas curriculares através do RECNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DECNEI; dos Parâmetros de Qualidade, da Política Nacional de Educação Infantil e dos Indicadores de Qualidade; subsídios importantes para assegurar a qualidade técnica, didática e política, visando à regulamentação da oferta pelas Instituições de Educação Infantil, na tentativa de sanar os problemas vividos e relatados por educadores e educandos.

(9) Apesar do respaldo legal, a educação infantil ainda enfrenta sérias dificuldades em relação à quantidade e principalmente à qualidade. (10) Embora haja os avanços das ciências que estudam a infância, as políticas públicas ainda não oferecem um atendimento seguindo o que está assegurado na legislação, pois, ainda predominam a falta de fiscalização e avaliação das políticas de educação implementadas.

(11) Os estudos e experiências tidas em países desenvolvidos ao longo de vários anos e por estudiosos de diferentes áreas, revelaram que a infância – primeira fase da vida, necessitava de atenção especial, inclusive de educação especializada com profissionais e recursos exclusivos para que as crianças alcançassem um desenvolvimento satisfatório.

(12) Nessa perspectiva, estudos nas áreas de psicologia realizados por Vygotsky e Wallon no campo psicossocial, na área da educação com Pestalozzi e Froebel; da biomedicina com Montessori e Piaget, demonstraram a importância da fase infantil, entremeando o desenvolvimento infantil e sua relação com a educação, apontando inclusive, situações para um desenvolvimento sadio levando em consideração algumas especificidades infantis. (13) Descobrimo-se que os

indivíduos tinham suas particularidades, diferenciais favoráveis ou desfavoráveis para atingir um desenvolvimento físico, psicológico e social comuns a todas as crianças.

(14) Após muitas discussões e avanços a cerca da criança pequena nos campos da medicina, da educação, da psicologia e da área social, pode-se deduzir que os problemas na educação infantil em Creche se concentram na **escassa oferta** e no descumprimento dos critérios de atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças, refletindo na baixa ou precária qualidade do ensino infantil, pois o mesmo, principalmente na Creche, ainda assume enfoque assistencialista e não propriamente educacional, por ainda não ser considerada prioridade pelo município – conforme a LDB, no parágrafo V do art. 11, a prioridade se concentra no ensino fundamental.

(15) Face a tantas inquietações sobre o atendimento em creche, realizou-se esta pesquisa com a finalidade de demonstrar a deficiência do ensino público atinente às Creches, conforme pontuado anteriormente, assim como verificar onde os governos e os responsáveis pela educação estão falhando nas funções de cuidar e educar.

(16) A pesquisa se configurou com um estudo de natureza qualitativa, através de um estudo de caso, concentrando-se na Creche Maria de Jesus Carvalho, tendo o aporte teórico de vários autores como Kramer (2003), Craidy (2001), Zabalza (2000), dentre outros; e das Leis que regulamentam a educação nas esferas municipal, estadual e nacional.

(17) Norteando esse estudo foram analisados os Programas, Propostas Pedagógicas e Projetos Didáticos do Município e da Creche em estudo e aplicados questionários ao gestor da Creche Maria de Jesus Carvalho em São Luís – MA, além de entrevista semiestruturada à Superintendente da SAEI – Superintendência da Área da Educação Infantil órgão da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA, com roteiro pré-elaborado, sempre com diálogo e análise a cerca das respostas, na intenção de propalar dos envolvidos a situação em que se encontra a educação infantil em Creche e se há lacunas, ambiguidades e/ou coerências às Leis de Educação.

(18) Os dados da pesquisa foram coletados nos ambientes próprios da Creche e da Secretaria Municipal de Educação e posteriormente divulgados nos mesmos.

(19) A metodologia utilizada foi um exame crítico-constructivo na perspectiva dialógica, relacionando o objeto de estudo aos aspectos social, cultural, econômico e político com o fito de explicar a complexidade a cerca do tema estudado.

(20) O primeiro capítulo do presente estudo traz as leis federais que determinam o direito da criança pequena à educação. (21) A CF de 1988, o ECA/90, a LOAS/1993, e a LDB/1996, estas que dispõem sobre a responsabilidade dos entes envolvidos com a educação pública: União, Estados, Municípios e a sociedade em geral. Além das políticas que regem a educação infantil no cenário nacional.

(22) Em seguida, o segundo capítulo evidencia a responsabilidade da educação infantil, que é incumbência dos municípios, conforme o inciso V, art. 11, da LDB (1996). (23) Ressalta-se a oferta do ensino, o cumprimento do que determina a Legislação, a organização, estrutura e funcionamento da Creche Municipal Maria de Jesus Carvalho, relacionando com os Indicadores de qualidade para a educação infantil.

(24) O último capítulo sintetiza toda a análise crítica presente neste estudo, fazendo menção à Creche do município de São Luís, utilizada no estudo: “Creche Maria de Jesus Carvalho”, evidenciando os dilemas e as fragilidades encontrados e/ou relatados, com uma sucinta intervenção do autor deste estudo na luta pela educação pública digna, comprometida com o futuro, que hoje, são as crianças.

Quadro 7 – Etapas do plano de texto da I-5

<p>ETAPA DA CONTEXTUALIZAÇÃO – Segmentos (1) a (11)</p> <p>ETAPA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – Segmentos (12) a (14)</p> <p>ETAPA DO OBJETIVO – Segmento (15)</p> <p>ETAPA DA METODOLOGIA – Segmentos (16) a (19)</p> <p>ETAPA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO – Segmentos (20) a (24)</p>

Fonte: Elaboração da autora (2014)

A “Creche e o atendimento aos critérios de implantação que respeite os direitos das crianças” é o título da I-5, que se compõe de quatro folhas e dezessete parágrafos. Nos segmentos de (1-11), é apresentada uma ampla contextualização, (estágio/Etapa da Contextualização). Adotando o tema “Direito à educação”, o produtor inicia seu enunciado pelo movimento geral, que versa sobre leis que amparam o direito da criança à educação, passando pelo intermediário, que trata do respaldo legal ao componente curricular da educação infantil. Entretanto, esta não finaliza com o tópico mais específico, ao contrário, dirige-se para uma amplitude temática maior que a inicial, já que parte de um contexto em escala nacional (Brasil) e finaliza a discussão de seu texto em escala mundial.

É oportuno salientar que o segmento (2) surge desconectado em relação ao contexto que o precede (1) e ao que segue, visto que o produtor iniciou sua contextualização com uma abordagem temática acerca ao direito à educação nas leis brasileiras (1). No segmento (2), observa-se que houve certo desvio temático (Ditadura à democracia), o aprofundamento do tema central, que deveria versar sobre as leis que regem a educação, foi negligenciado. Em (3) vai-se encontrar a expressão “viu-se prosperar”, que leva o leitor a se perguntar: viu-se prosperar o quê? O antecedente não apresenta conteúdo suficiente para que se possa retirar essa informação.

Como breve resumo desse estágio, o produtor menciona que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) deram o necessário suporte para reformulação de todo o ensino público. A partir dessas leis, houve

disseminação de escolas, elaboração de políticas públicas para educação infantil e recursos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) fixou diretrizes para assegurar a reforma das propostas curriculares através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DECNEI), dos Parâmetros de Qualidade da Política Nacional de Educação Infantil e dos Indicadores de Qualidade. Essas diretrizes tornaram-se importantes para assegurar a qualidade técnica, didática e política das instituições de Educação Infantil. O produtor destaca que, apesar do amparo legal, a educação infantil ainda enfrenta sérias dificuldades em relação à quantidade e qualidade.

Ainda nessa etapa, segmento (4) encontra-se o conector “no entanto”, que se enquadra como conector contra-argumentativo, marcador de um argumento forte (ADAM, 2011) que tem o papel de oposição ao segmento anterior. Como esse conector sinaliza em geral uma direção argumentativa contrária àquela que vinha sendo apresentada, percebe-se, no texto em análise, o uso inadequado ou seja, o segmento posterior não implica um conteúdo que se opõe ao que foi explicitado no enunciado anterior. O segmento anterior fala de leis brasileiras no sentido amplo, enquanto o conseqüente fala da necessidade de ratificar e retificar as brechas da Constituição em relação aos direitos da criança. Dessa forma, apresenta conteúdo desarticulado, não tendo dados consistentes para servir de apoio como oposição.

Nos segmentos (12-14), aparece o estágio/etapa da Revisão Bibliográfica. No segmento (12), a passagem é feita com o uso da expressão: “Nessa perspectiva” (12), reconhecido como rótulo retrospectivo, cuja função é de mudar o tópico e de ligá-lo, o que se percebe quando o rótulo retoma a extensão do discurso anterior ao mesmo tempo em que menciona os estudos que já foram realizados nas áreas de psicologia, no campo psicossocial e nas áreas de educação e biomedicina. Já a referência aos pesquisadores Vygotsky e Wallon; Pestalozzi e Froebel; Montessori e Piaget, nesta etapa, caracterizam o uso de marcadores com responsabilidade enunciativa, por ilustrarem e/ou cancelarem o enunciado, dando-lhe força argumentativa.

No segmento (14), o produtor continua com a revisão, usando a expressão “Após muitas discussões e avanços” (14). Observa-se que o

conector/marcador temporal “Após” demonstra um tempo posterior. Sua contribuição é ligar e localizar ações em um tempo posterior.

Por outro lado, no momento em que o produtor introduz o termo “escassa oferta” de escola (14), percebe-se uma ruptura em relação aos segmentos anteriores. Em vista a esse fator, o leitor questiona: “Que escassa oferta é essa?” O que isso tem a ver com leis, políticas públicas, estudo e pesquisas em países desenvolvidos? Verifica-se aqui que a descontinuidade gera problemas na construção do sentido.

No segmento (15), encontra-se o estágio/Etapa do Objetivo, na qual é adotada a expressão “Face a” (15), que se posiciona como encapsulamento anafórico que equivale a “Diante de”. Essa expressão é motivada pelo discurso precedente. Neste caso, assinala um recurso de integração semântica quando o produtor se propõe a realizar a pesquisa com a finalidade de “demonstrar a deficiência do ensino público atinente às Creches” e também “verificar onde os governos e os responsáveis pela educação estão falhando nas funções de cuidar e educar.”

Nos segmentos, (16-19) o estágio/Etapa da Metodologia, o produtor indica que a pesquisa é de natureza qualitativa, estudo de caso. Inclui também os autores que serão referenciados no desenvolvimento do trabalho, os documentos do município e da creche em estudo, os instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas. Nota-se que, no segmento (16) e nos seguintes (17-19), não houve a utilização de conectores ou mesmo de marcadores/organizadores, mas a progressão temática foi assegurada pela descrição dos procedimentos metodológicos.

Nos segmentos (20-24), o produtor discorre sobre o estágio/Etapa da Organização do Trabalho. Entre a etapa da metodologia e da etapa da organização do trabalho, a ligação se mantém através dos organizadores textuais, tais como: “O primeiro capítulo” (20); “Em seguida” (22) e “O último capítulo” (24).

Em resumo, a I-5 pontua cinco estágios: a contextualização, a revisão bibliográfica, o objetivo, a metodologia e a organização do trabalho. Observou-se que a metodologia aparece de forma detalhada, dando ao leitor informações de todo o procedimento metodológico que coube à pesquisa. Tem-se a presença de organizador de integração linear, indicando a sequência estrutural do TCC e do marcador temporal cujo papel foi assinalar um tempo posterior e ao mesmo tempo

encadear as ideias do texto. Verificou-se a frequência do rótulo retrospectivo com a função de mudar e também de ligar o tópico anterior. O conector “no entanto” não cumpriu seu papel de articulador contra-argumentativo e também no início da I-5 é perceptível equívocos linguísticos de coerência.

Assim, conforme a análise, é possível dizer que as Introduções, em sua maioria, apresentam as diretrizes de estruturação recomendadas pelas autoras, Feltrim, Aluísio e Nunes (2000). Entretanto, ressalta-se que das cinco Introduções analisadas, duas não contemplam o estágio da revisão bibliográfica e três os estágios da questão de pesquisa, ambos considerados obrigatórios.

Considerando essa obrigatoriedade, importa explicitar que o estágio da revisão bibliográfica é relevante em uma Introdução porque exerce três funções. Primeiro, dá continuidade ao processo iniciado no primeiro estágio, ou seja, dá ao leitor informação de *background* necessário para entender o estudo em foco no trabalho. Segundo, garante ao leitor que o autor/pesquisador está familiarizado com as pesquisas realizadas na área de estudo. Terceiro, estabelece o estudo relatado como elo em uma corrente de pesquisa que está desenvolvendo e também aumentando o conhecimento em um campo de atuação (FELTRIM; ALUÍSIO; NUNES, 2000).

Quanto à importância da questão de pesquisa, esta se faz necessária para indicar que, mediante lacuna ou carência de pesquisas, há necessidade de expansão do tema. A partir dessa falha o pesquisador se propõe a indicar um problema ou uma questão que irá direcionar todo o processo da pesquisa. Daí a sua real importância para desencadear uma pesquisa científica.

É oportuno ressaltar que os estágios apresentados para compor a seção Introdução também foram considerados como etapas do plano de texto. Portanto, foram assinaladas no *corpus* as seguintes etapas: da contextualização, da questão de pesquisa, da revisão bibliográfica, do objetivo, da metodologia, da justificativa e da organização do trabalho.

Outro aspecto observado na análise foi a questão do estágio/etapa da contextualização das Introduções. Conforme a orientação das autoras Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), essa parte deve ser escrita de forma a indicar aos leitores o *background* necessário para o entendimento do tópico particular da pesquisa em relação a uma área de estudo mais geral. Assim, na I-1 o produtor discorre suas afirmações do mais específico caminhando para o mais geral, na I-2 essa etapa foi

omitida, na I-3 e I-4 teve sequência lógica (do geral para o específico), enquanto na I-5 permanece nas afirmações gerais sem caminhar para o mais específico. Percebe-se aqui um descuido dos produtores na distribuição do movimento dessa etapa, essa sequência lógica (do geral para o específico) é um guia importante para o leitor.

Vale aqui demonstrar no Quadro 8, a presença/ausência das marcas linguísticas das partes do plano de texto. Após essa informação se comentará o que a ausência representou para a qualidade do texto.

Quadro 8 – Presença (O) e Ausência (Ø) de marcas linguísticas na passagem do plano de texto

ETAPAS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5
Contextualização	O	Ø	O	Ø	Ø
Revisão bibliográfica	Ø	O	Ø	O	O
Questão da pesquisa	O	Ø	Ø	Ø	Ø
Objetivo	O	O	Ø	O	O
Metodologia	O	Ø	Ø	O	Ø
Justificativa	O	O	O	Ø	Ø
Organização do trabalho	O	Ø	O	O	O

Fonte: Elaboração da autora (2015)

Percebe-se em I-1 e I-2 que a Presença (O) de marcas linguísticas foram bem pontuais, enquanto na I-3, I-4 e I-5 ocorreram alternância de Ausências (Ø) e Presenças (O) dessas marcas. Como se sabe, a conexão se efetua por meio de conectores, referência que promovem a sequencialização do texto. Esses articuladores exercem um papel relevante na marcação do plano de texto. Pelo que foi observado, as Ausências que ocorreram não representaram prejuízos qualitativos ao texto, visto que o sentido deu pistas para o leitor entender a intencionalidade do produtor.

Como se sabe, uma Introdução não se estabelece dentro de um tema específico, visto que sua função é abrir o trabalho para indicar o que será arrolado no desenvolvimento. Em geral, a Introdução contempla tópicos que funcionam como

verdadeiros blocos/segmentos temáticos. Em relação ao que foi dito no início deste capítulo, que se mostraria como o tema tratado é mantido nos diferentes segmentos que compõem a Introdução, apesar de sua evolução ao longo do texto. Como resposta, pode-se dizer que, em cada tópico, o tema foi mantido pelo uso de conectores e de organizadores/marcadores que exerceram a função de instaurar e indicar a ordenação dos diferentes segmentos do texto. Além disso, os tópicos que sinalizaram a descontinuidade não prejudicaram a progressão textual. E mais, o uso de expressões referenciais deram também o suporte necessário para que o texto evoluísse.

Ainda pode-se acrescentar que, mediante as ocorrências das partes do plano de texto, em especial a etapa da metodologia, foi possível relacioná-los ao modelo do discurso, pois através desta etapa detectou-se que a Introdução I-1 pertencia ao discurso teórico (pesquisa bibliográfica/experiência pessoal), a I-2 e I-3, ao discurso teórico-empírico (pesquisa bibliográfica/de campo) e ao discurso estudo de caso (pesquisa bibliográfica/de campo/estudo de caso).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se disse no início deste trabalho, o discurso acadêmico é produzido dentro de uma esfera específica chamada comunidade científica. Para este estudo, escolheu-se o gênero TCC, tendo como *corpus* a Seção Introdução. Portanto, resolveu-se trabalhar com esse segmento do gênero discursivo, por ser considerado um dos componentes obrigatório na redação de qualquer texto acadêmico.

Mostrou-se que o conceito de discurso no sentido amplo, segundo Adam (1999), é aquele que se abre para uma enunciação-interação como também para a interdiscursividade. Em seguida, apresentou-se o conceito de discurso acadêmico como aquele que pretende fazer o pesquisador saber de que forma se deram os resultados da pesquisa, impondo à comunidade científica a aceitabilidade dos métodos e padrões que foram adotados para desenvolver a pesquisa.

Além dos conceitos de discurso acadêmico, apresentaram-se as características próprias desse discurso, tendo os conectores e os organizadores/marcadores textuais como apoio para a organização textual-discursiva.

Verificou-se que, na visão de Tachizawa e Mendes (1999), existem três formas de discurso acadêmico, o modelo de análise teórica, o de análise teórico-empírica e o de estudo de caso. Os discursos escolhidos para análise encontram-se dentro desses três modelos. Outro modelo apresentado foi a proposta pedagógica adotado pela UEMA para o Curso de Pedagogia.

A Introdução de um trabalho acadêmico exige organização de um plano, o que facilitará consideravelmente sua elaboração. Alguns autores indicam determinadas estruturas para elaborar uma Introdução que funcionam como plano de texto. Essas estruturas, em sua maioria, se aproximam e, em sua minoria, divergem. Conhecendo o trabalho das autoras Feltrim, Aluísio e Nunes (2000), utilizaram-se as diretrizes (estágios) que elas propõem para serem aplicados em trabalhos científicos. Assim, essas orientações serviram de modelo para análise das Introduções.

Esses estágios, segundo as autoras, não são impostos, mas são diretrizes que dão ao produtor suporte para expor sua intencionalidade. Cada etapa da Introdução tem sua relevância, sobretudo aqueles pontos básicos que dão ao

trabalho o tom necessário e desejável como a revisão bibliográfica, o problema, o objetivo, a metodologia, a justificativa. Além disso, a Introdução de um trabalho científico deve ser plena em sua exposição, sem permitir que adivinhem o que se quer dizer.

Desse modo, a Introdução, como primeira parte de um trabalho, deve chamar atenção não só quanto ao conteúdo, mas também em relação ao aspecto formal de sua estrutura. Assim, o autor/produtor deve imbuir-se de conhecimentos linguísticos e textuais para que seu enunciado seja o mais claro possível.

Levando-se em consideração as duas questões formuladas na Introdução deste trabalho, pode-se, então, responder que a segmentação das unidades textuais que compõem o plano de texto da seção Introdução dos exemplares do *corpus* trabalhado obedeceu, em sua maioria, a uma estrutura convencional.

Complementando, ainda, esse aspecto, a construção da referência representada pelas anáforas, pelos encapsulamentos anafóricos e rótulos prospectivos/retrospectivos, quanto pelos conectores e os organizadores/marcadores textuais que aparecem nos textos das Introduções mostraram-se como fatores de sinalização do plano de texto, pois, através deles, foi possível identificar as referidas etapas. É pertinente dizer que esses aspectos analisados fazem parte das operações de ligação, que dão o necessário suporte à construção de unidades semânticas e de processos de continuidade o que leva ao reconhecimento de um segmento textual.

Quanto à segunda questão, pode-se responder que os produtores textuais garantiram a ligação entre as unidades para manter a coerência textual global através dos conectores, dos marcadores/organizadores textuais e também das anáforas, rótulos prospectivo e retrospectivo. Observou-se o pouco uso de conectores, em relação ao emprego mais efetivo dos organizadores e dos marcadores textuais. Os rótulos prospectivos também tiveram seu destaque.

Em relação ao conector de oposição, “no entanto” (operação de descontinuidade) foi identificado na I-1 e na I-5. Tanto na primeira Introdução, quanto na quinta, esse conector não cumpriu seu papel de oposição, visto que, as duas situações no texto não se encontram adversas do que foi proferido no enunciado anterior.

Verificou-se também a continuidade temática em algumas passagens dentro das etapas do plano de texto, em especial aquelas que aparecem nos primeiros segmentos da contextualização, como, por exemplo, das I-3, I-4 e I-5. Nas duas primeiras encontraram-se algumas expressões que formam cadeias anafóricas que revelam continuidade tópica. Já na última (I-5) percebeu-se que as expressões apresentadas logo no início da contextualização não sinalizam uma relação semântica, ou seja, faltou coerência entre as partes.

Portanto, pode-se dizer que a marcação da passagem de uma etapa a outra do plano de texto se dá por meio de conectores/organizadores, mas não exclusivamente. Em passagens em que os produtores não fizeram uso de articuladores textuais, verificou-se o emprego de outros recursos linguísticos, como expressões substantivas e verbos cognitivos.

Com relação aos objetivos propostos, pode-se dizer que, no decorrer da análise das Introduções, realizou-se o primeiro objetivo específico, em que se identificaram as unidades do plano de texto considerando-se as indicações de Feltrim, Aluísio e Nunes (2000). Acrescenta-se, ainda, que a organização textual das Introduções analisadas se aproximam das diretrizes propostas pelas autoras. Entretanto, percebeu-se que duas Introduções deixaram de apresentar a Revisão Bibliográfica e três, a Questão de Pesquisa. O estágio dos principais Resultados por ser opcional, em nenhuma das cinco Introduções foi indicado.

O segundo e o terceiro objetivo também podem ser visualizados nos subcapítulos do capítulo seis. Ao examinar o papel dos organizadores temporais, estes se destacam como balizadores, pois se apresentam no texto apenas como ponto de articulação entre segmentos da sequência. Por outro lado, podem sinalizar as relações temporais entre os estados de coisas a que o enunciado se refere. Já os organizadores enumerativos têm a função de segmentar e ordenar a matéria textual combinando, muitas vezes, valor de ordem com valor temporal. Estes também podem exercer o papel de dêixis textual quando a intenção é referir-se aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões são utilizadas.

Encontraram-se também marcadores de integração linear conclusivos. Estes aconteceram para expressar uma conclusão que o produtor obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior. Os marcadores de reformulação (retomada metaenunciativa), na continuidade do texto, esses assinalam o papel de

uma modificação de um ponto de vista. Já os marcadores de interrupção e reintrodução de tópico tiveram a responsabilidade tópica de enfatizar algo relevante no texto e, por fim, o marcador de finalidade que sinalizou um propósito ou um objetivo do produtor.

No que diz respeito ao papel dos marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa, estes têm importância fundamental por relacionarem discursos entre si, como também de contribuírem para a continuidade do texto, visto que seu papel é colaborar com a coerência do texto. Pode-se dizer, ainda, que a intertextualidade é um dos critérios da textualidade que assume sua importância em relação ao diálogo com outros textos, pois, nenhum texto é isolado, ele sempre interage com outras experiências anteriores. Quanto ao conector de justificação/explicação, este ao marcar a ação de justificar ou de esclarecer um outro elemento anterior, estabelece nexos entre as partes.

Passando para o terceiro objetivo, pode-se explicitar que o papel da continuidade referencial como marca de continuidade temática se fizeram presentes nas Introduções e tiveram a função coesiva de referir uma extensão do discurso, se alinhando com o argumento que estava sendo desenvolvido. Cabe ressaltar a importância dos princípios da referencialidade, pois, sem eles, o texto não caminharia, não progrediria.

Dessa forma, as marcas/expressões linguísticas encontradas nas Introduções dos TCC exerceram papel relevante no balizamento dos planos de textos, pois, no dizer de Adam (2011), as marcas linguísticas ordenam as partes da representação discursiva nos eixos maiores do tempo e do espaço, (macroestrutura) e os que estruturam, essencialmente, a progressão do texto (microestrutura) e a indicação de suas diferentes partes. Assim, os conectores foram usados para indicar o balizamento do plano de texto e a progressão tópica ocorreu tanto de forma contínua quanto descontínua.

As operações linguístico-discursivas deram o necessário suporte à construção de unidades semânticas no processo de textualização, embora se tenham identificado lacunas (ausências, descontinuidade), indicativas de inexperiência linguística-textual dos produtores, correlato também com algumas dificuldades quanto ao domínio do texto científico, ocorrências que não chegaram a comprometer a dimensão de sentido dos textos tampouco comprometeram a

manutenção dos blocos e segmentos temáticos responsáveis pela realização do plano de texto e da conseqüente garantia de comunicabilidade.

Acredita-se que a análise feita nesta dissertação é importante sob o ponto de vista de se observar a organização do plano de texto no aspecto macro e microtextual podendo despertar a análise de outras seções, como da Metodologia e da Conclusão de TCC, de dissertações, de teses ou de artigos científicos.

Acredita-se ainda, que uma das contribuições, deste trabalho é proporcionar à comunidade acadêmica, principalmente àqueles que estão em processo de elaboração do TCC, que a qualidade de uma Introdução de um trabalho científico não está só nos estágios/plano de texto, mas, principalmente nos nexos entre as partes. Além disso, as cadeias referenciais dão grande significância na construção do sentido do texto. A intenção não foi resolver os problemas desencadeados pela fragilidade das competências textuais e linguísticas dos produtores, mas sim mostrar os erros e acertos que se fizeram presentes nas Introduções analisadas.

Ao chegar ao final deste estudo, é possível reconhecer o quanto este trabalho contribuiu para ampliar o meu conhecimento sobre a organização textual. Daqui pra frente, meu olhar sobre um texto será bem diferente, pois percebi, através da análise, as diferentes possibilidades de se explorar um texto. A análise textual-discursiva deu-me abertura para reconhecer os aspectos macroestrutural e microestrutural que organizam/compõem um texto.

Por fim, não se disse tudo, já que a finalidade não era esgotar o tema, nem se tinha essa pretensão, pois nenhuma resposta é definitiva. De qualquer forma, fazer a análise das Introduções me permitiu um exercício de reflexão sobre os diferentes recursos ou diferentes estratégias que podem ser usadas na construção de um discurso-textual.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan Université. 1999.
- ANDRADE, Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa: normas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.
- ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi Rodrigues; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 53-84.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRASS, Robert. **Os cientistas precisam escrever: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes**. São Paulo: T. A. Queiroz, EDUSP, 1979.
- BOAVENTURA, Edivaldo. **Como ordenar as ideias**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CARIOCA, Cláudia Ramos. **A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da linguística textual com a análise do discurso**. Disponível em: <http://www3.intercorp.com.br/mmarta/trabalhos-membros.html>. Acesso em: 12 ago.2014.
- CERVO, Armando Luís; BERVIAN, Pedro Alcindo. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Book, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: COSTE, Daniel et al. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, 1988. p. 39-85.

CONTE, Marie-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi Rodrigues; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FELTRIN, Valéria Delisandra; ALUÍSIO, Sandra Maria; NUNES, Maria das Graças Volpe. **Uma revisão bibliográfica sobre a estrutura de textos científicos em português**. São Carlos: USP/UFSCar/UNESP, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. totalm. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 2001.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi Rodrigues; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 191-228.

FRANCO, Crislaine Lourenço. Argumentação e progressão textual em produção acadêmica: uma análise de texto de alunos de Letras. **Revista Versalete**, Curitiba, v.1, n. zero, p.24-35, jan./jun. 2013.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. **Revista Educação e Linguagem**, ano 4, n. 5, jan./dez. 2001.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. Aproposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, Ingedore Vilaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Gilberto Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalho de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MATTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. rev e atual. São Paulo: Atlas, 2012.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete BIASI Rodrigues; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-130.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso a categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi Rodrigues; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-52.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/19n2/04/pdf>>. Acesso: 15 fev. 2015.

MORETTO, Milena; BUENO, Luzia. O gênero textual TCC e a complexidade de sua introdução. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 237 -259.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAHUZ, Cecília dos Santos; FERREIRA, Lusimar Silva. **Manual para normalização de monografias**. 3. ed. rev. atual e ampl. São Luís, 2002.

PERROTA, Claudia. **Um texto para chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto; SERRA NEGRA, Elizabete Marinho. **Manual de trabalhos de graduação, especialização, monográficos mestrado e doutorado**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, Elaine Cristina Fernandes. A modalização do discurso acadêmico: um estudo sobre introduções de dissertações de mestrado. **Estudos Linguísticos**, n. 4, p. 223-228, 2005.

SILVA, João Batista Corrêa da. **A dissertação clara e organizada**. Belém: EDUFPA, 2007.

SOUSA, Mari Margarete Fernandes de; OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. Organizadores temporais e pronomes na organização do texto narrativo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 29-47, jan./abr. 2014.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Normanda da Silva. (Org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.163-183.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TACHIZAWA, Takeshy; MENDES, Gildásio. **Como fazer monografia na prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Graduação. **Normas gerais de ensino de graduação**. São Luís, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.