

ISSN 0101 3335

# LETRAS DE HOJE

Nº 92

JUNHO DE 1993

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras  
Centro de Estudos da Língua Portuguesa



**LETRAS DE HOJE**  
 REVISTA TRIMESTRAL  
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
 E LETRAS - PUCRS  
 CENTRO DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Chanceler**  
 Dom Altamiro Rossato

**Reitor**  
 Professor Irmão Norberto Francisco Rauch

**Vice-Reitor**  
 Professor Irmão Avelino Madalozzo

**Pró-Reitor de Administração**  
 Professor Antonio Mario Pascoal Bianchi

**Pró-Reitor de Graduação**  
 Professor Francisco Alfredo Garcia Jardim

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
 Professor Monsenhor Urbano Zilles

**Pró-Reitor de Extensão Universitária**  
 Professor Irmão Elvo Clemente

**Pró-Reitor de Assuntos Comunitários**  
 Professor João Carlos Gasparin

**Diretor da Revista**  
 Prof. Ir. Elvo Clemente

**Conselho editorial**  
**Para assuntos lingüísticos**  
 Prof. Dr. Augustinho Staub, Prof. Dr. José  
 Marcelino Poersch, Profa. Dra. Leonor Scliar  
 Cabral, Profa. Dra. Leci Borges Barbisan,  
 Profa. Dra. Feryal Yavas e Prof. Dr. Mehmet Yavas.

**Para assuntos interdisciplinares:**  
 Prof. Dr. Ignácio Antonio Neis e Prof. Dr.  
 Mons. Urbano Zilles.

**Para assuntos literários:**  
 Prof. Dr. Gilberto Mendonça Teles, Profa. Dra.  
 Heda Maciel Caminha, Profa. Dra. Petrona  
 Domínguez de Rodrigues Pasquês e Profa. Dra.  
 Regina Zilberman.

Pedidos de assinaturas e permutas devem ser encaminhados para EDIPUCRS.

Assinatura anual:  
 Brasil.....Cr\$300.000,00  
 Exterior.....US\$20  
 Número avulso.....Cr\$80.000,00

Formas de pagamento:

Cheque ou vale postal em nome da  
 Revista para EDIPUCRS  
 Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33  
 Caixa Postal 1429  
 90001-970 - Porto Alegre-RS

Os artigos para publicação devem ser encaminhados para:

Revista Letras de Hoje  
 Pós-Graduação em Lingüística e  
 Letras - PUCRS  
 A/c Prof. Ir. Elvo Clemente  
 Caixa Postal 1429  
 90001-970 - PORTO ALEGRE - RS

A Revista aceita permutas  
 On demande l'échange  
 We ask exchange

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados

Composição: ARTLINE  
 Impressão: EPECÊ

L 649 LETRAS DE HOJE/ Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras, PUCRS. - n.1 (out. 1967)- - Porto Alegre: EDIPUCRS, 1967-  
 v.; 22 cm.  
 Trimestral  
 ISSN 0101-3335  
 1. Lingüística - Periódicos. 2. Literatura - Periódicos.  
 I. PUCRS. Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras.  
 CDD 405  
 805  
 CDU 8(05)

Índice para Catálogo Sistemático  
 Lingüística: Periódicos 80(05)  
 Literatura: Periódicos 82/89 (05)  
 Periódicos: Lingüística (05) 80  
 Periódicos: Literatura (05) 82/89

Letras de Hoje  
 estudos debates de  
 assuntos de lingüística,  
 literatura e língua  
 portuguesa

ANAIIS DA  
 JORNADA SOBRE AQUISIÇÃO E  
 APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM  
 PUC/CEAAL  
 1990

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO . . . . .</b>	<b>5</b>
<b>Márcia Maria Capellano dos Santos - Mestre - UCS</b>	
Perspectivas de ação pedagógica para o desenvolvimento das competências de produção do texto explicativo . . . . .	7
<b>Mirna Schneider - Mestre - FATES</b>	
A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos e coerentes . . . . .	21
<b>Terezinha Marlene Lopes Teixeira - Mestre - PUCRS</b>	
Enunciação e produção de narrativas na escola de segundo grau . . . . .	31
<b>Ana Maria T. Ibaños - Mestre - PUCRS e Margarete Schlatter - UFRGS</b>	
Processos de formação de palavras em Inglês como segunda língua . . . . .	49
<b>Desirée Motta Roth - Mestre - UFSM</b>	
A alternância do tempo verbal em narrativas orais em Português (L1) e em Inglês (L2) . . . . .	65
<b>Tamara Marques da Rocha - Mestre - PUCRS</b>	
Dessonorização final das plosivas na aquisição da língua inglesa como língua estrangeira . . . . .	73
<b>Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena - Doutor - UFPel</b>	
Análise da fonologia da criança através dos traços distintivos . . . . .	79

**Helena Bolli Mota - Mestre - UFSM**

Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos . . . . . 89

**Regina Ritter Lamprecht - Doutor - PUCRS**

A aquisição da fonologia do Português na faixa etária dos 2:9 - 5:5 . . . . . 99

**Ana Maria de Mattos Guimarães - Doutor - UFRGS**

Desenvolvimento do mecanismo de conexão interfrásica como parte da coesão linguística em crianças de 9 a 12 anos 107

**Ana Maria Zilles - Doutor - PUCRS**

Competência discursiva na fase da alfabetização: inter-relação entre pragmática e sintaxe . . . . . 119

**Margarete Axt - Mestre - UFRGS**

Estratégias de processamento das orações relativas por crianças de 6 a 13 anos de idade . . . . . 137

## APRESENTAÇÃO

*Este número de Letras de Hoje constitui os ANAIS da Jornada sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem, promovida pelo Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - CEAAL - nos dias 10 e 11 de outubro de 1990, na PUCRS.*

*São quatro as áreas de estudo contempladas:*

- a) **Linguagem e Escola**, com artigos sobre a produção de textos explicativos, compreensão e produção de coesão textual e emergência do autor em narrativas, envolvendo diversas situações pedagógicas;
- b) **Aquisição da L2 (segunda língua)**, com artigos sobre a aprendizagem da complementação em inglês; a alternância do tempo verbal em narrativas orais em português (L1) e Inglês (L2); e dessonorização final de plosivas na aquisição do inglês (L2);
- c) **Fonologia da Criança**, com artigos sobre a aquisição da fonologia do português sob o enfoque de diferentes teorias fonológicas, e a aplicação efetiva da fundamentação linguística na terapia fonoaudiológica;
- d) **Linguagem da Criança**, com artigos sobre aspectos sintáticos, pragmáticos e textuais da linguagem oral e escrita de crianças de pré-escola e primeiro grau.

*Divulgam-se, assim, pesquisas realizadas no Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, ao qual o CEAAL está vinculado, objetivando contribuir para a integração efetiva entre Universidade e Comunidade. Beneficiam-se diretamente estudantes de cursos de Letras e Fonoaudiologia, professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras dos três graus de ensino e especialistas de áreas afins, como Neurologia, Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia.*

*Organizadoras: REGINA RITTER LAMPRECHT  
LECI BORGES BARBISAN*

# PERSPECTIVAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO DO TEXTO EXPLICATIVO

Márcia Maria Cappellano dos Santos  
UCS

## Introdução

As atividades de avaliação, dentro da dinâmica escolar, têm remetido, via de regra, a dois tipos de instrumentos de verificação de aprendizagem: aqueles centrados essencialmente nas operações de recordação, reconhecimento e associação e aqueles voltados essencialmente às operações mentais ditas superiores. São estes últimos os que exigem mais do aluno, na medida em que se lhe pede a verbalização - normalmente por escrito - de um conhecimento que não lhe é dado pronto, mas que é por ele construído. Isto se verifica, de modo claro, especialmente naquelas situações escolares, bastante frequentes, em que o aluno é avaliado mediante sua capacidade de redigir explicações de determinados fenômenos (de elaborar textos explicativos, portanto), devendo, para isso, efetuar operações de reconhecimento e transferência de conceitos. As dificuldades ampliam-se quando, para a explicação do fenômeno, entram em jogo níveis mais sofisticados de generalização ou de transferência. Os resultados qualitativamente não satisfatórios em diversos componentes curriculares (cujos professores optam por esse tipo de instrumento) expressos nas notas baixas ou nos conceitos de insuficiência tendem a confirmar as constatações.

Caberia então perguntar onde estariam as raízes do problema: nos procedimentos pedagógicos do professor, ao trabalhar os conteúdos? nas operações de pensamento efetuadas pelo aluno para construir a explicação? na exteriorização verbal do conhecimento (formulação textual?) na codificação escrita do texto explicativo? ou na confluência desses vários elementos?

Uma breve análise das competências psicológica e lingüístico-discursiva envolvidas na produção do texto explicativo parece remeter à última hipótese levantada.

## 1. O texto explicativo

Em termos de tipologia textual, é recente o fato de o texto explicativo (doravante TE) ter-se transformado em objeto de reflexão e, conseqüentemente, de ter sido elevado, na atividade escolar, de um mero instrumento do processo ensino-aprendizagem, ao estatuto de objeto de ensino. É o que se constata através de trabalhos veiculados, desde 1986, pelas revistas lingüístico-pedagógicas *Langages*, *Pratiques*, *Repères* e outras.

*"Ligado crucialmente à compreensão e esta à aprendizagem (...), o TE é onipotente na escola. O professor, quando ensina, informa, argumenta, explica. (...) O aluno, por sua vez, recorre ao explicativo (...) seja para transmitir (parafrasear, reformular ...) explicações já construídas, seja para construir explicações novas (ao menos para ele!)" - afirma HALTÉ (1988, p. 3).*

### 1.1 A explicação na rede discursiva

#### 1.1.1 O surgimento da questão suscitadora de explicação

O TE surge quando uma disfunção ligada à compreensão de um fenômeno qualquer interrompe a interação entre os comunicadores.

Segundo COLTIER (1986, p. 4), tal disfunção vincula-se ao questionamento de um paradoxo ou à problematização de uma evidência. O questionamento do paradoxo poderia ser reduzido ao seguinte esquema: "Considerando-se *A* - os saberes admitidos -, *B* - o fenômeno - não deveria acontecer; ora, ele acontece. Como ou por que isso ocorre?"<sup>1</sup>. Já a problematização da evidência poderia enquadrar-se no esquema: "O fenômeno *B* existe conforme o que deveria ser. Quais são as causas da existência de *B*?"<sup>2</sup>

#### 1.1.2 A resolução do enigma: proposição mínima explicativa

Talvez se pudesse afirmar que, quando se busca a causa de um fenômeno, a conceituação do real se traduz sob forma de uma explicação. E esta,

1 Exemplo de questionamento de um paradoxo: Em sendo o Brasil uma colônia de Portugal, não interessava à Metrópole o seu desenvolvimento industrial, o que levou Portugal a impor-lhe severas restrições. Ora, na primeira metade do século XIX, o Brasil ainda é colônia de Portugal; manifesta-se, no entanto, um incipiente desenvolvimento industrial. Como isto é possível?

2 Exemplo de problematização de uma evidência: Nos países de industrialização e capitalismo tardios, não se favoreceu o desenvolvimento econômico. O Brasil é um país de industrialização e capitalismo tardios. Como se deu aqui este não favorecimento?

segundo Halté (apud GARCIA-DEBANC & ROGER, 1986, p. 58), passa a ser, efetivamente, "a colocação no discurso de um saber previamente construído".

Explicar consiste, pois, em identificar a causa da qual o fenômeno em questão é o efeito, o que se torna possível através da "re"-construção mental do processo que os medeia (causa-efeito).

Ora, um fenômeno pode receber explicações com diferentes graus de abrangência ou complexidade, o que pressupõe que as operações nelas envolvidas não possam ser identificadas como planas ou unidimensionais.

Ao explicar-se um fenômeno, trabalha-se com conceitos postos em relação. A explicação de uma reação banal como o arrepio quando se tem medo, por exemplo, depende do domínio de conceitos tais que "sangue", "transferência", "reflexo", "músculos", "vasos capilares", "organismos", "circulação", etc.<sup>3</sup>

Utilizando-se o exemplo acima, sabe-se que não se pode enquadrar os conceitos de "sangue" e "transferências" num mesmo patamar quando se os coloca num sistema de conceitos, uma vez que diferem segundo o grau de abstração ou pela "medida de generalidade". Ora, se a "medida de generalidade determina não só a equivalência de conceitos, mas também todas as operações intelectuais possíveis com dado conceito" (VIGOTSKY, 1979, p. 150), então pode-se de imediato constatar que, para o ato explicativo, concorrem diferentes níveis operatórios.

Além desses aspectos, tem-se de levar em conta que as relações comunicativas remetem à verbalização da explicação construída. Eis quando ganham importância as proposições (princípios), ou seja, "os enunciados que expressam a estrutura das relações que existem entre dois ou mais conceitos" (BROWN, 1975, p. 103). GAGNE (1972, p. 127) os define como "cadeias de conceitos que constituem o que geralmente se denomina conhecimento".

As proposições têm um efeito estabilizador sobre os laços que unem os conceitos entre si, por serem formulações explícitas de uma estrutura de conceitos, mas, pela diversidade de conceitos que envolvem, não podem, igualmente, ser vistas de forma reducionista. TABA (1974, p. 282) afirma que "o grau de abstração e complexidade destas idéias básicas varia enormemente".

Diante dessas colocações, poder-se-ia afirmar que a base do processo explicativo está em construir a proposição mínima explicativa (ou princípio mínimo explicativo) para o fenômeno em questão, fruto de relações conceituais que a mente operatória venha a efetuar. Seu grau de complexidade fica na dependência dos níveis de generalidade dos conceitos envolvidos, e o grau

3 "... Como reflexo a estímulos de medo, o arrepio é uma reação humana mais complexa, herança dos tempos primitivos (...). Na eminência de ser atacado, o organismo também responde, entre outras maneiras, com uma melhora da acuidade visual, aceleração das batidas cardíacas e aumento do fluxo de sangue nos músculos para um fornecimento extra de oxigênio. O resultado é que o sangue que deixou de circular nos capilares da pele cessa de transferir o calor do corpo para a superfície; ocorre então o arrepio" (*Superinteressante*, nº 24, p. 14: São Paulo, Abril, 1989).

de dificuldade para a sua elaboração, na dependência dos níveis de operações cognitivas que o emissor esteja apto a gerir<sup>4</sup>.

Deste modo é procedente afirmar que, em qualquer nível que se veja a proposição mínima explicativa, a sua construção, se falha, comprometerá, desde o início, todo o processo de produção textual explicativa.

### 1.1.3 A planificação textual do TE

CHAROLLES (1986) coloca que as operações de planificação agrupam as atividades de mobilização, ativação, seleção, pesquisa e composição dos conhecimentos, culminando na elaboração de um plano-guia de execução do processo redacional, plano este que pressupõe, no mínimo, a representação clara da finalidade da atividade de explicação, bem como do receptor (aquele a quem é dirigida a explicação).

Assim, "elaborar um TE implica que se tenha uma certa representação dos conhecimentos do receptor" – diz COMBETTES (1986, p. 24) – o que acarreta:

- reformulações textuais resultantes da adaptação da informação a um tipo de destinatário preciso, em função de uma ação determinada (a construção de novas redes de conhecimento);
- equilíbrio entre o aporte de informações novas e sua ligação com uma informação supostamente conhecida (Recorrências, pró-formas, paráfrases, nominalizações, entre outros, são alguns dos processos a que se recorre em vista de reformulações explicativas, e estas, em vista das pressuposições quanto aos conhecimentos do receptor. Igualmente, ilustrações, fotografias, esboços, esquemas, quadros, gráficos, tabelas, etc., que aparecem como unidades periféricas, atuam como reformulações icônicas objetivando retomar uma informação na sua totalidade ou parcialmente, para adaptá-la a uma nova situação ou a um novo destinatário).

COLTIER (1986) apresenta como modelo superestrutural do TE um esquema que compreende três fases: **questionamento**, **resolução** e **conclusão**. Por **questionamento**, entende-se a retomada da problematização (do paradoxo ou da evidência); por **resolução**, a proposição mínima explicativa e sua explicitação; por **conclusão**, o fechamento da explicação.

Salienta a autora, no entanto, que, em função da situação comunicativa, as três fases não aparecem obrigatoriamente e, quando presentes, não necessariamente nessa ordem.

4 Exemplo de microexplicação ou proposição mínima explicativa: O fenômeno da infestação das caturritas nas lavouras da região tem sua explicação na ruptura do processo de cadeia alimentar (em função do desmatamento) e no conseqüente desequilíbrio populacional, traduzido concretamente pela diminuição do consumidor (predadores) e aumento do consumido (caturritas).

### 1.1.4 A redação propriamente dita ("mise en texte")

Intimamente ligado à etapa anterior, este processo recai sobre operações mais locais (microestruturais) que se estendem ao controle da verbalização. Essas operações requerem capacidades lingüísticas que se traduzem, por exemplo, em escolhas lexicais, gerência de construções sintáticas, controle das marcas de coesão, controle das formas de hierarquização, dos elementos supralingüísticos e, no caso do TE escrito, dos elementos próprios da linguagem escrita, como o desdobramento das estruturas gramaticais - a que se refere LURIA (1986) -, a precisão vocabular, as normas ortográficas, entre outros.

### 1.1.5 A revisão

Esta acontece a nível de remanejamento do conjunto textual e a nível de correções mais locais que possam causar estranhamento ao receptor. A revisão implica uma leitura crítica do texto produzido ou em produção, pressupondo, portanto, a competência psicológica de descentração, isto é, a capacidade de o emissor colocar-se como receptor-leitor/ouvinte do TE por ele elaborado.

A revisão juntamente com a planificação e a "mise en texte" apresentam um funcionamento interativo, constituindo um processo integrado, cujos componentes não devem ser ligados linearmente.

## 1.2 Algumas marcas lingüísticas e dificuldades de produção do TE

Os TE são globalmente compostos por três categorias de enunciados: os descritivos, que apresentam o fenômeno a ser explicado; os de balizamento, que se encarregam de assinalar as diversas etapas do texto e graças aos quais o enunciador comenta o desenvolvimento do próprio texto; os explicativos, que avançam as soluções<sup>5</sup>.

O recurso às substituições nominais, muito freqüente na formulação do TE, além de permitir ao enunciador selecionar certos traços do objeto necessários à explicação, manifesta seu ponto de vista e orienta a representação do enunciatário, impondo a colocação do objeto numa perspectiva particular<sup>6</sup>. Da mesma forma, na medida em que condensam o que foi dito numa espécie de tema central, orientam a reflexão.

Outra marca lingüística constante do TE são as orações adjetivas, uma vez que estas restringem o campo das representações. Se se admitir que uma seqüência nominal reativa na memória a lembrança de traços específicos

5 Para maior detalhamento das marcas lingüísticas, ver COLTIER, op. cit., p. 9-12.

6 Em termos de perspectiva, a título de exemplo, veja-se a diferença entre os três substituidores de Sol: bola de gás em fusão, bola de fogo ou massa de hidrogênio.

associados geralmente ao referente em função da situação de enunciação, a oração adjetiva, a nível de enunciado, opera uma segunda seleção no campo dos traços específicos virtuais, na medida em que ela pode focalizar a atenção sobre alguns deles somente.

Dentre os conectores lógicos, destacam-se os de adição, oposição, consequência e causa, os quais estabelecem os elos entre os fatos denotados e a organização hierárquica entre estes.

Ainda, conforme aponta LAPARRA (1986), nos TE, em geral, encontram-se frases, sintagmas e palavras maiores que os encontrados em textos com coeficiente médio de leiturabilidade. As frases têm, frequentemente, mais que três sintagmas; os sujeitos são muitas vezes oracionais. A sintaxe (com um número acentuado de subordinadas, formas impessoais, passivizações, etc.) garante a rede hierárquica de informações. Do ponto de vista do léxico, ocorre um número importante de termos técnicos, de palavras abstratas, de derivados e de termos tanto de pouca frequência, quanto de forte polissemia.

A gerência dessas características lingüísticas é apontada pela referida autora como uma dificuldade de produção do TE, ao que ainda se pode acrescentar: o fato de o aluno (principalmente de 1º grau) estar habituado a organizar as informações no eixo temporal, enquanto o TE organiza-se no eixo lógico-causal; o fato de, ao chegar ao 2º grau (ou mesmo ao 3º grau!), não dispor dos instrumentos de categorização utilizados pelas diferentes disciplinas.

Diante do que até aqui se apresentou, as dificuldades de produção do TE estariam resumidas a:

- dificuldades de ordem cognitiva, em função das operações mentais mobilizadas na construção da explicação;
- dificuldades de ordem enunciativa, decorrentes das pressuposições a serem feitas quanto aos conhecimentos do receptor sobre o assunto em questão e quanto à sua capacidade cognitiva e lingüística;
- dificuldades de ordem textual inerentes à planificação do texto;
- dificuldades de ordem lingüística, advindas da necessidade de domínio de determinadas operações microestruturais;
- dificuldades de ordem pedagógica relativas à própria conjuntura escolar: o aluno é avaliado mediante sua capacidade de explicar fenômenos através da elaboração do TE (e normalmente ao professor, que já conhece a explicação!), embora este não seja, em momento algum, transformado em objeto de estudo em sala de aula, na identificação e aplicação de suas especificidades textuais.

## 2. PERSPECTIVAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Visando a encontrar algumas perspectivas de ação pedagógica dirigida para o desenvolvimento das competências de produção do TE e à qual se pudesse atribuir certa validade científica, realizou-se uma pesquisa, no sentido de responder às seguintes questões:

- Em que medida desafiar o aluno a enfrentar problemas de compreensão e produção de TE, propiciando-lhe a mobilização de operações cognitivas de produção dos referidos textos (nos mecanismos textuais e lingüístico-discursivos a eles inerentes) poderia contribuir – ressalvadas as interferências volitivas – para que o aluno viesse a reelaborar certas estruturas de pensamento e a desenvolver sua competência lingüístico-discursiva, tornando-se mais claro e preciso na produção de TE?
- Em que medida o desenvolvimento de um trabalho nessas perspectivas poderia contribuir para ensejar ao aluno condições de apresentar um grau mais elevado nas operações de transferência, essenciais à construção da explicação?
- Em que medida esse mesmo aluno apresentaria, no transcorrer das atividades previstas, mudanças qualitativas dos indicadores atitudinais de pré-disposição com relação aos conteúdos e às próprias atividades, levando-se em conta o pressuposto teórico de que a pré-disposição tende a constituir-se num elemento desencadeador ou de facilitação da aprendizagem?

### 2.1. O experimento

Para aferição e análise dos dados, trabalhou-se com um grupo experimental e outro de controle, constituídos por alunos ingressantes no curso superior, cursando a disciplina Língua Portuguesa do Ciclo Básico. Para o emparelhamento da amostra, controlaram-se as variáveis: nível sócio-econômico-cultural, nível de maturidade lingüística medido na produção escrita<sup>7</sup> e tempo de ingresso no 3º grau. Os referenciais teóricos buscados para fundamentar o planejamento das atividades (um curso sobre o TE desenvolvido durante um semestre letivo) voltaram-se para quatro direções:

7 Para a aferição do nível de maturidade lingüística, aplicou-se a fórmula "razão de informação sintática" - POERSCHL.

- do ponto de vista epistemológico, o trabalho enquadrou-se na linha do questionamento, de que fala especialmente POPPER (in MAGEE, 1979);
- do ponto de vista psicopedagógico, procurou-se embasamento nas teorias cognitivistas, através, basicamente, de BRUNER (1976), VIGOTSKY (1979) e LURIA (1987);
- do ponto de vista lingüístico, optou-se, fundamentalmente, pelas contribuições da Lingüística do Texto, a partir de VAN DIJK (1979), BEAUGRANDE (1985), BENVENISTE (1988), MARCUSCHI (1983) e outros, e das da Análise do Discurso, principalmente na ótica de CHAURAUDAU (1983);
- do ponto de vista informativo (sobre o TE), recorreu-se ao relato de experiências e sistematizações teóricas publicadas nas revistas anteriormente apontadas.

Levando-se em conta a afirmação de LURIA (1987) que a teoria sobre o desenvolvimento do significado semântico e sistêmico da palavra pode ser designada como a teoria sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência, e que as dificuldades, de diversas ordens, de produção do TE exigem o desenvolvimento simultâneo das competências cognitiva e lingüístico-discursiva, planejou-se um curso em que se entrecruzaram atividades relativas ao que se denominou "mundo dos conceitos" e atividades relativas ao que se denominou "mundo da explicação".

No trabalho com o mundo dos conceitos, focalizou-se, por exemplo, a comparação de objetos com vistas à classificação categorial, a hierarquização de elementos por grau de generalidade, abstrações e generalizações indutivas, deduções, descrições conceituais, etc. No que diz respeito ao "mundo da explicação", destacou-se, por exemplo, a identificação das relações causais, a variação de formas de expressão e modalização da causa, a identificação e aplicação dos aspectos macro e microestruturais do TE, as reformulações parafrásticas, a transposição de códigos, etc.

Como diretriz metodológica, procurou-se sempre, primeiramente, levar o aluno a passar pela experiência das diferentes operações para, a seguir, refletir sobre elas, chegar a conclusões e tentar "des"velar as relações dessas operações entre si e com o ato de explicar.

## 2.2 Levantamento e análise dos dados

Aplicados os instrumentos – elaborados a partir do que, na pesquisa, se entendeu por precisão e clareza<sup>8</sup>, níveis de transferência<sup>9</sup> e indicadores atitudinais de pré-disposição<sup>10</sup> –, os dados obtidos e sua respectiva análise apontaram para os seguintes resultados:

8. **PRECISÃO E CLAREZA** - Para a definição desses termos na pesquisa, recorreu-se às relações duais da linguagem, nas quais nenhum dos componentes opostos tem valor por si mesmo ou remete a uma realidade substancial; cada um deles adquire o seu valor pelo fato de que se opõe a outro. No plano do discurso, as manifestações mantêm essa dualidade, na medida em que se efetivam via ocorrência de um processo de seleção paradigmática (relacionado com um processo sintagmático) e de um processo de combinação paradigmática (relacionado com um processo paradigmático). Transferindo-se esses processos para a produção do TE, a eles vincularam-se precisão e clareza textuais, salientando-se sempre a interdependência que se instala entre ambos. A produção do TE instaura-se quando o emissor passa a operar com conceitos de que dispõe, estabelecendo relações associativas que permitirão, num primeiro momento, a determinação da apropriação mínima explicativa. Num segundo momento, novas operações (relações associativas entre fatos, idéias, dados, etc., armazenados na memória do emissor ou a ele trazidos) levarão à explicitação da proposição mínima explicativa. A exatidão ou precisão dessas relações estará intimamente ligada à combinação que se estabelecer entre um e outro momentos, configurando-se desse modo a base macroestrutural do TE e, conseqüentemente, conferindo-se clareza e precisão à explicação. A nível macroestrutural, portanto, clareza vincula-se mais diretamente ao processo de organização textual ("in praesentia", nos termos de SAUSSURE, 1972), enquanto precisão vincula-se mais diretamente ao processo de seleção oriundo das relações associativas ("in absentia" nos termos de SAUSSURE). A nível microestrutural, esse jogo se repete, apenas transposto ao nível interfrasal, frasal ou vocabular, através dos processos de seleção e combinação dos fatores de coesão seqüencial. Do ponto de vista enunciativo, precisão e clareza passam a evidenciar-se, entre outros aspectos na seleção e combinação do vocabulário, das informações, dos contextualizadores, em suma, na adequação à situação de enunciação.
9. **NÍVEIS DE TRANSFERÊNCIA**: O processo de transferência verifica-se em diferentes níveis, estabelecidos mediante os graus de generalidades envolvidos. Por conseguinte, a aferição da evolução na habilidade de transferir pôde efetuar-se na pesquisa, estabelecendo-se níveis sucessivos de generalização: comparação por semelhanças, formulação de idéias básicas (princípios particulares) e formulação de princípios gerais.
10. **INDICADORES DE PRÉ-DISPOSIÇÃO**: Foram considerados indicadores de pré-disposição os seguintes comportamentos (depois desmembrados em ações/reações): registro de estímulos simultâneos sem perda do foco em questão, manifestação de atenção em caso de solicitação do professor, prontidão para executar as tarefas, participação ativa no desenvolvimento do trabalho, manifestação verbal e espontânea da atitude de indagação e manifestação da atitude de colaboração. A frequência de ocorrência foi a forma encontrada para lidar com esses comportamentos.

- um ganho positivo - comparados o pré e o pós-testes<sup>11</sup> - para o grupo experimental, em termos de precisão e clareza e operações de transferência;
- um ganho positivo do grupo experimental com relação ao grupo de controle, referente a esses mesmos pontos;
- um ganho positivo para o grupo experimental quanto aos indicadores atitudinais de pré-disposição observados ao longo do curso.

Dos aspectos enunciativos, cognitivo-macroestruturais e microestruturais que definiram os critérios para aferição dos graus de precisão e clareza, o percentual de evolução mais relevante diz respeito aos aspectos cognitivo-macroestruturais, os quais envolvem as operações de planificação textual (questionamento, resolução e conclusão) e, conseqüentemente, a formulação da proposição mínima explicativa, esta, resultante das operações de transferência.

Na medida em que se procurou, ao longo do trabalho, dar consciência dessas operações e de sua importância, parece aí configurar-se uma alternativa metodológica viável para a introdução das diretrizes macroestruturais do TE.

Do ponto de vista enunciativo, notou-se um progresso acentuado, principalmente quanto à consciência da adequação da explicação ao destinatário. Tendo em vista, de um lado, a situação de enunciação proposta (uma nota explicativa elaborada por técnicos agrícolas a ser entregue nas Cooperativas Organizadas, apontando aos proprietários rurais as causas da infestação das caturritas) e, de outro, um certo grau de complexidade na explicação, em função dos conceitos científicos nela envolvidos (cadeia alimentar, desequilíbrio populacional ...), caberia ao comunicador pressupor os conhecimentos prévios do agricultor (cuja imagem ele precisa construir) sobre o assunto e, a partir daí, estrategicamente, selecionar as informações que necessitariam de maiores esclarecimentos, de modo a que o agricultor pudesse identificar-se com a imagem construída.

Quase a totalidade dos alunos manifestou explicitamente a consciência da necessidade de adequar a explicação ao destinatário, porém essa consciência ainda não foi garantia de que a explicitação se fizesse adequadamente. Retomando as colocações de PETROFF (1984) de que o texto científico ou técnico não é um texto em si, parece que a análise do nível de conhecimentos do destinatário, pelo jogo de pressuposições que acarreta, faz-se com

11 INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DO PRÉ E PÓS-TESTES: a) um texto informativo cuja idéia central correspondeu à definição de um conceito (cadeias alimentares); b) um texto informativo supostamente extraído de um jornal e que versa sobre um fato real ocorrido no RS (infestação de caturritas em lavouras), o qual serviu como pretexto para elaboração, por parte do aluno, de um texto que explicasse o fenômeno apontado; c) uma questão em que se solicitou a identificação de um princípio subjacente à situação específica apontada (infestação das caturritas) e a três outras situações: a delinquência do menor, a falência das microempresas e a invasão dos "best-sellers" estrangeiros.

certa dificuldade, implicando inadequações de linguagem de que o aluno não se dá conta.

Quando aos aspectos microestruturais, é importante ressaltar principalmente o fato de que, quando cotejado o número de linhas dos textos produzidos pelo grupo experimental no pré e pós-testes, constatou-se uma diferença a maior de linhas (218) contra uma redução em torno de 60% no número de infrações cometidas, contrariamente ao grupo de controle que revelou uma diminuição em torno de 10% na frequência de infrações para uma diferença a menor de 10 linhas. Tal defasagem também deixa de conferir certa validade à alternativa metodológica em questão.

Igualmente interessante a analisar nesse quadro geral é o fato de que, dentre as infrações microestruturais destacadas (anafóricos, nominalizados, conectores-seqüenciadores, anacolutos, pontuação limite, concordância/regência, termos mal empregados), foram os conectores-seqüenciadores os que apresentaram maior redução de ocorrência. Pode-se aí ver, em função dos aspectos lógico-semânticos neles envolvidos, uma coerência entre esses resultados e aqueles relativos à evolução nos aspectos cognitivo-macroestruturais a que se aludiu anteriormente.

No que tange à segunda questão levantada na pesquisa, referente aos graus de transferência, os dados obtidos apontam para a ocorrência de uma evolução significativa, não só em termos de passagem de um nível para outro, mas também em termos de crescimento dentro de um único nível.

O mesmo se pode dizer com relação aos indicadores de pré-disposição. Com exceção de um aluno, todos revelaram crescimento, o que equivale a dizer que, enquanto grupo, o saldo foi claramente positivo.

Dentro desse panorama, no que diz respeito às atividades pedagógicas propostas, chama a atenção o fato de que os indicadores atitudinais de pré-disposição atingiram os maiores percentuais nas sessões envolvendo "descoberta" (inferência de relações, investigação de mecanismos ...) ou que implicavam criatividade, organização e discussão de dados ou idéias (elaboração e apresentação de gráficos, quadros, esquemas, debates, questionamento de fatos ...). Os decréscimos mais significativos verificaram-se nos encontros em que predominaram as explicações do professor ou o estudo de pontos tradicionalmente abordados na escola de 1º e 2º graus - apesar do enfoque supostamente redimensionado que se lhes pretendeu dar. Esta é uma questão que merece ser retomada e investigada mais amplamente.

## Conclusões

Claro está que o que aqui se configurou como uma proposta pedagógica para o desenvolvimento das competências de produção do TE deve ser entendido apenas como uma perspectiva de ação pedagógica, sujeita ainda

a revisões críticas e cujos resultados podem eventualmente sofrer alguma relativização.

Entretanto a análise dos dados obtidos – sem perder de vista a restrição destes ao universo da pesquisa – apontam, de modo significativo, para algumas conclusões.

Assim, poder-se-ia primeiramente afirmar que, se a produção textual – no caso, do TE – encontra-se na confluência dos aspectos cognitivos, textuais e enunciativos, torna-se crucial, quando se pretende desenvolver competência de produção, a identificação e o entrelaçamento desses aspectos no planejamento – e conseqüente execução – das atividades a serem propostas pelo professor.

Via de regra, na escola, os aspectos relacionais como um todo não são suficientemente focalizados. Em inúmeras ocasiões são detectados por professores e supervisores problemas de competência psicológica (cognitiva) revelados na produção textual, contudo tais dificuldades, quando são intencional e explicitamente consideradas na formulação dos objetivos, programas ou atividades, com vistas a possibilitar ao aluno vencê-las, somente o são em termos de efeito e não de causa. Em outras palavras, as estratégias de ensino voltam-se apenas para os problemas do texto produzido e não para os problemas que emperram o desenvolvimento das competências de produção desses mesmos textos. Aliás, parece que esta forma de conduzir as atividades de sala de aula não tem sido privilégio da Língua Portuguesa, nem dos problemas de ordem cognitiva. A escola, apesar de, a nível de discurso, freqüentemente pregar o contrário, na prática, volta-se exclusivamente para o produto final, que é definido, detalhado, fixado e avaliado, donde esta "ânsia" por receituários técnicos que permitem a compleição de um "bom produto". A preocupação com os pré-requisitos ou com a competência fica a um nível mais terminal. A falta de clareza nos enlaces teóricos que sustentam a prática pedagógica favorece para que isso ocorra com freqüência.

De sorte que, em termos de desenvolvimento de competência de produção textual, o entendimento da linguagem como um todo, enquanto fato social e psicológico, predominantemente de concretização lingüística, o estudo do sistema e do texto numa dimensão enunciativa, o estabelecimento dos vínculos entre os aspectos super, macro e microestruturais, passam a adquirir papel relevante nesse processo.

Por outro lado, quando se observa a escolha dos textos nas aulas de língua materna, em conseqüência das reformulações de ensino que se fizeram modismos, ela tem recaído essencialmente sobre crônicas e diferentes tipos de textos jornalísticos. Textos didáticos, explicativos, científicos, específicos das diversas áreas do conhecimento, ficam restritos às disciplinas correspondentes, cujos professores, por sua vez, atêm-se aos aspectos de conteúdo, independentemente de sua relação com a linguagem. Concepções restritas de língua e linguagem são uma das razões que poderiam justificar o fato.

Ora, o TE, posto que onipresente na escola, não pode mais deixar de ser contemplado como objeto de ensino na sala de aula e, conseqüentemente, de fazer parte do mapeamento de Língua Portuguesa no 1º e 2º graus,

sob pena de perpetuar-se a falta de consciência com que se o manipula em todas as disciplinas, bem como a inconseqüência com que, muito freqüentemente, acaba-se por desenvolver o processo avaliativo, confinado a sentenças discriminatórias, em detrimento da análise das causas reais dos resultados obtidos.

## Referências Bibliográficas

- BEAUGRANDE, Robert Alain. Análise de texto e lingüística aplicada como reorientação da lingüística teórica. Elizabeth Marcuschi - Trad. In: FAVERO, Leonor L. & PASCHOAL, Mara S.Z. (orgs.). *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo, EDUC - Editora da PUCSP, 1985, 219p. (Série Cadernos PUC 22:15-30).
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luíza Nori. 2. ed. Campinas, Pontes, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1988, 387p.
- BROWN, D. W. *Activemos las mentes: Introducción a la pedagogía moderna*. Trad. española Glória Broussi Finkelberg. México, Editorial Limusa, 1975, 347 p.
- BRUNER, Jerome Seymour. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Trad. Norah Levy Ribeiro. 4 ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1976.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris, Hachette Université, 1983, 168 p.
- CHAROLLES, Michel. L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, Metz (49): 3-21, mars 1986.
- COLTIER, Danielle. *Approches du texte explicatif*. *Pratiques*, Metz (51): 3-22, sept. 1986.
- COMBETTES, Bernard. Le texte explicatif: aspects linguistiques. *Pratiques*, Metz (51):23-28, sept. 1986.
- GAGNE, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Trad. Maria Therezinha Ramos Tovar. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971, 270 p.
- GARCIA-DEBANC, Claudine & ROGER, Christiane. Apprendre à rédiger des textes explicatifs. *Pratiques*, Metz (51): 55-75, sept. 1986.
- HALTE, Jean-François. Points de vue sur l'explicatif. *Pratiques*, Metz (58):3-10, juin 1988.
- LAPARRA, Marceline. Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, Metz (51): 77-85, sept. 1986.
- LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; superv. de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, 251 p.
- MAGEE, Bryan. *As idéias de Popper*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 3 ed. São Paulo, Cultrix, 1979, 109 p.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Lingüística do texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983 (Série Debates I) - Mestrado em Letras e Lingüística.
- PETROFF, André Jean. *Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique*. *Langue Française*. Paris, Larousse (64): 53-67, déc. 1984.
- POERSCH, José Marcelino. O teor de informação sintática: uma medida de maturidade lingüística para falantes do português. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS (50): 83-97, dez. 1982.

- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** Org. Charles e Albert Sechehaye; col. Albert Riedlinger; Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 4 ed. São Paulo, Cultrix, 1972, 279 p.
- TABA, Hilda. **Elaboración del currículo: teoría y práctica.** Trad. Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel, 1974, 662 p.
- VAN DIJK, Teun A. **Texto y contexto.** Madrid, Cátedra, 1980.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende. Lisboa, Antídoto, 1979, 209 p.