

O DISCURSO EXPOSITIVO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ENFOQUE COGNITIVISTA E SEUS DESDOBRAMENTOS DIDÁTICOS

Lúis Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: *Propomos uma análise do discurso didático expositivo escrito, em textos do ensino fundamental, focalizando dois aspectos principais. Em primeiro lugar, consideramos o funcionamento cognitivo desse tipo de discurso, com base nas perspectivas de Bruner (1998; 2001) e Bronckart (1999). Em segundo lugar, examinamos algumas de suas principais estruturas semânticas, a partir da abordagem da lingüística cognitiva (Langacker. 1987; 1991; 1999; 2000). Examinamos, ainda, os desdobramentos didáticos sugeridos por essa análise.*

PALAVRAS-CHAVE. *Discurso expositivo – Discurso didático – Lingüística Cognitiva.*

ABSTRACT: *This paper proposes an analysis of the expository written didactic discourse in primary school texts focus on two main aspects. Firstly, we consider the cognitive functioning of this kind of discourse, following Bruner (1998; 2001) and Bronckart (1999). Secondly, we consider some of its main semantic structures according to the cognitive linguistics framework (Langacker. 1987; 1991; 1999; 2000). Finally, some didactic consequences suggested by this analysis are examined*

KEYWORDS: *Expository discourse – Expository discourse - Cognitive Linguistics*

Introdução

Uma das principais tarefas da escola é possibilitar que o aluno tenha acesso aos textos que circulam socialmente. Para isso, o ensino de língua portuguesa deve priorizar os usos públicos da linguagem¹. Entre eles, talvez o mais familiar e mais diretamente relevante para os alunos seja o uso dos textos didáticos, especialmente dos textos expositivos das diversas disciplinas do cotidiano escolar: História, Geografia, Ciências e Matemática, além dos textos de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, seria de se esperar que a área de Língua Portuguesa desempenhasse um papel fundamental, no sentido de trabalhar os aspectos lingüísticos característicos dos textos didáticos expositivos, facilitando seu acesso aos alunos. Não é o que acontece, pois a disciplina de Língua Portuguesa não se ocupa dessa questão, assim como não se ocupam as outras disciplinas:

Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais e nessas aulas também não, pois se considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. (PCNs de Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos, 2000, p. 30-31).

As conseqüências dessa situação, aparentemente banal e aceita, são importantes, chegando a comprometer o próprio aprendizado:

Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. É essa capacidade que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos (Idem, *ibid.*).

Com base nessa realidade, o presente trabalho propõe uma análise do discurso didático expositivo escrito, em textos² do ensino fundamental, que leva em conta dois aspectos: em primeiro lugar, o funcionamento cognitivo desse tipo de discurso; em segundo lugar, suas estruturas semânticas, especialmente, as estruturas explicativas. Finalmente, sugeriremos alguns desdobramentos práticos dessa análise.

O funcionamento cognitivo do discurso expositivo

Caracterizaremos o funcionamento cognitivo do discurso expositivo a partir das análises de Bruner (1998; 2001) e Bronckart (1999).

J. Bruner estabelece uma distinção entre dois modos de funcionamento cognitivo:

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. ... cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação (Bruner, 1998, p. 12).

Bruner designa esses dois modos de funcionamento cognitivo como *modo paradigmático* e *modo narrativo* do pensamento. O modo paradigmático, também denominado modo lógico-científico, corresponde, claramente, ao discurso expositivo. Algumas de suas principais características são as seguintes (Idem, p. 12-16):

- tenta atingir o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação;
- trata de causas genéricas e de seu estabelecimento;
- utiliza procedimentos para estabelecer provas formais e testar a veracidade empírica;
- utiliza a categorização, a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas e relacionadas umas às outras para formar um sistema:
- sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não contradição;
- é conduzido por hipóteses fundamentadas, ou seja, seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis ;
- busca transcender o particular, buscando cada vez mais a abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular.

Por essas características, percebe-se que o ideal do pensamento paradigmático é o discurso lógico-matemático, formalizado. Entretanto, no ensino fundamental, o grau de formalização é pequeno, embora o discurso expositivo seja predominante nos textos didáticos de História, Geografia e Ciências.

Por sua vez, Bronckart (1999) distingue os mundos discursivos da “ordem do *narrar*” e da “ordem do *expor*”. O mundo da ordem do *expor*, é “interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (Idem, p. 154). O discurso expositivo escrito corresponde ao que Bronckart denomina *discurso teórico*, caracterizado pelo fato de ser da ordem do *expor* e pela sua autonomia em relação ao ato de produção. Aos mundos discursivos correspondem *arquétipos psicológicos*, no sentido de operações psicológicas gerais e universais, independentes das características próprias de cada língua.

Tanto Bruner quanto Bronckart distinguem nitidamente o discurso expositivo do discurso narrativo, associando-os a funcionamentos cognitivos diferentes, manifestados por mecanismos lingüísticos também diferentes. Uma consequência importante para o ensino-aprendizagem é que o trabalho com o discurso expositivo engaja não apenas questões de linguagem, mas um modo de pensamento, provavelmente menos familiar e espontâneo para os alunos do que o pensamento narrativo, pelo menos no contexto escolar.

A seguir, examinaremos algumas das estruturas semânticas do discurso expositivo, com foco na estrutura explicativa.

Estruturas semânticas do texto expositivo

O discurso expositivo utiliza regularmente estruturas semânticas tais como a constatação, a definição, a explicação, a exemplificação e a comparação, manifestadas por *construções gramaticais* convencionais. A constatação, a definição e a explicação parecem centrais. Já a exemplificação e a comparação são menos frequentes e regulares, mas são qualitativamente interessantes. Por outro lado, é evidente que essas estruturas não se situam todas no mesmo nível: uma explicação é explicação de alguma coisa; uma exemplificação refere-se, normalmente, a entidades ou processos previamente evocados, etc.

Para o estudo das construções e das estruturas semânticas utilizamos o quadro teórico da Gramática Cognitiva, de Langacker (1987; 1991; 1999; 2000), que nos permite relacionar sistematicamente gramática e semântica. Sua afirmação central é que a gramática é, em si mesma, um fenômeno simbólico que consiste em padrões para simbolizar esquemas específicos da estrutura conceitual. Léxico, morfologia e sintaxe formam um continuum que pode ser descrito enquanto estruturas simbólicas (pares forma-sentido). Portanto, todos os construtos gramaticais válidos têm importância conceitual. Nessa perspectiva, a noção de *conceitualização* (que utilizamos como equivalente do inglês *construal*) é particularmente importante: ela corresponde à capacidade que todo falante tem de conceber e organizar uma mesma situação de diferentes maneiras. Comparemos os seguintes enunciados:

- (1) Os cometas eram os únicos corpos celestes pequenos que eram conhecidos desde antes da invenção do telescópio *pois*, quando se aproximam do Sol, eles se tornam visíveis.
- (2) Quando os cometas se aproximam do Sol, eles se tornam visíveis. *Por esse motivo*, eram os únicos corpos celestes pequenos que eram conhecidos desde antes da invenção do telescópio.

Essas duas construções explicativas expressam uma mesma situação, um mesmo conteúdo; entretanto, suas conceitualizações diferem. Com efeito, a primeira apresenta a ordem [constatação → explicação causal]. Na segunda construção, temos a ordem [constatação → explicação consecutiva]. Evidentemente, essas conceitualizações implicam em saliências cognitivas diferentes para os interlocutores e, portanto, em representações semânticas diferentes.

A seguir, propomos uma análise da frequência e distribuição da estrutura semântica explicativa no discurso didático expositivo escrito, no ensino fundamental. Os dados provêm de textos expositivos curtos (aproximadamente, 170 textos), extraídos de um livro de Ciências Naturais da 4ª série, distribuídos em cinco temas: Astros; Sistema solar; Planeta Terra; Estações do ano; Corpo humano. Concentramo-nos na análise das construções explicativas marcadas gramatical ou lexicalmente: conectivos de valor explicativo (conjunções de coordenação explicativas, e conclusivas de valor

consecutivo; conjunções de subordinação causais e consecutivas) e algumas expressões típicas (é causada).

Nos dados, identificamos 105 ocorrências de construções explicativas, que distribuímos em dois grupos, correspondentes a duas conceitualizações diferentes (para simplificar a exposição, indicamos apenas os percentuais, arredondados):

1º) As construções causais de tipo *porque* (e suas variantes: *pois; como; por causa de; é causada*), constituem 70,5% do total;

2º) As construções consecutivas de tipo *por isso* (*por esse motivo*), constituem 29,5% do total.

O Quadro 1 permite visualizar a distribuição dessas estruturas por tema, em relação ao volume textual ocupado por cada um dos temas:

Quadro 1

Temas / Volume textual do tema	tipo porque	tipo por isso	Total por tema
Astros (13%)	9,5%	4,8%	14,3%
Sistema Solar (19%)	15,2%	5,7%	20,9%
Planeta Terra (13%)	8,6%	3,8%	12,4%
Estações do ano (6%)	4,8%	0,9%	5,7%
Corpo Humano (48%)	32,4%	14,3%	46,7%
Total por tipo de estrutura	70,5%	29,5%	100%

Sem entrar na análise detalhada do Quadro 1, percebe-se que:

a) a distribuição das estruturas explicativas é notavelmente regular em todos os temas, i.e., a soma dos dois tipos corresponde quase exatamente ao volume textual desses temas. Isso significa que as estruturas explicativas estão uniformemente distribuídas nos temas, e que todos os temas têm, proporcionalmente, o mesmo volume de explicações.

b) a estrutura causal é a mais freqüente em todos os temas, mais do que o dobro da estrutura consecutiva, com uma concentração particular no Sistema solar e no Corpo humano.

A distribuição e a freqüência das estruturas explicativas confirmam sua importância no discurso expositivo. Essa primeira aproximação deveria ser completada, considerando questões tais como:

(i) quais conceitos são explicados e por quais tipos de estruturas ;

(ii) qual o funcionamento dos diferentes conectivos, gramaticais e discursivos, utilizados;

(iii) qual a organização interna das estruturas explicativas;

(iv) como se articulam as estruturas explicativas às outras estruturas semânticas mencionadas: constatação, definição, exemplificação e comparação.

Nessa perspectiva, o discurso didático expositivo pode ser abordado como uma configuração de construções / conceitualizações em torno dos conceitos a serem adquiridos, estruturando-os gramatical, semântica e cognitivamente.

Conclusão

Apresentamos uma descrição preliminar das estruturas explicativas e sugerimos alguns desenvolvimentos para um trabalho de Língua Portuguesa que explorasse os

aspectos gramaticais e semânticos dos textos didáticos das outras disciplinas. Esse trabalho se faz extremamente necessário, tanto no ensino fundamental quanto nos outros níveis de ensino, e deveria merecer, pela sua relevância, uma atenção especial nas práticas pedagógicas e na formação de professores.

Se considerarmos a linguagem como instrumento de aprendizado, i.e., a língua portuguesa e os textos como mediações indispensáveis para a elaboração das representações conceituais nas diferentes áreas de conhecimento, percebemos que as questões que tratamos interessam diretamente o ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras áreas, especialmente, Ciências, História e Geografia, e que elas devem ser aprofundadas.

NOTAS

¹ Os usos públicos da linguagem “implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem” (PCNs de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, p. 24)

² Seguindo Bronckart (1999), utilizaremos o termo *texto* para referir a “toda unidade de produção verbal empírica que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada” (Idem, p. 138), e o termo *discurso* para “*formas lingüísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos” (Idem, p. 149).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Vol I e II. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987, 1991.
- _____. *Assessing the cognitive linguistic enterprise*. In: JANSSEN, T., REDEKER, G., (Eds.) *Cognitive linguistics: Foundations, scope and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 13-59.
- _____. *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.
- MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos. 2. ed. Brasília, 2000.