

TEXTOS EXPOSITIVOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEMÁTICA^{*}

*Elizabeth Marcuschi^{**}*

RESUMO

Este estudo analisa estratégias de desenvolvimento temático utilizadas em textos expositivos produzidos por alunos da quinta série do Ensino Fundamental. Propomos que essas estratégias sejam consideradas na avaliação da produção de texto dos estudantes, tendo em vista o gênero e o tipo de textos solicitados.

O TEMA

Uma das questões que tem ocupado educadores e estudiosos da linguagem mais intensamente nessa década, diz respeito à responsabilidade da escola na formação da competência discursiva de seus alunos. As reflexões desenvolvidas por autores como Soares (1991, 1998), Geraldi (1995, 1996), Possenti (1996), Batista (1997), entre outros, mostram a falência de um modelo de ensino de língua fundado predominantemente no estudo metalingüístico, no saber determinado pela gramática normativa.

A mudança de enfoque no papel da escola e do ensino está, do ponto de vista lingüístico, estreitamente relacionada com uma reorientação na noção de língua postulada. Assim, conceber a língua como sistema ou enquanto discurso tem implicações diretas na ação pedagógica. No primeiro caso, ensinar português é co-

^{*} Uma versão resumida desse texto foi apresentada na XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste, realizada de 1º a 3 de setembro de 1999, na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

^{**} Universidade Federal de Pernambuco.

nhecer/reconhecer as regras que subjazem ao sistema lingüístico, com atenção exclusiva para o código, recorrendo seja a frases isoladas seja a textos tão somente para o estudo gramatical. Na segunda acepção, o ensino “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59), o que pressupõe o estudo dos fenômenos envolvidos na compreensão e produção dos sentidos do texto. Nesse caso, o uso da língua como prática social adquire relevo, sendo o texto entendido enquanto produto e processo.

As duas concepções de língua e de ensino alinham-se, por sua vez, a diferentes práticas avaliativas, de natureza multifacetada.¹ Consideremos, por exemplo, aqui, os fenômenos lingüísticos. Nesse caso, a ortografia, pontuação, adequação gramatical são utilizadas como parâmetros de avaliação por aqueles professores que privilegiam a língua enquanto sistema. Já o interesse dos docentes envolvidos com a noção de língua enquanto atividade está centrado na avaliação da competência discursiva do aluno. Nessa perspectiva, tem sido significativa a contribuição da Lingüística de Texto (LT) na compreensão dos fenômenos constitutivos da textualidade. Basta lembrarmos aqui teóricos como Beaugrande & Dressler (1981), Van Dijk (1980), Koch (1996), Koch & Travaglia (1993), entre outros.

Por sua vez, o ensino e/ou avaliação de estratégias discursivas na produção escrita requer, além da adoção do texto como unidade de análise e da lingüística textual como postulado teórico, a referenciação a uma tipologia textual. De fato, as características tipológicas afetam os vários níveis do texto e seu conhecimento **é imprescindível ao planejamento da produção escrita**, etapa que também deve ser ensinada e avaliada. A competência lingüística em produzir textos adequados está, desta forma, estreitamente relacionada à questão tipológica (cf. Marcuschi, 1996).

Essa, contudo, é uma preocupação praticamente ignorada pela escola no trabalho com o texto. O mais comum é o professor indicar tão somente o tema, que costuma ser repetitivo, próprio da cultura escolar, sem qualquer contextualização, e solicitar que o estudante elabore uma redação. Não é discutido o formato que um planejamento inicial poderia assumir, tendo em vista o tipo textual, o gênero, o tema, o leitor, o portador, as intenções comunicativas, etc., envolvidos na produção. Nem é destacado o papel das revisões, tão comuns nas atividades concretas com a escrita. O máximo que se pode esperar é a recomendação para que o texto tenha ‘começo, meio e fim’, sem que fique claro o que isso quer dizer. Conseqüentemente, o texto avalia-

¹ São muitos os aspectos relacionados à avaliação que podem e merecem ser investigados, considerando-se: a) o objetivo (diagnóstica, somativa, formativa, etc.); b) o instrumento (objetivo, dissertativo, etc.); c) o item (múltipla escolha, completar, relacionar, perguntas, etc.); d) a apresentação dos resultados (comentário, nota, conceito, etc.). Contudo, nesse trabalho, concentramos nossa atenção nos fenômenos textuais e, mais particularmente, como veremos adiante, nas características dos textos expositivos.

do é o ‘passado a limpo’, higienizado, subtraindo-se ao estudante a oportunidade de vivenciar, criticamente, as várias etapas que constituem o ciclo da produção textual. Quando o aluno fracassa, bem... aí é porque ele não tem ‘imaginação’, nem ‘criatividade’.

Acrescente-se ainda que, quanto às atividades de leitura, o uso abusivo de fragmentos textuais (com predomínio da estrutura narrativa) sonega ao aluno a possibilidade de se defrontar com as diversas seqüências ou proposições que organizam os vários textos num todo significativo. Um dos desdobramentos dessa leitura ‘*solavancos*’ é a construção equivocada, por parte de professores e alunos, do conceito de texto, com previsíveis rebatimentos na produção textual.

Buscando contribuir para a superação desse cenário e permitir a formação da competência discursiva dos alunos no ensino fundamental, encontra-se em desenvolvimento, na Universidade Federal de Pernambuco, um estudo que pretende identificar as estratégias lingüísticas adotadas por estudantes da quinta série na produção de textos, tendo em vista o tipo e/ou o gênero textuais propostos.² A perspectiva é construir uma matriz de critérios que seja flexível e, simultaneamente, permita orientar a avaliação da produção de texto, considerando-se as peculiaridades tipológicas.

Nesse ensaio, que apresenta resultados parciais da investigação acima referida, examinamos **textos expositivos** e, mais particularmente, o modo como a **progressão temática** se apresenta nessas produções. Considere-se que a forma como a progressão temática é tratada constitui aspecto essencial na seqüenciação textual. Para tanto, recorreremos ao aporte teórico da LT, com ênfase nas reflexões propostas por Van Dijk (1980, 1992) e Koch (1996, 1997).

ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Marcuschi (1996) em seu estudo sobre os gêneros textuais apresenta uma revisão bastante didática e detalhada do quadro teórico disponível sobre tipologia textual. O autor nos alerta para o desafio que uma classificação tipológica oferece, na medida em que “não há ainda consenso quanto a ‘uma’ tipologia, nem quanto aos critérios gerais para desenvolvê-la” (op. cit., p. 27). Mesmo assim, Marcuschi (op. cit.), Koch & Fávero (1987), entre outros, defendem a possibilidade de ser estabelecida uma tipologia, desde que definidos os fenômenos lingüísticos, os aspectos funcionais e contextuais, os esquemas conceituais-cognitivos, a partir dos quais os tipos são agrupados, comparados, diferenciados. Concordando com Marcuschi (op. cit.,

² Trata-se do projeto *A avaliação da produção de texto desde uma perspectiva do tipo e gênero textuais*, desenvolvido por nós, com a participação da aluna do Curso de Letras, Viviane Amélia Aragão Leandro, bolsista do PIBIC (CNPq-UFPE).

p. 3), lembramos que as saliências textuais, selecionadas para a classificação dos textos, podem ser compreendidas como traços “formulaicos, sob o ponto de vista de rotinas lingüísticas desenvolvidas. Este caráter formulaico dá a primeira porta de entrada para uma relação de materiais lingüísticos para a análise”. Afinal, os contornos lingüísticos são fundamentais à relativa estabilidade apresentada pelos tipos e gêneros, que, por sua vez, se constituem, através da ação comunicativa dos indivíduos, em contextos cultural e sócio-historicamente determinados.

A constatação de que o componente sócio-cognitivo é basilar na organização de tipos e gêneros reforça a convicção de que a perspectiva pragmática do estudo tipológico não pode ser abandonada; caso contrário, corre-se o risco de incorrer no mesmo equívoco da gramática tradicional, preocupada em estabelecer classificações, sem considerar o contexto de uso, o indeterminismo e a opacidade da língua. Certamente, é possível estabelecer critérios que devem ser preenchidos para que um texto seja considerado, por exemplo, uma narrativa. Mas, será que essa sempre ocorrerá, nas práticas sociais, no formato identificado pela análise? (cf. Marcuschi, op. cit.)

A maior parte dos autores que discutem tipologia textual propõe, com base na estrutura dominante, cinco tipos de textos: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo (cf. Werlich, 1979; Koch & Fávero, 1987; Heinemann & Viehweger, 1991; Adam, 1991; Marcuschi, 1996). Por sua vez, sua realização ocorre em diferentes eventos lingüísticos, que expressam práticas sociais diversificadas, como: notícia de jornal, horóscopo, receita, piada, propaganda, etc., entendidos enquanto gêneros textuais. (cf. Marcuschi, 1996)

Werlich, *apud* Marcuschi (1996), em seu estudo, apresenta as características dos diversos tipos. Considera que a base temática expositiva é construída pelo processo de composição (estruturação textual sintética) e decomposição (estruturação textual analítica). No primeiro caso, a predicação liga-se ao sujeito por intermédio do verbo *ser*. Ex.: “Uma parte do cérebro é o córtex”. No segundo, a relação é estabelecida por um verbo da família do *ter* ou por outros que anunciam o desmembramento do todo em partes (*consistir, conter, compreender*). Ex.: “O cérebro tem 10 milhões de neurônios”.

Van Dijk (1980, p. 128) lembra que, depois de termos ouvido ou lido uma narrativa sobre um assalto, por exemplo,

*sabemos tratar-se de uma narrativa e não de um anúncio ou de uma aula. Para demonstrar, então, que o tema (...) e a estrutura narrativa típica devem ser vistas separadamente uma da outra, podemos imaginar um texto, que também aborde um assalto, mas não seja uma narrativa, como, por exemplo, um relatório policial ou um depoimento (...), etc.*³

³ As traduções dos originais em alemão ou espanhol foram feitas por nós.

Para o autor, esses textos irão se diferenciar não apenas em virtude de sua função social e comunicativa, mas por suas estruturas. Tais estruturas, características dos tipos textuais, são denominadas por Van Dijk de **superestruturas**. O autor acrescenta à sua análise as concepções de **macroestrutura** e **microestrutura**. Esses três conceitos são discutidos a seguir.

A **superestrutura**, estrutura global que caracteriza um tipo de texto, é a **forma do texto**. É culturalmente adquirida, tida como o esquema formal ao qual o texto se adapta e independe do conteúdo do texto. A superestrutura é definida para o conjunto do texto (ou determinados trechos) e não para orações ou seqüências isoladas de um texto. Para Van Dijk (1996), a superestrutura é uma espécie de macrossintaxe, de forma esquemática, totalizadora e vazia, a ser preenchida pelo conteúdo, garantindo que determinado texto seja percebido como característico desse ou daquele gênero/tipo.

A **macroestrutura** é o **conteúdo do texto**. A afirmação trivial de que um discurso tratou de determinado ‘tema’ ou ‘assunto’ pressupõe que o significado textual não pode ser explicado pela semântica das orações de forma isolada. Desse modo, “necessitamos de um certo tipo de macrossemântica, que considere estes significados globais, a fim de permitir-nos descrever os significados de parágrafos, partes ou capítulos completos do discurso escrito” (Van Dijk, 1996, p. 48). Por meio de estratégias globais, o autor constrói o texto como um todo coerente, hierarquizando as idéias principais e secundárias. Esse encaminhamento irá permitir, por sua vez, que o leitor recomponha a informação principal do texto (cf. Van Dijk, 1996). Pode ocorrer que a macroestrutura de um texto seja percebida de modo diferenciado pelos leitores, dependendo das seleções que são feitas do que se considera mais importante. Contudo, é importante destacar que o texto “deve possuir, pelo menos, o número necessário de pistas textuais para que um leitor, se assim o desejar, (re)construa e interprete a macroestrutura que o escritor deseja comunicar” (Sweis & Lagos, 1999, p. 96). Nesse nível são consideradas, principalmente: a pertinência ao tema solicitado e a adequação das macroproposições.

A **microestrutura** é considerada o **nível local** do texto. É constituída pelas marcas textuais localizadas, que facilitam ao alocutário o esforço de compreensão do texto (cf. Koch & Fávero, 1987). É importante destacar que o micro e o macronível se acham estreitamente relacionados, na medida em que “os significados de partes completas do texto ou de textos inteiros procedem dos significados locais das palavras e das orações, o que é um princípio fundamental da semântica” (Van Dijk, 1996, p. 49). Os fenômenos aqui privilegiados são: a progressão temática e as estratégias de coesão textual. (cf. Koch, 1989; Koch & Fávero, 1987; Koch & Travaglia, 1989)

Ainda que Van Dijk não tenha proposto explicitamente uma tipologia textual, os conceitos por ele desenvolvidos fornecem as bases e os critérios para a mon-

tagem de uma tipologia. Na verdade, Van Dijk (1980) ilustra o potencial analítico que a categoria da superestrutura possui, com base em narrativas e textos argumentativos e, nos últimos anos, com estudos sobre o gênero 'notícia' (1996). Koch & Fávero (1987), apoiadas em Van Dijk, sugerem três dimensões interdependentes para o estabelecimento de uma tipologia: a) pragmática (macroatos); b) esquemática global (superestrutura); c) lingüística de superfície (microestrutura). Com base nesses critérios as autoras analisam os tipos narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo, preditivo. Para os textos expositivos, indicam como características (op. cit., p. 7), no nível pragmático (**macroestrutura**), a asserção de conceitos, na perspectiva do fazer saber; na **superestrutura** predominam a análise e/ou síntese de representações conceituais e a ordenação lógica; na dimensão lingüística de superfície (**microestrutura**) destacam-se as marcas: conectores de tipo lógico, tempos verbais - mundo comentado, presença do interdiscurso; hipotaxe predominante. Observa-se que a macroestrutura do texto expositivo é de natureza temática, na medida em que analisa e interpreta abstrações ou termos concretos por intermédio de modelos genéricos. Sua referência ao mundo distancia-se do particular. A superestrutura acha-se fortemente apoiada na organização lógica, considerando-se as relações de inclusão e exclusão, dispensando as localizações espaciais ou temporais.

É importante lembrar, com Van Dijk (1992, p. 48), que um discurso deve respeitar um conjunto de princípios comunicativos mais gerais. Isso pressupõe, entre outros aspectos, "que em cada ponto do discurso deve haver, pelo menos, uma nova informação (...) e que esta nova informação deve estar apropriadamente ligada à informação antiga", que pode ser textual ou contextual. A informação semântica antiga, já introduzida no texto ou conhecida do ouvinte, possui função tópica. Ela "é selecionada e colocada em primeiro plano, como ponto de apoio para a nova informação da sentença", que assume a função de um comentário (Van Dijk, 1992, p. 42). Segundo Sweis & Lagos (1999), a progressão temática pode ocorrer pela inclusão de informações novas a respeito dos referentes já mencionados ou pela introdução de novos referentes. Para os autores (op. cit., p. 92), há quebra de progressão temática, quando: a) há excesso de informação explícita; b) há excesso de informação nova; c) as pistas textuais, que devem relacionar a informação nova com a velha, estão ausentes ou são insuficientes; d) um novo referente é introduzido bruscamente.

Para Koch (1997), a progressão é estabelecida pela introdução da informação nova, ancorada à informação dada, envolvendo segmentos textuais de extensão variada. Koch (1996; 1997), baseada em Danis destaca os seguintes tipos de articulação dado-novo: **linear** (o novo de um enunciado passa a tema do seguinte); **com tema constante** (o dado permanece, sendo acrescidas informações novas); **com tema derivado** (do 'hipertema' derivam temas parciais); **com rema subdividido** (desenvolvimento das partes de um rema superordenado); **com salto temático** (há omissão de

um segmento intermediário da cadeia de progressão temática). Segundo a autora (1997, p. 24), o uso de um ou outro tipo de articulação “tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou escrita), com os propósitos e atitudes do produtor”.

Assumindo que, nos textos expositivos, predominam as seqüências analíticas ou as explicitamente explicativas, a progressão temática, enquanto mecanismo de textualização essencial à construção da coerência textual, adquire nuances específicas. Nesse tipo de texto, a progressão orienta-se por uma relação lógica, ao contrário da narrativa, por exemplo, que se caracteriza pela ordenação temporal.

As reflexões desenvolvidas até aqui colocam as bases teóricas, a partir das quais é efetuado, quanto à progressão temática, o estudo dos textos expositivos que compõem o *corpus*, com apoio em Van Dijk (1980, 1992), Koch (1996, 1997) e Sweis & Lagos (1999).

OS TEXTOS DOS ALUNOS

As produções aqui estudadas integram o *corpus* do **Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede** que, desde 1993, vem sendo desenvolvido em cerca de 45 redes de ensino de municípios do Nordeste.⁴ Os dados do projeto incluem testes de língua portuguesa, que investigam a compreensão de leitura e a produção de texto de alunos das quartas, quintas e oitavas séries do ensino fundamental. As respostas apresentadas pelos estudantes e os textos desenvolvidos constituem, sem dúvida, valiosa fonte de estudos e reflexões a respeito de um conjunto de fenômenos da linguagem que estão presentes nas séries pesquisadas.

Os testes, aplicados anualmente, estão organizados em três cadernos, contendo 21 questões cada, sendo 20 voltadas para a compreensão de leitura e uma para a produção de texto. Assim, no conjunto, a avaliação contempla 60 itens de compreensão e três de produção. É importante destacar que a produção solicitada aos alunos está articulada ao texto base, seja em função do gênero e/ou do tema. A definição dos 63 itens que integram os testes está fundada em critérios qualitativos (relevância e pertinência dos objetivos, conteúdos e habilidades) e quantitativos (índice de dificuldade, de discriminação e percentil), aplicados a questões pré-testadas, em número três vezes maior do que o aproveitado no teste final. (cf. Marcuschi, E., 1999; Marcuschi, E. & Soares, 1997)

No presente estudo são debatidos textos desenvolvidos por alunos de quinta série da Rede Municipal do Recife, em 1997. Foram selecionados, aleatoriamente,

⁴ Conduzido inicialmente pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o estudo passou a ser coordenado, em 1996, pelo NAPE-UFPE (Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco).

46 produções do caderno 3 daquele ano. A faixa etária dos estudantes – 30 meninas e 16 meninos – oscila entre 11 e 13 anos. A avaliação da compreensão de leitura nesse teste é realizada a partir de dois textos, uma fábula e um texto expositivo.⁵ O envolvimento com o ‘mundo das formigas’, em ambos os textos, e o tipo do segundo (expositivo), foram aproveitados na contextualização da produção de texto requerida, ou seja, pede-se aos alunos que desenvolvam um texto, dando informações sobre algum animal que conheçam.⁶ Assim, o que se espera é que os alunos, no gênero ‘produção de texto escolar’, contemplem as características pertinentes ao tipo expositivo.

UMA PRIMEIRA ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Como vimos anteriormente, a **macroestrutura** do texto expositivo é temática, ou seja, não trata dos seres particularizados. Já sua **superestrutura** caracteriza-se pela ordenação lógica. Observando-se essas estruturas nos textos que compõem o *corpus*, constatamos que: 22% das produções têm características de narrativa, 9% descritivas, 61% expositivas e 8% expositivo-descritivas ou expositivo-narrativas. Consideremos os exemplos a seguir:

Texto 40 O fascinante mundo do cachorro⁷

Tinha um cachorro chamado Totó
ele tinha um grande amigo o seu dono manuel.
Ele morava no sitio muito alegre
Então ele um dia estava paciando pelo sitio
e entam ele escuregou e caio e simachucou por 3 Dias
seu manuel o procurando e
não encontrava
e foi que ele encontrou o totó e ele ficou muito alegre.

Texto 38 O fascinante mundo da fofuda cachorra

Ela e uma cachorra brincalhona
que gosta de brincar com o seu dono.

⁵ Texto 1: **A formiga boa**, Monteiro Lobato. Texto 2: **O fascinante mundo das formigas**, Maria A. Julivert.

⁶ A questão foi apresentada com o seguinte formato: “No texto **O fascinante mundo das formigas**, você leu algumas informações interessantes sobres esses insetos. Agora, escolha um animal que você conhece e escreva o que você sabe sobre ele. Lembre-se de completar adequadamente o título sugerido.

O fascinante mundo

⁷ Com exceção da translineação, modificada para destacar os fenômenos aqui analisados, os textos são aqui reproduzidos como elaborados pelos alunos.

E ela só gosta de comer ração
e não galinha assada ou guisada

O texto 40 narra as peripécias de um cachorro, Totó, e a aflição de seu dono, Manuel, ou seja, há personagens claramente particularizados. Além disso, a progressão é cronológica, sendo marcada, entre outros aspectos, pelas mudanças de situação (ele morava no sítio; então um dia; procurando por 3 dias; encontrou). No segundo exemplo (texto 38), temos novamente um ser particularizado (a fofuda cachorra), apreendido em determinado momento (ela é; ela gosta de), sem a preocupação em apresentar mudanças.

Tendo em vista os objetivos bastante específicos deste trabalho, não estaremos considerando, aqui, os textos narrativos e descritivos.⁸ Assim, nosso *corpus* fica reduzido tão somente aos textos expositivos (28) e aos expositivo/descritivos (02) e expositivo/narrativos (02), totalizando 32 textos. Considere-se que essa categorização foi feita em função da presença dominante de características de um ou outro tipo textual. Portanto, não se esperem aqui exemplos de tipos ‘puros’. Destaque-se ainda que, nas 32 produções do *corpus* será observado tão somente o fenômeno da progressão temática.

Os textos expositivos: observações gerais

Uma análise inicial dos 32 textos investigados permite duas observações, de caráter mais abrangente: a primeira, relativa às escolhas temáticas dos alunos, e a segunda, ao grau de caracterização dos animais, nos textos. O foco temático selecionado pelos estudantes foi bastante diversificado, contrariando a expectativa inicial. Imaginava-se que haveria um amplo predomínio de textos envolvidos com ‘o mundo dos cachorros’ ou ‘dos gatos’, mas o espectro escolhido foi mais amplo, incluindo: cachorro (19%); gato (13%); abelha (13%); cobra (13%); leão (13%); borboleta (6%); morcego (6%); pássaro (6%); barata (6%); bichos (6%). Provavelmente, essa pluralidade pode ser atribuída ao fato do tema da produção estar inserido no mundo animal, bastante próximo do cotidiano das crianças e jovens, e muito explorado em textos escolares, ainda que em narrativas.

No desenvolvimento do tema, 31% dos alunos destacaram apenas uma característica do animal (alimentação/utilidade/relação com o ser humano/etc.); 12,5% dois aspectos (físico/riscos que oferecem/etc.) e 56% três ou mais (alimentação/hábitos; aspecto/reprodução/etc.). Como veremos mais adiante, nem sempre essas caracterizações foram adequadamente contextualizadas.

⁸ O estudo comparativo, entre essas produções e o tipo expositivo, está sendo feito no âmbito do projeto anteriormente citado, desenvolvido por nós.

Textos expositivos: a progressão temática

Como discutido anteriormente, a incorporação adequada da informação nova à informação dada organiza a progressão temática, uma das condições essenciais à construção da textualidade. Essas relações de sentido são estabelecidas entre segmentos textuais de extensões variadas (cf. Koch, 1997).

A análise revelou que apenas 25% dos textos estudados progredem sem apresentar qualquer tipo de quebra. Nos demais (75%), foi possível identificar saltos temáticos, com uma ou mais interrupções na progressão. Os textos, a seguir, exemplificam essas ocorrências:

Texto 22 O fascinante mundo das borboletas

As borboletas são milhares de especie,
elas podem ser grandes e pequenas.
Elas podem bate sua asas
em poucos minutos milhares de vezes.

Texto 13 O fascinante mundo dos gatos

Os gatos são bichinhos muito lindo e fofos
a mãe dos gatos pode potar até 10 gatos
os gatos logo quando crescem abandonam seus pais

No texto 22, são acrescentadas, progressivamente, novas informações ao referente, esse sim, dado como supostamente conhecido. O texto circunscreve-se a um campo conceitual determinado e inicia com a explicitação de uma característica de natureza genérica. Na seqüência, a informação antiga é outra vez selecionada, sendo acrescidos comentários relevantes com respeito ao tópico, através de subdivisões e de propriedades da borboleta. O texto 13 revela saltos temáticos, provocados pela insuficiência de informações e por não indicar como cada enunciado se articula ao(s) anterior(es). A insuficiência de pistas lingüísticas provoca a fragmentação da produção, e princípios comunicativos mais gerais, como clareza e informatividade, são violados. Observe-se que um novo referente (a mãe dos gatos) é apresentado, sem a devida ancoragem na informação antiga. Além disso, não fica claro se o tópico do último enunciado pode ser identificado com o comentário do segundo e o tópico do primeiro.

No conjunto, os textos apresentam mais de um tipo de estratégia para a ancoragem da informação nova à velha. Apenas em dois textos (6%) a progressão não está caracterizada. A estratégia preferencial dos alunos na construção da pro-

gressão foi a recorrência do tópico, acrescido de informação nova, encontrada em 56% dos textos. A segunda em preferência (25% das produções) foi a progressão temática linear, quando a informação nova passa, na seqüência seguinte, a ser o tópico. O uso das estratégias de tema derivado ou rema subdivido tiveram baixa incidência. Observemos as duas estratégias mais utilizadas:

Texto 4 O fascinante mundo do cão

O cão é um animal domestico
ele é muito carinhoso e
ele atede o seu dono,
o cão é uma segurasa ra sua casa.

Texto 9 O fascinante mundo da abelha

A abelha é um animal muito aproveitado pelo homem
fazemos o mel da abelha
que é muito gostoso.

É facilmente perceptível, no texto 4, a permanência tópica, que vai recebendo caracterizações novas. A função tópica é, nesse caso, indicada pelo pronome. Os comentários constituem informações independentes e traduzem um modelo de texto bastante peculiar na escola. O primeiro enunciado classifica o animal e aponta para um hipertema que, contudo, não é desdobrado. As demais informações são de nível afetivo ou comportamental. O último enunciado abandona a estrutura do texto expositivo, na medida em que particulariza o ser, afastando-se do genérico. No texto 9, o tema inicial é a utilidade da abelha para o homem. Esse comentário, por sua vez, passa a tópico do enunciado seguinte (ainda que, do ponto de vista conceitual, a relação feita seja equivocada). No enunciado seguinte, repete-se essa relação, ou seja, a informação nova passa a antiga. Nesse exemplo, identificamos uma progressão temática do tipo linear.

A informação nova pode oferecer ao tópico características de natureza diversa, como atribuição de uma propriedade geral ou particular ou ainda subdivisão da informação. Os exemplos, a seguir, ilustram essas características:

Texto 24 O fascinante mundo dos morcegos

Os morcegos são animais noturnos
sabemos que

antes de se transforma em morcego eles eram ratos
a maioria dos morcegos vivem longem das cidades (...)

Texto 31 O fascinante mundo Baratas

As baratas são as quase
a mesma coisa das formigas. (...)
os machos também que sempre possui asas
sua única missão é a de fecundar as futuras rainhas

Texto 15 O fascinante mundo das cobras

Há muitas espécies de cobras
umas são venenosas e outras não são. (...)

Observando-se os três exemplos acima, constatamos estratégias diferenciadas no encaminhamento da progressão. Assim é que, no texto 24, destaca-se inicialmente uma propriedade geral, própria, segundo o autor, de todos os morcegos. Já o texto 31, que trata das baratas, compara-as, inicialmente, com outro inseto (formigas). Posteriormente, particulariza a informação, colocando características do macho e sua função na reprodução. No texto 15, por sua vez, a função tópica é exercida pelo primeiro enunciado, enquanto a informação nova predica e restringe o tema, subdividindo-o e caracterizando-o.

No conjunto, 24 textos apresentam, uma ou mais vezes, quebra da progressão temática. O fator de maior incidência na quebra da progressão foi a insuficiência de pistas textuais para relacionar a informação nova com o tópico, presente em 100% desses textos. Em algumas ocorrências, a redundância dificulta a progressão temática, infringindo os princípios comunicativos mais gerais. Considerem-se os textos indicados abaixo:

Texto 1 O fascinante mundo dos bichos
existe uma grande variedade de bichos no mundo
cada uma espécie são diferentes entre si
encontram-se em quase toda região do mundo.

Texto 29 O fascinante mundo dos gatos

O gato convive com os animais da floresta
e também é de estimação,

todos nós adoramos o gato,
 ele é querido
 Principalmente as meninas adoram as gatinhas
 Os gatos Precisam de um ar livre Para viver
 e alimentos Para sobreviver.
 O gato é muito Querido.
 ele é um fascinante animal
 Eu adoro os gatos.

No texto 1, são perceptíveis turbulências na progressão, ocasionadas pela ausência de pistas textuais que articulem as informações apresentadas. A mudança de referentes, sem a adequada conexão, favorece a desarticulação dos aspectos apontados. Não há preocupação em hierarquizar ou estabelecer algum tipo de subordinação entre os elementos introduzidos. No texto 29, a quebra da progressão pode ser identificada nos saltos temáticos, bem como na retomada das informações (nós adoramos o gato; o gato é muito querido; eu adoro os gatos), violando o equilíbrio que deve haver entre a quantidade de informação dada e nova.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Os dados aqui analisados indicam que a forma mais comum de atribuição tópica consiste na identificação de seres introduzidos previamente. Apontam, ainda, que a retomada de um único tema, ao qual é acrescido o comentário, é a estratégia preferencial dos alunos no encaminhamento da progressão. Por sua vez, é preocupante o fato de a maioria dos textos ter apresentado algum tipo de quebra na cadeia temática, fenômeno provocado, principalmente, pela insuficiência de pistas textuais para relacionar a informação nova ao tópico. Por outro lado, alguns princípios comunicativos básicos não foram observados, como o grau de informatividade, relevância, clareza, entre outros (Grice, 1975). São fenômenos como esses que dificultam a produção de significados, a atividade discursiva, a construção da textualidade por parte do aluno.

Na perspectiva das mudanças desejadas, é essencial que os professores tenham oportunidade de refletir sobre esse tipo de abordagem, tomando como base as categorias de análise da LT. O objeto do ensino e da avaliação da língua, como dito no início deste trabalho, deve ser o discurso, atividade que se dá entre os indivíduos, em determinado contexto, sob determinadas condições, com determinada finalidade. Trata-se, pois, de procurar identificar por quais procedimentos se concretiza a atividade discursiva. Além disso, é fundamental que as características do tipo e as

práticas dos gêneros textuais sejam contempladas no ensino e na avaliação, desde o planejamento até a última versão da produção. Por último, cabe lembrar que nossos resultados devem ser percebidos dentro dos limites oferecidos pelo tipo pesquisado, o expositivo. O desafio que agora se apresenta é o de investigarmos a progressão temática em outros tipos e gêneros, identificando as ocorrências convergentes e as que são próprias de cada um.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse les stratégies de développement thématique utilisées dans les textes expositifs produits par des élèves de cinquième dans les écoles brésiliennes. Nous proposons de considérer ces stratégies dans l'évaluation, en fonction du genre du discours et du type de textes sollicités.

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 83, p. 7-18, 1998.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (Ed.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. v. 3, p. 41-58.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça, FÁVERO, Leonor L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, Elizabeth (Org.). *Formação do educador, avaliação & currículo*. Recife: Universitária, 1999. p. 163-185.
- MARCUSCHI, Elizabeth & SOARES, Edla (Org.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Universitária, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1996. (Mimeogr.).

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SWEIS, Giovanni P., LAGOS, Paulina N. En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación de texto escrito. In: SOLÍS, M. C. **Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: argumentativos y expositivos**. Cali: Unesco, 1999. p. 83-115.

VAN DIJK, Teun. **Textwissenschaft**. Munique: DTV, 1980.

VAN DIJK, Teun. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun. **La noticia como discurso**. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1996.

WERLICH, Egon. **Typologie der texte**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.