

# 12 ESTRATÉGIAS DE 'BALANCEAMENTO' DO IMPLÍCITO/ EXPLÍCITO EM NARRATIVAS ESCOLARES

---

SILVA, Andreia Cristina da. Mestranda em Linguística pela Universidade de Franca (Unifran).

## RESUMO

Este artigo, por meio de estudos teóricos de Jean-Paul Bronckart e Ingedore G. Villaça Koch a respeito do interacionismo sociodiscursivo da língua, é uma reflexão sobre como as estratégias do balanceamento do explícito/implícito são processadas nas narrativas escolares de alunos de 5ª série por ocasião do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em novembro de 2005.

---

**Palavras-chave:** linguística textual; sociointeracionismo; explícito/implícito; narrativa escolar.

## ABSTRACT

This article, through the theoretical studies of Jean-Paul Bronckart and Ingedore G. Villaça Koch about the socio-discursive interacionism of language, is a reflection about how the balancing strategies of explicit/implicit are processed in the school narratives of 5<sup>a</sup> grade students in the Saresp (Evaluation System of São Paulo State's School Results) on 2005, November.

---

**Key words:** textual linguistics; sociointeracionism; explicit/implicit; school narratives.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais há uma grande preocupação com a produção de textos realizada pelos alunos na escola. Até há pouco tempo, a análise destes textos limitava-se, grosso modo, à exploração de questões gramaticais e aspectos de coesão textual. Embora a gramática e a coesão sejam fundamentais para a boa utilização da linguagem, há um consenso, hoje, de que o aluno precisa ir muito além desses aspectos, para compreender e produzir textos nos mais variados contextos em que estará inserido no dia-a-dia como ser social.

Assim, vê-se a linguagem como instrumento utilizado essencialmente para a realização de práticas sociais e a produção e compreensão de texto não apenas como fenômenos lingüísticos, mas também como fenômenos sociocognitivos.

Espera-se que o aluno elabore textos que produzam sentido para o leitor, que, muitas vezes, porém, não compartilha do conhecimento que o produtor deixou implícito. Ao considerar apenas o explícito, não compreende plenamente o texto.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é, por meio dos estudos teóricos de Bronckart (1999) e Koch (2002) a respeito do interacionismo sociodiscursivo, fazer uma análise de narrativas escolares em situação de avaliação através de três redações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e estudar as estratégias do balanceamento do implícito e explícito em tais textos.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em seus estudos, Bronckart (1999) adota a visão interacionista social da língua, na qual a linguagem é “primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999). Na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais, o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

Assim, a compreensão de um texto não é uma simples captação ou decodificação de uma mensagem codificada por um emissor. Segundo Koch (2002),

ela é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002, p. 17).

O sentido de um texto, nessa perspectiva, não existe antes da interação entre o texto e os sujeitos. Tanto o falante/escritor quanto o ouvinte/leitor agem, pois, na construção desse sentido. O ouvinte/leitor ao se deparar com o texto buscará ativar todos os conhecimentos prévios disponíveis em sua memória para interpretá-lo. Todos esses conhecimentos formam o contexto de cada interlocutor que é modificado a cada nova interação formando novos contextos.

Ao produzir o texto, o produtor espera que seu leitor reconheça um contexto compatível com o que deseja comunicar. Ao dar espaço para as pressuposições e inferências, o autor atribui ao leitor a tarefa de decifração para além da superfície textual. Por isso, na perspectiva interacional, não há textos absolutamente explícitos. O falante/escritor, pressupondo o contexto cognitivo de seu leitor/ouvinte, precisa ter consciência do que deve ser explicitado e do que pode permanecer implícito por ser fácil de ser inferido. É o que Marchuschi (1994 apud KOCH, 2002) chama de “balanceamento”.

Portanto, no balanceamento do implícito/explicito o produtor verbaliza apenas as unidades referenciais e as representações necessárias à compreensão que o receptor não é capaz de inferir. O receptor do texto, que sempre espera um texto que lhe traga sentido, mobiliza todo seu conhecimento de mundo para, a partir do explícito, fazer as inferências necessárias para a perfeita compreensão.

Assim, existe no texto toda uma gama de implícitos, dos mais

variados tipos, somente apreensíveis quando se tem, como base, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

## CONTEXTO

O *corpus* deste trabalho é constituído por três narrativas produzidas por alunos de 5ª série por ocasião do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em novembro de 2005.

Segundo Bronckart (1999), contexto de produção é o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a organização dos textos, como condições climáticas e estado emocional. Esses parâmetros podem se referir ao mundo “físico” propriamente dito, e ao mundo sócio-subjetivo. Assim, em relação ao mundo físico, as narrativas em análise são produzidas para uma avaliação do Estado de São Paulo, que acontece uma vez por ano. Os alunos são solicitados a escrever uma narrativa sobre um tema predeterminado, realizam a prova na própria escola sob normas estabelecidas pela Secretaria de Educação e devem cumpri-la em três horas. Temos, então, como produtor, o próprio aluno que está sendo submetido, naquele momento, à avaliação e está redigindo o seu texto que é manuscrito por ele em caderno de prova enviado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Como enunciador, temos o narrador que precisa contar uma aventura vivida com um amigo:

Escolha um velho amigo e escreva uma história com começo, meio e fim, narrando uma aventura vivida por vocês há muito tempo. Solte a sua imaginação. Dê um TÍTULO interessante à sua história.

Os professores da escola são os receptores que terão acesso ao texto para analisá-lo e avaliá-lo. O texto do aluno, portanto, circula no espaço físico da escola. Em relação ao mundo sócio-subjetivo temos, no lugar social, o aluno que desempenha o papel de narrador. O receptor é o Estado de São Paulo, que está interessado no resultado da avaliação, e o objetivo da interação, nesse contexto educacional, é produzir um bom texto narrativo que atenda às expectativas do destinatário.

Para a mobilização dos conteúdos, ao produzir essas narrativas é necessária uma atividade de leitura e interpretação do tema proposto. Frequentemente o autor vai buscar conteúdos de outras narrativas que lhe permitam explorar o tema pedido. Além disso, neste caso, deve considerar que está sendo submetido a uma avaliação e, por isso, precisa atender às expectativas. No plano global temos a seguinte seqüência tipológica:

- a) apresentação da situação inicial, normal e tranqüila, iniciada com expressão de tempo situando o leitor num tempo anterior;
- b) introdução de algum acontecimento complicador que altera a situação normal vivida até o momento;
- c) relato das ações escolhidas para solucionar o problema;
- d) relato da resolução intermediária gerada pelas ações;
- e) introdução de nova complicação com as conseqüentes ações;
- f) resolução final da tensão;
- g) conclusão com um novo estado equilibrado.

As narrativas caracterizam-se pelo tipo de discurso misto. Temos um segmento de discurso narrativo no interior do qual são encaixados segmentos de discurso interativo sob a forma de discurso direto. Na narração, os pretéritos perfeito e imperfeito apontam coordenadas do mundo discursivo disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor ou do agente-leitor:

“Voltamos a brincar, brincamos algumas horas e já tínhamos até esquecido do barulho mas quando pensamos que tinha acabado o barulho o barulho foi ficando cada vez mas alto e eu falei:”;

“Um dia já estava atardezinha eu e João vimos uma sombra passando na frente das bicicletas”;

“Começou a anoitecer e nós fomos para lá os guardas nem tinha nos vistos e entramos na nave ligamos ela começou a voar la em cima a nave começou a despedaçar e caímos num planeta desconhecido”.

Porém, ao introduzir segmentos de discurso direto, o autor remete o leitor a um mundo discursivo conjunto ao mundo dos personagens dispondo, assim, do discurso interativo:

“– Letícia agora eu escutei o barulho que você falou lembra.  
– Mas é claro que eu lembro, Rubia vamos até lá ver o que é”;

“Deve ser coisa atoa não é nada. João ficou com medo e falou:  
– Vamos embora esta ficando escuro e eu estou ficando com muito medo”.

Há um distanciamento em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina. Nenhuma unidade lingüística faz referência direta ao agente produtor. Mesmo sendo narrativas em primeira pessoa, para atender ao tema proposto, ela mantém o caráter de autonomia. O narrador é uma criação do autor, não se confunde com o autor: ele constitui uma das propriedades do mundo narrativo construído e não do mundo físico do agente produtor.

Para a observação das seqüências, Bronckart (1999) recorre aos estudos de Adam (1992 apud BRONCKART, 1999) que as conceitua como

modelos abstratos de que os produtores e receptores do texto disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições bem uma estrutura autônoma.

A partir deste ponto de vista, observamos a ocorrência da seqüência narrativa. Essa seqüência se inicia com um estado inicial equilibrado:

“Um dia eu e minha prima estávamos brincando na minha casa”;

“Um dia já estava atardezinha”;

“A muito tempo atras eu e meu amigo Rodolfo fomos conhecer a nasa dos Estados Unidos para ver como era lá saímos de noite para chegarmos de manhã”.

Algum acontecimento gera uma tensão que altera este estado de equilíbrio e provoca novas ações.

“E eu escutei um barulho e falei”;

“eu e João vimos uma sombra passando na frente das bicicletas”;

“chegamos lá tinha dois grandes guardas e eles não deixaram nós entrar”.

Nas três narrativas há uma resolução intermediária (na primeira, a amiga não ouve o mesmo barulho, na segunda, a sombra desaparece, e, na terceira, os amigos conseguem entrar na nave escondido). Porém, essa resolução é logo seguida por uma nova complicação (de repente, no primeiro texto, a amiga também ouve o barulho que não tinha ouvido antes, João ouve um barulho e começa anoitecer no segundo, e, no último texto, a nave em que os meninos estão se despedaça e eles são atacados por marcianos). Por fim, uma resolução final da tensão:

“Era apenas um pica-pau numa árvore do lado da minha casa”;

“quando estávamos chegando perto ele parou e nós também paramos vimos que era um pobre mendigo”;

“até que a nave pegou e nós fomos embora”.

Então um novo estado equilibrado surge:

“- Se nós tivéssemos vindo na aquela hora nós não tínhamos tanto medo”;

“e fomos embora socegado sem medo”;

“quando nos chegamos em casa nós levamos uma bronca dos nossos pais”.

Os mecanismos de textualização são responsáveis por criar séries isotópicas que contribuem com o estabelecimento da coerência temática. Em relação à coesão nominal, percebemos que as séries coesivas centrais são constituídas por expressões que remetem aos personagens envolvidos, lugares que aparecem no enredo e “complicadores” criados

na narração. A série coesiva referente aos personagens se constitui pelo uso do nome próprio, por substituição do nome pelo pronome e por elipses:

“passou alguns minutos e a Rubia escutou o barulho e me falou bem baixo”;

“quando estávamos chegando perto ele parou e nós também paramos vimos que era um pobre mendigo”;

“eles não deixaram nós entrar nós perguntamos para eles”.

A série coesiva referente aos lugares e “complicadores” é constituída pela substituição por pronomes demonstrativos e elipses.

“Está bem mas se nós escutarmos de novo nós vamos até la ver o que é”;

“- Rubia agora nós duas vamos la ver o que é”;

“chegamos e vimos um vulto muito estranho”.

Na coesão verbal verifica-se a presença de dois tempos de base nos segmentos de narração: os pretéritos perfeito e imperfeito que contribuem para a organização da temporalidade:

“E voltamos a brincar, passou alguns minutos e a Rubia escutou o barulho e me falou bem baixo”;

“Andamos mais um pouco e outro barulho fomos ficando cada vez mais com medo começamos a pedalar mais rápido e João se desequilibrou e bum! Caiu”;

“chegamos e vimos um vulto muito estranho e o Rodolfo quase desmaiou de susto começamos a andar de novo e apareceu um ET muito feio e veio para o nosso lado nós corremos para a nave mas a nave não pegava”.

Nos segmentos de discurso interativo observamos o tempo presente portador de um valor de simultaneidade:

“- Mas é claro que eu lembro, Rubia vamos até lá ver o que é”;



ocorrências de pretérito perfeito indicando que os processos a que se aplicam têm um valor de anterioridade em relação ao momento da tomada de palavra:

“– Letícia agora eu escutei o barulho que você falou lembra”;

e ocorrências de futuro que indicam que o processo a que se aplica tem um valor de posterioridade em relação a este momento:

“– Por que vocês são pequenos e se acontecer alguma coisa nos seremos culpados”.

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, ou seja, as vozes que se apresentam no texto e demonstram as avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. O primeiro aspecto a considerar é que as vozes que predominam são duas: a voz do narrador em primeira pessoa e a voz dos personagens. Para distinguir a voz de responsabilidade do narrador da dos personagens são usados, para os personagens, segmentos de discurso direto com pronomes nas 1ª e 2ª pessoas, travessões etc.

Verificamos a presença de modalizações lógicas que expressam dúvida, possibilidade, certeza:

“– Acho melhor não eu tenho muito medo”;

“Por que vocês são pequenos e se acontecer alguma coisa nos seremos culpados”;

de modalizações apreciativas que apresentam os fatos como bons, maus, estranhos:

“Se nós tivéssemos vindo na quela hora nós não tínhamos tanto medo”;

“Deve ser coisa atoa não é nada”;

e modalizações pragmáticas que expressam a capacidade de ação, a intenção e as razões:

“– Está bem mas se nós escutarmos de novo nós vamos até la ver o que é”.

## O BALANCEAMENTO DO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

Koch (2002) postula que, no contexto sociocognitivo, para que duas ou mais pessoas possam se compreender mutuamente é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Cada um dos participantes traz sua bagagem cognitiva que já é um contexto. Todo o conhecimento guardado na memória dos interlocutores faz parte do contexto e necessita ser retomado no momento da ação verbal. Ao produzir seus textos narrativos, os alunos têm um conhecimento prévio das características da narração e mobilizam esse conhecimento por ocasião do processamento textual através de estratégias cognitivas (inferências, focalização, a busca da relevância); sociointeracionais (preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a mal-entendidos etc.); textuais (conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu projeto de dizer).

Logo no início das narrativas, os produtores usam estratégias cognitivas, pois explicitam elementos que remetem ao caráter de disjunção entre o mundo narrativo criado e o mundo físico do agente produtor através das expressões: “Um dia”, “A muito tempo atrás”, atendendo ao tema proposto e deixando implícito que eles o compreenderam e vão contar uma história. E continuam mantendo implícito este caráter disjunto através dos verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito, como por exemplo:

“eu e a minha prima estávamos”;

“Andamos mais um pouco”;

“Começamos a andar mais devagar depois daquele suto não queríamos correr mais”.

Ao elaborar o texto, o produtor espera que seu leitor disponha de um contexto similar com o que deseja comunicar. A narrativa “Planeta dos ETS” explicita o caráter de autonomia também em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem do texto narrativo, já que temos como pressuposto não ser tão simples visitar Marte, outros planetas, ou até mesmo a Nasa.

Ao utilizar as estratégias textuais, principalmente na presença do pronome “eu”, todas as narrativas analisadas deixam implícito o caráter monologado e relegam a responsabilidade da produção do texto a apenas um enunciador.

A presença de organizadores temporais como “passou alguns minutos”, “brincamos algumas horas”, “começou a anoitecer” nos remete à duração de tempo da história narrada. Podemos inferir que as narrativas aconteceram num espaço de tempo relativamente curto.

Quando lemos ou ouvimos um texto, construímos através de conceitos e proposições uma representação textual na memória. Ativando na memória nossos modelos de situações similares, construímos adicionalmente à representação mental do texto um modelo de situação sobre o qual ele trata. Ao receber a proposta, o aluno percebe que para contar uma aventura precisará apresentar um elemento complicador e que a narrativa não precisa ser real já que o tema diz: “Solte a sua imaginação”. Os alunos, porém, eliminam o elemento-“surpresa” das suas histórias, pois os títulos: “Era um pica-pau”, “A sombra” e “Planeta dos ETS” já deixam implícitos que as complicações presentes nos textos estarão relacionadas aos elementos mencionados. A partir do momento que as complicações são inseridas, fica implícito que ações precisarão ser desencadeadas para que aquelas se resolvam e é este o ponto alto da narrativa. Segundo Koch (2002), nossos modelos são constantemente atualizados, porque podemos vivenciar uma mesma situação várias vezes. Ao explicitar resoluções apenas intermediárias, o produtor leva o leitor a implicitar que novas complicações surgirão.

Após as resoluções finais, todas as narrativas analisadas expõem uma conclusão na tentativa de informar ao leitor que uma nova situação de equilíbrio se inicia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho ressalta a natureza essencialmente interativa do texto escrito e parte do pressuposto de que as conexões

inferenciais feitas pelo leitor não são aleatórias, mas se realizam a partir da interpretação de evidências lingüísticas. Portanto, salientamos, também, que o papel do escritor é fundamental, pois ao fazer escolhas lexicais e gramaticais sinalizará o sentido do texto. Os alunos que produziram as narrativas analisadas têm um conhecimento prévio do que vem a ser uma narrativa. Seus textos apresentam alguns problemas referentes à organização textual (a distribuição das partes; a conclusão que introduz novo estado de equilíbrio, por exemplo) que poderiam ser solucionadas com uma intervenção do professor.

Através do processo de sinalização textual, o escritor estabelece com o leitor o compromisso explícito de realizar os atos discursivos previstos por ele. Nessa perspectiva interativa, o leitor tem a tarefa importante de estabelecer conexões implícitas a partir das sinalizações estabelecidas pelo escritor. A explicitação adequada dos elementos do texto alivia a tarefa inferencial de quem lê e facilita a leitura.

A hipótese aqui trabalhada é a de que o processo de construção do sentido depende em larga escala do processamento adequado das estratégias do balanceamento do explícito/implícito dentro de cada texto e que tal perspectiva deva ser levada em consideração ao analisarmos a produção de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEURER, J. L.; ROTH, D. M. (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MEURER, J. L.; ROTH, D. M.; BONINI, A. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.