

## EXPLICITAÇÃO/IMPLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES TEÓRICAS PELO PROFESSOR: O CASO DE UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

EDMILSON LUIZ RAFAEL \*

### ABSTRACT:

The objective of the present paper is to describe the linguistic mechanisms utilized by a teacher for making theoretical information about Portuguese explicit in a language class or leaving it implicit. The analysis is based on studies of the production of contexts in speech and in writing. The mechanisms utilized by this teacher include reference to isolated theoretical terms, question sequences, and examples.

### INTRODUÇÃO

Seguindo a orientação da lingüística textual, pode-se definir uma “aula”, “palestra” ou uma “conferência” como texto, como unidade resultante de um trabalho de construção de sentido. Exatamente por ser resultante de um processo dessa natureza é que podemos pensar que, em qualquer situação, uma “aula” sempre terá “sentido” ou “sentidos”, sempre significará alguma coisa para alguém.

Tomando, especificamente, o texto-aula, devemos considerar algumas questões. Primeiro, trata-se de uma situação de formalidade, em que o professor não pode falar de qualquer forma, uma vez que ele está preso a uma metalinguagem, a um assunto sobre o qual discorre e ao próprio objetivo da aula. Segundo, sabendo que a aula ou o discurso de sala de aula tem como principal objetivo a aprendizagem, o professor deve estar atento para a adequação de sua linguagem ao público alvo, para que este atinja o objetivo pretendido. Terceiro, sendo uma situação formal de produção lingüística, a aula mantém uma certa aproximação (ou pelo menos é o que se pensa e se espera) com a chamada língua padrão formal e, portanto, com a escrita acadêmica.

Além disso, segundo uma visão corrente e simplista, parece ser necessário que o professor, ao explicar ou repassar conteúdos em aula, seja explícito, isto é, que seu texto oral prime pela explicitação, num sentido formal. No entanto, não é assim que acontece. Ou melhor, definir o grau ou nível de explicitude requer muito mais do que dizer que o professor fez referências a todos os conceitos, classificações, categorias,

---

\* Professor da Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em LA IEL/UNICAMP.

aspectos, fatores etc. Aliás, seja na fala, seja na escrita, não se podem fazer todas as referências das quais parte um texto, no espaço físico que limita esse mesmo texto.

O fato, porém, é que é comum que o professor, fazendo cumprir as necessidades de repasse de informação e de interação, marque seu texto com expressões como “fui claro?”, “certo?”, entre outras. Isso, de certa forma, marca a preocupação do professor com a explicitude formal de seu texto oral, considerando que o que ficou implícito (ou não explicitado) pode ser recuperado pela turma; basicamente por acreditar que determinado conhecimento já foi repassado/negociado.

É necessário, porém, observar como acontece essa relação explicitude/implicitude na fala do professor numa situação autêntica de aula expositiva. Mais especificamente, a preocupação do presente trabalho é descrever mecanismos de ordem lingüístico-interacional utilizados por uma professora para explicitar/implicitar informações teóricas no decorrer de uma aula de língua portuguesa.

## 1. NATUREZA DO CORPUS

O corpus para análise neste trabalho corresponde a uma aula de língua portuguesa, ministrada por uma professora graduada em Letras. Essa aula foi ministrada para uma turma de 30 alunos adolescentes, da 2ª série do 2º grau, turno da manhã, no 2º semestre letivo de 1995, numa escola pertencente à rede pública, na cidade de Esperança, Estado da Paraíba.

A professora manteve a palavra praticamente durante toda aula. Os turnos de fala dos alunos são poucos e quando acontecem não passam de respostas curtas a perguntas dirigidas à turma pela professora. O segmento abaixo serve como ilustração do tipo de turno-resposta predominante na aula:

- (a) P 83 *qual o outro conectivo que tem aí?*  
A1 84 *negação*  
P 85 *tá negando...ou ele tá adicionando*  
A2 86 *tá adicionando*  
P 87 *tá adicionando né? olhe?...(...)*

Como vemos, as linhas 84 e 86 demonstram que os turnos de fala dos alunos não vão além da resposta que, de certa forma, já está direcionada pela pergunta da professora. É interessante observar que o resultado é uma coincidência formal e semântica entre as falas de professor e aluno. Em outros termos, os turnos de fala dos alunos, os quais se restringem ao que demonstra (a), apenas reafirmam a terminologia explicitada pela professora, como veremos de forma mais detida na análise.

O assunto da aula era “Operadores argumentativos”, cuja base teórica era a lingüística textual; segundo observações feitas durante o trabalho de coleta, especificamente a obra “A Coesão Textual” de Ingedore G.V. Koch (1989). É esse livro que estamos considerando aqui como texto teórico de referência da aula, até porque a professora não mencionou nenhum outro livro ou manual.

É bem verdade que em nenhum momento da aula, a professora fez referência explícita ao livro “A Coesão Textual”. No entanto, duas razões nos levam a considerar a leitura desse livro pela professora bem como a utilização da teoria veiculada por esse livro como referência para a aula. Primeiro, conforme depoimento da própria professora, ela procurava “aproveitar” as leituras que havia feito na universidade, inclusive sobre “coesão textual”, para a preparação de suas aulas. Com isso estava também suprimindo uma deficiência da escola quanto ao fornecimento de material didático. A escola não dispunha de livros didáticos. Segundo, a leitura do livro “A Coesão Textual” consta como leitura obrigatória para os estagiários da disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa” do Curso de Licenciatura Plena em Letras do qual a professora era aluna. A professora cursou essa disciplina no último período letivo do curso de Letras. Portanto, as leituras realizadas e as orientações recebidas no estágio certamente estavam bastante recentes na sua incipiente vida profissional.

Vale ressaltar, ainda, que durante a aula nem a professora nem os alunos portavam o referido livro ou qualquer material escrito produzido a partir dele. O assunto da aula foi desenvolvido em três momentos:

**1º momento:** (início da aula) exposição oral da professora na qual foi feita uma revisão sobre a relação entre as noções teóricas de “operadores argumentativos”, “argumentação”, “elementos de coesão”. O assunto estava sendo tratado desde a aula anterior.

**2º momento:** leitura do poema “Retrato” de Cecília Meireles (1963) e, em seguida, identificação e classificação como “operadores argumentativos ou “elementos de coesão” de itens lingüísticos presentes no referido poema. Esse momento, que ocupou mais de 80% do tempo de aula, alternava explicações teóricas, leitura de partes do poema em análise e situações do tipo pergunta-resposta-avaliação, tendo a professora sempre o poder da palavra.

**3º momento:** exposição oral da professora sobre a caracterização do poema como uma descrição psicológica.

A análise deste trabalho incide sobre os dois primeiros momentos da aula, uma vez que é nesses momentos que percebemos as retomadas do texto “A Coesão Textual”, que, segundo a professora, era o texto de referência para sua aula.

## 2. EXPLICITUDE E CONTEXTO NA FALA E NA ESCRITA

A observação de como ocorre a explicitação em enunciados lingüísticos implica na consideração de uma outra noção teórica - a de contexto. Com isso estamos querendo dizer que não podemos prescindir, num estudo como este, da idéia de que o contexto é o principal responsável pela construção de sentido do texto-aula, e, portanto, da explicitação dos sentidos pretendidos. No entanto, a questão não é simples e, por isso, faz-se necessário precisarmos essas noções assim como a relação entre elas.

Marcuschi (1994) afirma, apropriadamente, que a definição do que seja contexto tem sido objeto de controvérsia. Nystrand & Wiemelt (1991) fazem referência a essa questão quando colocam a diferenciação entre “contexto de produção” e “contexto de uso”. Pelo primeiro, entende-se, por exemplo, que as situações de produção escrita são diferentes das situações de fala, o que leva à afirmação, mais ou menos corrente (e errônea), de que a escrita é descontextualizada, porque não depende de fatores extralingüísticos, enquanto a fala é altamente dependente da situação em que é produzida. Considera-se, nesse caso, como também lembra Sinclair (1993), “contexto” como sendo igual a situação física.

Pelo segundo, “contexto de uso”, entende-se que qualquer ato verbal, falado ou escrito, tem seu sentido construído no instante do uso que se faz dele. Teríamos, então, segundo Marcuschi (op. cit.) que o uso lingüístico tanto reflete como produz contextos.

Essa distinção está diretamente ligada com as duas concepções, apresentadas por Nystrand & Wiemelt (op. cit.), de construção e explicitação de sentido no texto:

- a) a formalista - preconiza que o sentido está no texto, ou seja, que o texto é autônomo, e, desse modo, o texto escrito seria mais explícito do que o falado, já que funcionaria independente do contexto de produção. Assim, explicitude estaria correlacionada diretamente com elaboração textual, no sentido de que haveria uma coincidência formal entre o sentido e o material lingüístico. Segundo Olson (apud Nystrand & Wiemelt, op. cit.), defensor dessa concepção, os textos escritos precisam ser mais elaborados do que os falados; precisam ser completamente explícitos.

Nystrand & Wiemelt mostram, a partir de resultados de pesquisa, que não há relação entre completude de significado e elaboração do texto. A compreensão e a funcionalidade dos textos, tanto orais quanto escritos, são mantidas independente da elaboração textual. Isso nega a autonomia semântica dos textos escritos.

- b) a dialógica - defende que a explicitude de um texto é negociada entre autor/falante e leitor/ouvinte. Assim, a construção do sentido seria resultante dessa negociação. Ou, como propõe Koch (1997: 23), o sentido não estaria no texto, mas se construiria a partir dele, no curso de uma interação. Nessa concepção, no caso de um texto escrito, o leitor deixa de ser passivo (como entende a visão formalista) e se configura como um dos participantes do processo de produção de sentido. Daí, a necessidade de explicitação verbal de determinadas informações estar diretamente ligada ao leitor, ou ao ouvinte no caso do texto oral.

Com base nessa segunda concepção, segundo os mesmos autores, podemos afirmar que a significação textual não depende apenas da elaboração textual, mas também dos conhecimentos prévios do leitor/ouvinte (Nystrand & Wiemelt, op. cit.: 29). Isso nos permite entender que, como postula Marcuschi (op. cit.: 04), o texto constitui uma base para a negociação de compreensões possíveis, havendo, como lembra o autor, um núcleo informacional mínimo estável e independente das crenças do leitor/ouvinte. Esse núcleo informacional, certamente, está marcado no texto, por exemplo, pelas escolhas lexicais realizadas pelo autor/falante (como veremos na

discussão de nossos dados). Tudo isso, evidentemente, tem como apoio a contextualização, em sentido amplo.

Desse modo, a acepção de “contexto” que estamos adotando aqui insere-se nessa concepção dialógica de produção. O “contexto” deve ser entendido como “contexto de processamento”, segundo a definição apresentada por Sinclair (op. cit.) e Marcuschi (op. cit.: 8-9). Para esses autores, o “contexto de processamento” inclui além do contexto físico de produção, os contextos cognitivos de produção e interpretação. Os contextos cognitivos são constituídos pelas ações praticadas no discurso, pelas crenças dos indivíduos, por seus conhecimentos enciclopédicos, pelo domínio de normas comunicativas etc. Para Marcuschi (op. cit.), na produção de um texto, o autor/falante não apenas se situa em relação ao espaço e tempo, mas também vai situando seu ouvinte/leitor dentro de um quadro mais amplo que opera como contextualização conduzida por pistas prosódicas, lexicais, estilísticas, dialetais, etc.

Nesse sentido, a tese de que a explicitude corresponde a precisão e clareza informacional na verbalização é um equívoco, uma vez que um texto é explícito quando consegue fornecer condições suficientes para que o seu leitor/ouvinte consiga estabelecer o quadro referencial para a interpretação (Marcuschi, op. cit.: 10). Assim, um texto não diz tudo, mas deve, como postulam Nystrand & Wiemelt, permitir um equilíbrio entre o que precisa ser dito e o que precisa ser suposto.

Por isso é que, para Marcuschi, a explicitude relaciona-se aos procedimentos de referenciação e controle informacional imediato, considerando-se também os conhecimentos partilhados. As inferências, intenções e subentendidos fazem parte da “implicitude”, o que está relacionado com as condições cognitivas do leitor/ouvinte e com estratégias de verbalização do falante/autor num processo de negociação.

Em relação aos procedimentos de referenciação, interessa observarmos que são cruciais para o estabelecimento de sentido em qualquer texto. Mesmo que não estejam explicitadas verbalmente, determinadas informações são inferidas com apoio do que Koch (op. cit.: 23) chama de “conteúdos de consciência”. Trata-se de referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas”, encontradas na superfície textual, são (re)ativados. É o que se denomina “anáfora semântica” ou “anáfora profunda”.

Para que isso ocorra de forma mais ou menos satisfatória, é necessário que o equilíbrio entre “o que precisa ser dito” e “o que precisa ser suposto” seja tal que respeite as condições cognitivas do leitor/ouvinte. Isso porque o leitor/ouvinte precisa encontrar um número de “pistas” que o orientem na construção do sentido, tornando, portanto, explícito um dado texto.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Estamos dividindo este item em três partes para melhor visualizarmos a discussão que propomos. Inicialmente, faremos uma caracterização geral do evento - aula - escolhido para análise. A segunda parte mostrará como aparece e se organiza no texto teórico de referência o assunto da aula - **“os operadores argumentativos e sua relação**

com **elementos de coesão** e com **conectores**". A terceira e última parte apresentará os procedimentos usados pela professora para explicitar/implicitar as informações teóricas buscadas no texto teórico de referência.

### 3.1. Caracterização da aula como gênero textual

Antes que passemos à discussão da questão central de nosso trabalho, faz-se necessário esclarecermos a natureza do evento de fala - "aula". Concebemos o texto-aula como gênero textual, no sentido de que ele se distingue dos diversos tipos de produções orais, especialmente aquelas de caráter expositivo. É verdade que a "aula" do tipo expositiva forma com a "palestra" e com a "conferência" um conjunto de produções de língua oral a que chamamos de "elocução formal" que estaria, dentro do contínuo de textos orais e escritos, próxima do que denominamos prosa expositiva escrita acadêmica. No entanto, a "aula", aqui em análise, vai se diferenciar das "elocuições formais", quando consideramos que sua organização está sendo construída no momento da interação com a turma. É claro que o professor é o falante primário, e, portanto, detém o poder da palavra e, mais ou menos, determina os turnos de fala dos alunos. Vamos perceber além disso que a exposição oral da professora revela preocupação com a interação assim como um ralentamento do ritmo do fluxo informacional, marcado por pausas, hesitações, repetições, paráfrases entre outros, o que, segundo Koch & Sousa e Silva (1996), caracteriza o discurso didático, no sentido de que tais marcas revelam estratégias facilitadoras da compreensão na aula. Observando um trecho da aula

- (b) *P 09 pra gente fazer uma dissertação a gente precisa de que?*  
*A2 10 dos operadores de argumentação*  
*P 11 sim...a gente precisa...se a gente vai dissertar...vai defender uma ponto de vista, né*  
*12 dá um ponto de vista...pra gente defender esse ponto de vista*  
*13 a gente precisa de que?...gente*  
*14 de provas...num são provas...que são os argumentos*  
*15 então...se eu digo assim...o aborto é um crime*  
*16 aí você não acha aí você diz...eu não concordo*  
*17 então...pra eu convencer vou precisar de operadores de argumentação*  
*18 vou precisar de argumentos e provas*

verificamos que a professora começa formulando uma pergunta (linha 09), cuja resposta servirá para condução da exposição. Todo o segmento está marcado por quebras sintáticas ("a gente precisa...se a gente vai dissertar..."), repetições de estruturas ("a gente precisa de..."-"a gente precisa"; "vou precisar de"- "vou precisar de"; "aí você..."-"aí você..."), paráfrases ("se a gente vai defender uma idéia"- "pra gente defender esse ponto de vista"), além de muitas pausas. Isso imprime uma certa lentidão na formulação textual, resultando uma exposição de caráter informal, distante, portanto, de uma "palestra", por exemplo.

### 3.2. O assunto da aula segundo o texto de referência

Para que possamos evidenciar quais informações são explicitadas/implícitas e quais informações deveriam aparecer na aula, faz-se necessário observarmos antes como o assunto tratado pela professora aparece no texto de referência.

Para Koch (1989) temos duas maneiras de estabelecimento de coesão entre itens lingüísticos na superfície textual. Uma é a referenciação e a outra é a seqüencialização. Os operadores argumentativos se incluem exatamente nesta segunda maneira, porque são itens lingüísticos que encadeiam enunciados, determinando a orientação argumentativa dos enunciados encadeados. Assim, em

*- Nesse feriado não viajei nem fui ao cinema*

o operador argumentativo “nem” encadeia os dois argumentos (“não viajei” e “(não) fui ao cinema”), orientando-os para uma mesma conclusão, como “fiquei em casa” ou “não aproveitei o feriado”. Essa é, portanto, uma informação essencial sobre operadores argumentativos que deveria estar presente na aula da professora.

Na verdade, de acordo com Koch, temos em uma escala de abrangência o seguinte: os “operadores argumentativos” são um tipo de “seqüenciadores” (também chamados no mesmo texto de referência de “conectores”) e estes, por sua vez, são “elementos de coesão textual”. Daí, podermos considerar que os “operadores argumentativos” podem funcionar como “elementos de coesão”. Como veremos a seguir é essa última informação que é tomada pela professora na forma de uma generalização (“os operadores argumentativos são conectores e elementos de coesão), explicitada durante toda a aula

### 3.3. Mecanismos de explicitude/implicitude na aula

A única informação teórica retomada do texto de referência sobre “operadores argumentativos” e a relação destes com “elementos de coesão” e com “conectores” pode ser verificada nos trechos de aula abaixo:

- (c) *19 o que vai dar sentido a redação da gente...a redação da gente e a dissertação  
20 vai ser os elementos de coesão...tão lembrados qual é a função?  
21 ((a professora exemplifica no quadro))oh...digamos que aqui você tem um traço  
22 aqui você tem uma barra...no meio...vai ficar isso aqui  
23 que é o elemento que vai ligar uma idéia a outra  
24 e vai estabelecer a relação de sentido*
- (d) *94 porque a gente viu que o conectivo...ele seria acima de tudo  
95 de ligação...estabelecendo o que? uma relação de sentido  
96 uma relação de sentido que...com elemento...com outro da frase*

(.....)  
100 então que que a gente pode dizer desses operadores  
101 primeiro...que eles nos servem de reforço  
102 e depois...eles servem como o que? a ligação de sentido

Observemos, a seguir, para efeito de comparação os trechos do texto de referência - Koch (1989) - que certamente estão apoiando a produção dos trechos de fala acima:

(1) “a coesão por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes”(Koch, op. cit. p.17)

(2) “(...)o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem” (idem, p.19)

(3) “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”(idem, p.19)

(4) “A coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto(enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir” (idem, p.49)

(5) “Outro tipo de sinais de articulação são os conectores interfrásticos, responsáveis pelo tipo de encadeamento textual denominado conexão ou junção.(...) (que) estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (idem, p.62)

Comparando os trechos de Koch, (1) - (5), com os trechos de fala da professora, (c) e (d), podemos confirmar que apenas uma informação é explicitada, qual seja a de que “os elementos de coesão atendem ao estabelecimento de relações de sentido entre idéias”.

A explicitação dessa informação ocorre através do mecanismo da referenciação direta aos termos da teoria. A professora toma alguns termos e expressões do texto de referência, como *elemento de coesão, relação de sentido, conec(tor)(tivo), estabelec(er)(imento)*, que são jogados na exposição oral, como se a mera presença dos termos fosse suficiente para evocar todo o conhecimento necessário ao entendimento do que seja um “operador argumentativo”, um “conector” ou um “elemento de coesão”. A referenciação terminológica, portanto, permite apenas explicitar os “termos” enquanto itens lexicais soltos. O resultado disso é que, como vimos em (c) e em (d), “operadores argumentativos” são colocados no mesmo nível conceitual de “elementos de coesão” ou de “conectores”.

A implicação da relação entre esses termos pode ser percebida porque a conhecemos do texto de referência. Como não tivemos acesso ao resultado dessa aula com os alunos, não podemos afirmar que essa implicitude seja reconhecida e entendida por eles. O jogo parece ser aceito, como veremos adiante, já que as respostas dos alunos apenas reafirmam a terminologia utilizada pela professora. Por exemplo:

- (e) *P 147 (...)*esse e...tão lembrados? são conectivos de que?  
*A 148* adição  
*P 149* de adição né? (...)

Vejamus que a marca interativa “tão lembrados” realça que o que está sendo dito já foi negociado. Desse modo, falar de “conectivos de adição” faz sentido ou é explícito para professora e alunos. Se tomarmos os três turnos (linhas 147, 148, 149), podemos verificar que o que está sendo explícito para eles é a terminologia referente ao item lingüístico “e”.

Esse mecanismo de referenciação terminológica segue durante toda a aula até mesmo nos momentos, como no segmento (e), em que a professora está identificando e classificando itens lingüísticos presentes no poema (v. item 2.) analisado em aula. De forma geral, o mecanismo consiste em explicitar um item lingüístico e fazê-lo corresponder à terminologia já explicitada. Vejamos:

- (f) *89* você vê que esse nem não está negando...ele tá adicionando  
*90* essas duas qualidades da informação anterior...a informação da mudança  
*91* então este nem aqui vai ser...outro elemento de coesão

Como a professora não explicita que há diferenças entre “operadores argumentativos”, “conector” (que ela chama de “conectivos”; trataremos adiante) e “elemento de coesão”, o jogo da explicitação em (f) restringe a função do “nem” a um elemento de coesão, porque, segundo a professora, ele “serve para adicionar informações”.

Na referenciação terminológica vamos perceber também que a professora explicita informações que não estão em Koch. Desse modo, podemos justificar o sentido dos “pseudo-erros” cometidos pela professora na identificação e classificação de alguns itens lingüísticos presentes no poema. É o caso de “e” em (g) a seguir:

- (g) *P 147* e esses frias e mortas? esse e...tão lembrados? são conectivos de que?  
*A 148* adição  
*P 149* de adição né? tão paradas...e...frias...e...mortas  
*150* então aqui tá adicionando mais duas informações acerca da mão  
*151* ela tá parada...e...fria...e...morta  
*152* então esses aqui são os de adição...eles servem de que?  
*153* de adicionar outras idéias

Observemos que a professora denomina o “e” de “conectivo”. Na verdade, no texto de referência não aparece a palavra “conectivo”, mas “conector”. O sentido criado pela professora se justifica se considerarmos que há uma relação entre essas palavras não só no aspecto formal (“conect...”) mas também no aspecto semântico. Nesse último aspecto vai estar incluído o conhecimento que tem a professora da gramática tradicional ou de manuais didáticos que tratam dessa questão sob o rótulo de “conjunção”. O sentido de (g), então, é resultante dos dois conhecimentos da professora. De um lado, ela explicita que o “e” serve para “adicionar” informações, idéias, aproximando-se de Koch, para quem

**(6) conjunção** - efetuada por meio de operadores como “e”, “também”, “não só...mas também”, “tanto...como”, “além de”, “além disso”, “ainda”, “nem” (= e não), quando ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão. (idem, p. 65)

De outro lado, a professora explicita que o “e” está “ligando” palavras, já que no verso em análise, o “e” está ligando as palavras “parada”, “fria” e “morta”, conforme atesta a linha 151. O conhecimento aqui é o da gramática, para quem

**(7) conjunção:** é a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função. (Bechara, 1975: 159)

Um outro conhecimento que não está em Koch e que está explicitado na aula, embora a professora não tenha feito referência direta a isso, diz respeito a uma teoria mais ampla sobre “argumentação” apresentado por manuais de língua portuguesa, como Othon M. Garcia (1995), segundo os quais “a argumentação é um ato lingüístico que se destina a convencer o ‘outro’ daquilo que se quer defender, com base em provas tomadas como argumentos”. Consideremos o seguinte trecho de fala da professora:

**(h)** 11 *sim...a gente precisa...se a gente vai dissertar...vai defender uma idéia né?*  
12 *dá um ponto de vista...pra gente defender esse ponto de vista*  
13 *a gente precisa de que?...gente*  
14 *de provas...num são provas...que são os argumentos*  
15 *então...se eu digo assim...o aborto é um crime*  
16 *ai você não acha ai você diz...eu não concordo*  
17 *então...pra eu convencer vou precisar de operadores de argumentação*  
18 *vou precisar de argumentos e de provas*

Nesse caso também a referenciação terminológica permite que reconheçamos o percurso de sentido criado pela professora. Os termos “dissertar”, “defender”, “ponto de vista” e “argumentos” remetem a um outro conhecimento diferente do texto de referência. No entanto, do ponto de vista terminológico a professora coloca como equivalentes (um pelo outro). Vejamos que ela explicita o termo “operadores argumentativos” no mesmo universo semântico de “convencer com apoio de

argumentos e provas” (linhas 17, 18), como se “operador argumentativo” fosse uma categoria igual a “argumentos” e a “provas”.

Esse sentido é igualmente explicitado quando a professora está classificando alguns itens lingüísticos como “tão” no seguinte segmento de fala:

- (i) P 134 esse tão aqui...serve do que...hein? esse tão aí...tão paradas  
AI 135 ilustrativo  
P 136 e frias e mortas  
AI 137 ilustração  
P 138 quando ele diz tão...dá a idéia de reforço novamente...de ilustração  
139 bem...olhem...bem forte...tão paradas...é diferente se eu dissesse...paradas  
140 eu não tinha estas mãos sem força...sem força...paradas  
141 vejam bem...esse tão aqui acrescenta uma maior característica ao estado  
142 o estado da alma...digamos...das mãos...esse tão dá o que?  
143 ele tem mais força...tem uma carga maior de significação  
144 se a gente tirar a gente percebe o que?  
145 que a palavra vai ficar um pouco destituída da força do significado  
146 então o significado tá muito ligado a esse termo aqui...mais o elemento

Verificamos que a professora sai completamente do texto de referência. Ou melhor, a teoria sobre “operadores argumentativos” não está sendo utilizada. De fato, o “tão” não é “operador argumentativo”. No poema, numa análise superficial, podemos dizer que ele cumpre uma função de intensificador. E é basicamente essa análise que faz a professora, numa tentativa, relativamente bem sucedida, de explicar a presença do “tão” no poema. Nesse caso, a professora dá mostra de estar trabalhando, embora superficial e rapidamente, com o sentido do poema. No entanto, a preocupação maior é com a identificação, definição e classificação do item lingüístico, privilegiando a informação básica de sua aula de que “os elementos de coesão/conectivos/operadores servem para estabelecer relações de sentido”. A explicitação de tudo isso pode ser percebida no seguinte trecho:

- (j) 251 porque quem vai estabelecer o significado  
252 a relação de significado de uma frase a outra  
253 e vai fazer com que o texto tenha sentido  
254 com que o texto não fique vazio... contraditório  
255 são esses operadores aqui...são esses elementos de coesão  
256 então se não houver coesão vai haver sentido? não né?  
257 daí porque a importância da coesão  
258 de se utilizar em qualquer texto  
259 texto dissertativo texto narrativo até na poesia que a gente viu aqui  
260 por que são esses elementos de coesão que vão estabelecer o significado o sentido  
261 se ele não aparecer como que a frase...a frase vai ficar solta vai ficar perdida

Em suma, esse trecho nos permite visualizar que o apoio da professora é na referenciação terminológica associada a uma idéia generalizadora de “coesão textual” e de “argumentação”.

Como mecanismos suplementares à referenciação terminológica, a professora se utiliza de dois outros mecanismos: a formulação de seqüências de perguntas e a exemplificação. Para observarmos o primeiro, consideremos o segmento de fala abaixo:

**(k)** *30 aí vocês tem esse texto aqui...retrato...de Cecília Meireles*

*31 a gente pode dizer que ela utilizou operadores de argumentação aqui?*

*32 os elementos de coesão? onde é que eles estão?*

*33 primeiro...vocês deram uma lida no texto?*

*34 ((começa a ler o poema))*

.....  
*39 ((acaba a leitura do poema))*

*40 onde é que tem aqui elemento que...que sirvam de convencimento do leitor?*

A professora usa como estratégia de explicitação a formulação de seqüência de perguntas, às vezes perguntas retóricas, em torno do mesmo (sub)tópico, dirigidas à turma. Nessa seqüências, como demonstra **(k)**, cada pergunta vai explicitando uma informação nova em relação às perguntas anteriores. No segmento, vemos que há uma lista de quatro perguntas dirigidas ao aluno, criando uma espécie de “contexto cognitivo” recuperado pelos termos da teoria. Cada pergunta vai fornecendo referências “novas” e complementares entre si, o que vai conduzindo à explicitação da informação geral desse trecho, qual seja “a presença de operadores argumentativos no texto da poetisa”. Observemos que com cada pergunta são implícitas informações (inferíveis) e explicitadas outras igualmente importantes no contexto criado pela professora. Por exemplo: com a segunda questão, a professora faz referência a um conhecimento, que é “a coesão textual”, que não está verbalmente explicitado, mas com isso ela explicita uma informação importante, mesmo que insuficiente, para a condução da aula. A informação é a de que “os operadores argumentativos funcionam (também) como elementos de coesão”.

O caso da exemplificação também se constitui numa marca do jogo de explicitação. Essa estratégia permite ao professor reforçar as informações enunciadas acerca e pela referenciação terminológica. Para isso, uma das marcas bastante freqüentes é a criação de enunciados hipotéticos introduzidos por expressões como “se x...então y”; ou “digamos...” ou ainda “vejam...” entre outras. As marcas explícitas da interação centrada na relação professor-aluno orientam o aparecimento das informações dentro dos exemplos. Assim:

**(I)** *21 (...)oh...digamos que aqui você tem um traço*

*22 aqui você tem uma barra...no meio...vai ficar isso aqui*

*23 que é o elemento que vai ligar uma idéia a outra*

*24 e vai estabelecer a relação de sentido*

*25 então...se você tá dizendo uma coisa...que remete a conclusão*

26 que você coloca um conectivo de oposição de contrário...o que é que acontece?  
27 seu texto fica sem sentido...fica sem importância

Vemos que com duas situações contíguas de exemplos, a professora explícita, tendo como recurso de apoio as marcas de interação, duas informações relevantes para o tópico da aula, dentro do universo conceitual explicitado por ela, conforme já vimos. As informações são: “há itens lingüísticos que têm a função de estabelecer relação de sentido entre outros itens” e “o uso inadequado desses itens gera prejuízo para o texto”.

Em suma, até o momento de nossa pesquisa, podemos afirmar que são esses os procedimentos lingüístico-interacionais que permitiram, no caso dessa professora, criar os contextos informativos a partir de um texto teórico de referência para a construção do texto-aula.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho de observação dos mecanismos de explicitude/implicitude na aula, verificamos que, de modo geral, a preocupação da professora se direciona para a construção de um contexto cognitivo com base na mera recuperação dos “termos” da teoria que fundamenta a aula. Tal contexto, nesse caso, pode ser entendido como um universo de “termos” associados a pequenos grupos de informações, recuperados, como vimos, de várias fontes e não apenas do texto de referência. Esse estudo nos coloca diante de um paradoxo. De um lado, a professora cria, de fato, um contexto em que tudo que é dito (explicitado verbalmente e/ou inferível) tem sentido, é significativo para a situação de aula produzida por ela. De outro lado, parece não haver “intimidade” (conhecimento consistente da teoria) dessa professora com o texto teórico de referência. O resultado parece ser o de que professora e alunos estão tentando dar sentido a “coisas” estranhas a suas práticas de escritores/leitores de língua portuguesa. Evidentemente, só um aprofundamento desse trabalho, assim como uma ampliação das situações de aula analisadas, nos permitirão melhor elucidar essa questão.

---

#### REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 19 ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- GARCIA, O . M. *Comunicação em prosa moderna*. 16 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V., SILVA, M.C.P.S. e. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T. de & BASÍLIO, M. (orgs) *Gramática do Português Falado*. Vol. IV. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: *Anais*. I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. Maceió: UFAL, 1995.

MEIRELES, C. *Antologia poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1963.

NYSTRAND, M. & WIEMELT, J. When is a text explicit ? Formalist and dialogical conceptions. In: *Text*. 11: 25-41, 1991.

SINCLAIR, M. Are academic texts really descontextualized and full explicit? In: *Text*. 13: 529-558, 1993.