



Universidade Estadual do Ceará

Ednúsia Pinto de Carvalho

**OS MARCADORES METADISCURSIVOS EM
TEXTOS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS:
UM ESTUDO EM CORPORA EM LÍNGUA ALEMÃ**

Fortaleza – Ceará

2005

Universidade Estadual do Ceará

Ednúsia Pinto de Carvalho

**OS MARCADORES METADISCURSIVOS EM
TEXTOS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS:
UM ESTUDO EM CORPORA EM LÍNGUA ALEMÃ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Antonio Luciano Pontes

Fortaleza – Ceará

2005

Universidade Estadual do Ceará

Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã

Autora: Ednúsia Pinto de Carvalho

Defesa em: 29/08/2005

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

Banca Examinadora

Antonio Luciano Pontes, Prof. Dr.
Orientador

Paula Lenz Costa Lima, Prof^a Dr^a

Emília Maria Peixoto Farias, Prof^a Dr^a

Aos meus pais, Liduína e Danúsio, por todo o carinho e o incentivo para estudar que tanto me ajudaram na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luciano Pontes, com quem muito aprendi, pelo apoio, pelas valiosas oportunidades de crescimento e por ter me apresentado à Terminologia.

À Professora Maria José Bocorny Finatto, por ter me honrado com as suas preciosas orientações e conselhos práticos que direcionaram esta pesquisa.

A toda minha família pelo estímulo e, especialmente, ao Luiz Alfredo, pela paciência e apoio emocional.

Às Prof^a Dr^a Paula Lenz Costa Lima e Prof^a Dr^a Emília Farias Peixoto, pela ajuda e sugestões que muito me ajudaram na elaboração desta dissertação.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP-CE), pelo auxílio financeiro.

À Maria do Carmo, secretária do Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, pelo carinho e atenção dispensados.

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial Tito Lívio Cruz Romão, cuja colaboração e incentivo foram essenciais ajudando-me nos momentos mais difíceis.

Aos meus professores e aos meus colegas do mestrado, em especial à Silvana Tabosa Salomão, por terem contribuído para a feitura deste trabalho.

À Prof^a Hebe Macedo, pela eficiência, rapidez e paciência com que revisou esta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação descreve e explica as funções e a frequência dos marcadores do metadiscorso textual: (1) reformulativos explicativos; (2) reformulativos de correção; (3) reformulativos de exemplificação e os marcadores do metadiscorso interpessoal (relacionais e pessoais) em textos didatizados. Para a investigação desses marcadores, foi selecionado o módulo de ensino a distância *Fertigkeit Lesen* (a compreensão leitora) e o livro *Didaktik des Leseverstehens* (didática da compreensão leitora) ambos escritos em alemão por Westhoff. Partimos do pressuposto de que a presença desses marcadores no texto didático especializado reduziria o grau de densidade informacional. Esta pesquisa se insere na área do estudo dos textos especializados, seguindo os pressupostos teóricos da Terminologia Textual (Hoffmann 1998), bem como dos estudos do Metadiscorso (Hyland, 1998). Na análise e tratamento dos dados, utilizamos os princípios metodológicos da Lingüística de Corpus. Desta forma, para o levantamento dos dados obtivemos listas de palavras dos textos e listas de concordâncias, utilizando a ferramenta computacional *WordSmith Tools* (Scott, 1997). Conforme os resultados, o uso dos marcadores metadiscursivos, em textos didáticos especializados, guia o leitor na compreensão dos conteúdos informacionais e ajuda a construir a interação entre o autor e o leitor, além de reduzir a carga cognitiva informacional. Esse estudo espera auxiliar o professor de Alemão para Fins Específicos a entender os textos especializados como produto e instrumento de uma determinada comunicação especializada, inserida em um cenário comunicativo.

ABSTRACT

This dissertation describes and explains the functions and the frequency of the textual metadiscourse markers: (1) “reformulative markers of explanation” (2) “reformulative markers of correction (or repair)”, (3) “reformulative markers of exemplification”, and (4) interpersonal markers (relational and personal). Our assumption is that the presence of these markers in didactic texts could reduce the information density which would facilitate the reading process. In order to perform this investigation, the following materials on reading comprehension were used: the book “Didaktik des Leseverstehens” and the distance learning module “Fertigkeit Lesen” both written in German by Westhoff. This research is based on the studies of Hoffmann (1998), Textual Terminology, and Hyland (1998), Metadiscourse. To gather and analyze the data, we utilized Corpus Linguistics methodology, especially a computational tool called WordSmith (Scott, 1997). The research results suggest that a more pronounced use of metadiscourse markers may improve reading comprehension and increase interaction between readers and writers. Finally, this study aims to help the German for Specific Purposes (GSP) teachers to understand the specialized texts as a product and a tool of a specific specialized communication within a communicative context.

SUMÁRIO

Lista de Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas		9
1	Introdução	10
2	Referencial teórico	15
2.1	Os estudos terminológicos	15
	2.1.1 A Teoria Geral da Terminologia (TGT).....	15
	2.1.2 As críticas à TGT	17
	2.1.3 Novos passos em direção à Terminologia com base lingüística	20
	2.1.4 A Terminologia com base linguística.....	23
	2.1.5 A Teoria Comunicativa (TCT): a dimensão lingüístico-comunicacional da Terminologia	23
	2.1.6 A Terminologia Textual	26
2.2	Metadiscurso textual e interpessoal	32
	2.2.1 Definição de metadiscurso	33
	2.2.2 Os marcadores de reformulação do metadiscurso textual	35
	2.2.3 O metadiscurso interpessoal	36
	2.2.4 A classificação adotada na análise dos corpora deste trabalho.....	37
3	Procedimentos metodológicos	40
3.1	Os objetivos e questões de pesquisa.....	41
3.2	O corpus.....	42
	3.2.1 Seleção do corpus	42
	3.2.2 Apresentação do corpus	44
	3.2.3 Coleta e armazenamento do corpus	45
3.3	Instrumento de análise dos dados	51
	3.3.1 Breve apresentação do instrumento	51
	3.3.2 Procedimento para análise dos dados.....	54
4	Análise e discussão dos dados	57
4.1	Uso dos marcadores metadiscursivos relacionais	57
4.2	Uso dos marcadores metadiscursivos pessoais	63
4.3	Uso dos marcadores metadiscursivos reformulativos de exemplificação	67
4.4	Uso dos marcadores metadiscursivos reformulativos de explicação e correção	82
5	Considerações finais	94
Referências bibliográficas		98
Anexos		103
Anexo I	Lista estatística (WordList) do livro	104
Anexo II	Lista estatística (WordList) do módulo	105
Anexo III	Exemplo de concordância do Sie no módulo	106
Anexo IV	Exemplo de Concordância do Sie no livro	107
Anexo V	Traduções dos exemplos.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	WordSmith. Tolls. controller.....	52
Figura 2	Ferramenta Wordlist.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Freqüência dos marcadores relacionais.....	58
Gráfico 2	Freqüência dos marcadores pessoais.....	64
Gráfico 3	Freqüência dos marcadores de exemplificação.....	69
Gráfico 4	Freqüência dos marcadores reformulativos de explicação.....	82
Gráfico 5	Freqüência dos marcadores de correção.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação de tipologias textuais especializados.....	30
Quadro 2	Classificação dos marcadores metadiscursivos para análise dos dados da presente pesquisa.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Extensão dos corpora com dados da lista estatística do WordSmith Tools.....	46

1 INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente em uma sociedade marcada por um forte e acelerado desenvolvimento técnico-científico. Tal realidade tem colaborado para o aumento do interesse pela aquisição de conhecimento especializado por motivos profissionais ou educacionais.

Percebemos que nos dias de hoje o conhecimento especializado não é mais privilégio de cientistas e seus pares, pois agora é partilhado com o público leigo. Aqui se insere a “comunicação especializada” (*fachexterne Kommunikation*) entre especialista e iniciado, bem como entre professor e aluno.

Na tentativa de adquirir conhecimento especializado, deparamo-nos com a opacidade das linguagens especializadas, que nos fazem sentir verdadeiros “estrangeiros”, mesmo se o determinado texto com o qual estamos trabalhando estiver em nossa língua materna. Sendo assim, percebemos que as barreiras criadas pelo hermetismo científico causam muitos problemas de comunicação.

Muitos especialistas, ao interagirem com o público leigo, comunicam-se com seus pares e esquecem de adequar o conteúdo informacional do texto ao nível de conhecimento do seu suposto público-alvo, utilizando, portanto, marcadores metadiscursivos, com o objetivo de se fazer compreender.

Com o intuito de sanar os possíveis conflitos de comunicação entre especialistas-iniciados e os não-iniciados, faz-se necessário que no processo de transmissão de conhecimento, o especialista considere o cenário comunicativo

que envolve audiência, propósito comunicativo, porque desses fatores dependerá o grau de especialização da respectiva comunicação.

Vale ressaltar, ainda, que os participantes de uma determinada situação comunicativa distinguem diversos tipos de comunicação especializada. Nesse sentido, temos, segundo Pearson (1998), as seguintes comunicações especializadas: comunicação entre especialistas, comunicação entre especialistas-iniciados, comunicação entre especialistas medianos e leigos, comunicação entre professores e alunos.

A preocupação com a forma de transmissão do conhecimento especializado com baixo grau de densidade informacional, considerando a audiência, e o cenário comunicativo em que se inserem os participantes de uma determinada comunicação especializada, motivou-nos a investigar a função e o uso dos marcadores metadiscursivos, como facilitadores do acesso e da compreensão por parte dos leitores sobre o conteúdo ali repassado, em textos didáticos especializados, escritos em alemão como língua estrangeira (Doravante LE).

É importante acrescentar que a nossa experiência como professora de alemão como LE em um curso de formação de professores estimulou bastante o interesse pela investigação do tema desse presente estudo. Nesse contexto, foi possível perceber através do contato diário em alguns materiais didáticos especializados na área de ensino e aprendizagem de LE em língua alemã que a preocupação com a audiência não tem sido considerada, pois há, ainda, materiais elaborados com alto grau de densidade informacional, que dificultam a compreensão de seus leitores. Eles apresentam problemas como, por exemplo, estruturas complexas com sentenças longas, alta frequência de vocabulários especializados. Há textos com baixa densidade informacional que utilizam estratégias didatizantes como a repetição, tornando o texto de difícil acesso

(Blühdorn, 1998, p.163; Solmecke 1993,p.33; Iluk 2001,p.111; e Jahr 1993, p.652; Jahr 1996, Jahr 2001).

Os autores muitas vezes esquecem que ao transferir conhecimento especializado, tendo em vista os diferentes níveis de conhecimento prévio dos interlocutores, faz-se necessário conseguir através da linguagem uma maneira didática de repassar esse tipo de conhecimento ao público não-iniciado.

Para a investigação do objeto de estudo dessa pesquisa, selecionamos o módulo *Fertigkeit Lesen* (a compreensão leitora) e o livro *Didaktik des Leseverstehens* (didática da compreensão leitora) ambos produzidos por G.Westhoff.

No presente estudo, partimos do pressuposto de que a utilização de recursos metadiscursivos, em textos didáticos especializados (didaktisierende Fachtexten), reduzem bastante o grau de densidade terminológica das unidades de significação especializada, contribuindo, assim, para que o texto se torne acessível ao seu leitor.

Nosso objetivo consiste em descrever as funções e a freqüência dos marcadores reformulativos de explicação, de correção e de exemplificação, enquanto categorias do metadiscurso textual e os marcadores metadiscursivos interpessoais (de referência ao leitor e de referência pessoal) nos *corpora* analisados.

As questões de pesquisa referentes a esse objetivo são:

- a) quais as funções dos marcadores metadiscursivos (textuais) reformulativos de explicação, correção e de exemplificação presentes no Livro e no Módulo?

- b) quais as funções dos marcadores do metadiscorso interpessoal (relacionais e os pessoais) presentes nos textos em análise?

- c) qual a freqüência de uso dos marcadores metadiscursivos (textuais) reformulativos nos corpora em análise?

- d) qual a freqüência de uso dos marcadores metadiscursivos interpessoais nos respectivos corpora ?

A presente pesquisa tem base quali-quantitativa insere-se ainda na área da descrição lingüística baseada em corpus. Foi realizada em termos numéricos com contagem de freqüência, além de incluir a etiquetagem discursiva manual dos marcadores em estudo, como também a análise das freqüências dos mesmos. Caracteriza-se ainda como descritiva, por procurar descrever, caracterizar e explicar a presença dos marcadores do **metadiscorso textual**: (1) reformulativos explicativos; (2) reformulativos de correção; (3) reformulativos de exemplificação, e os marcadores do **metadiscorso interpessoal** (relacionais e pessoais) nos textos didatizados, com o intuito de facilitar para o leitor a compreensão de um conhecimento especializado.

Para o tratamento dos dados utilizamos os princípios metodológicos da Lingüística de Corpus (cf. Berber Sardinha, 2004), Para análise dos dados utilizamos o programa computacional WordSmith Tools (Scott, 1997).

A análise dos dados segue os pressupostos teóricos da Terminologia Textual (Hoffmann, 1985, 1998) e dos estudos realizados sobre Metadiscorso (Hyland, 1998; Crismore, 1998). Para subsidiar o tratamento dos marcadores de reformulação nos pautamos em Portolés (1998) que classifica esses marcadores em função dos atos verbais explicativos e de correção. No que diz respeito aos marcadores reformulativos de exemplificação nos baseamos nas propostas de Martinez (1997) e Fuentes Rodrigues (1994).

A presente dissertação está organizada a seguir em quatro seções. No capítulo 1, discutimos os pressupostos teóricos dos estudos terminológicos, contemplando a Terminologia Clássica, a Teoria Comunicativa da Terminologia, focalizando a Terminologia de base textual. Apresentamos também a noção de metadiscorso, funções e classificações dos marcadores metadiscursivos.

O capítulo 2 é composto pela metodologia utilizada nesse trabalho, subdividida nos seguintes itens: objetivos e questões de pesquisa, seleção e apresentação, coleta e armazenamento do corpus, o instrumento de análise dos dados, por fim procedimento para análise dos dados. Fazemos, ainda, uma breve contextualização da Lingüística de Corpus.

No capítulo 3, descrevemos a análise dos dados que constituem o corpus do nosso trabalho. Por fim, nas “Considerações Finais”, sintetizamos as principais conclusões e implicações pedagógicas do presente estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos do paradigma lingüístico-comunicacional, representado pela Teoria Comunicativa da Terminologia e do paradigma lingüístico-textual- Terminologia Textual, seguindo as idéias de L.Hoffmann. Porém, antes não podemos deixar de revisar os construtos teóricos da Teoria Geral da Terminologia (TGT), para que possamos entender o desenvolvimento da terminologia moderna.

2.1.1 A Teoria Geral da Terminologia (TGT)

A terminologia moderna surgiu nos anos trinta com as idéias do seu fundador, o engenheiro austríaco Eugen Wüster. Foi idealizada por este engenheiro de formação e professor honorário da Universidade de Viena, como uma disciplina autônoma, com campo de intersecção com a Lingüística, a Lógica, a Ontologia e as Ciências da Informação. Como bem lembra Cabré (1998, p. 41), os motivos que impulsionaram Wüster a estudar os problemas terminológicos diz respeito ao seu interesse em superar os obstáculos da comunicação profissional causados pela imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural. A forte razão para consolidar, entre as décadas de 50 e 70, as bases teóricas da TGT advém do seu interesse e entusiasmo esperantista

... da necessidade de técnicos e cientistas padronizarem denominativa e conceitualmente suas disciplinas com o objetivo de garantir a comunicação profissional e a transferência de conhecimentos com o máximo de precisão e o mínimo de ambigüidades (Finatto, 2001, p. 53).

Essa autora comenta, ainda, que o interesse e a preocupação pela comunicação sem ambigüidade é reflexo das idéias filosóficas do Círculo de Viena, centradas principalmente na busca de uma língua universal que permitisse a interação humana sem limitações e a superação das deficiências da linguagem comum.

É importante salientar que as preocupações de Wüster naquela época eram basicamente metodológicas e normativas, e não teóricas, fase que se concretizou com a publicação do seu dicionário bilíngüe sobre a terminologia das máquinas – *The Machine Tool* (1938).

A Escola de Viena dos estudos terminológicos foi iniciada e dirigida por Wüster. Para ele, a Terminologia se centra no estudo dos termos a partir do conceito que expressam e na análise das suas relações. Em seu trabalho póstumo, compilado por seu discípulo H. Felber, *Introdução à Teoria Geral da Terminologia*, Wüster inaugura a Terminologia como “uma ciência da normatividade” (Finatto, op.cit., p.54). A partir de 1951, passou a ser reconhecido como o grande investigador e impulsionador do estudo das terminologias, promovendo a fundação do Comitê Técnico 37 do Instituto Internacional de Normas Técnicas (ISO).

Com base em Cabré (1998, p.43), resumiremos, a seguir, as propostas básicas da TGT:

- o objeto de estudo da TGT são os *termos técnico-científicos*, concebidos como unidades específicas de um âmbito de especialidade e de uso restrito dentro desse âmbito;
- os termos se definem *como unidades semióticas* compostas de conceito e denominação, tendo seus valores estabelecidos pelo lugar que ocupam na estrutura conceitual de uma matéria;
- a TGT trabalha com a visão do conhecimento *in vitro* (padronizado), enquanto disciplina de base prescritiva de orientação conceitual, com

objetivo de garantir a comunicação internacional em um determinado registro, o profissional formal;

- a finalidade aplicada da normalização terminológica é garantir a precisão e univocidade da comunicação profissional - estritamente profissional- mediante o uso dos termos normalizados¹;
- segundo a TGT, os termos são analisados a partir do conceito que representam e por isso se diz que o conceito precede a denominação;
- todos os pressupostos da TGT se sustentam em dois princípios: (1) o da idealização da realidade, do conhecimento, da comunicação, (2) da limitação da matéria à normalização.

2.1.2 As críticas à TGT

A partir, e principalmente nos anos 90, surgiram muitas críticas aos princípios da TGT alicerçados numa visão idealizada e normalizadora do componente lexical temático das línguas (Krieger 2000, p.211). As críticas estão centradas em sua grande maioria no que se refere

... à ausência na TGT da capacidade não somente para explicar globalmente a comunicação especializada e suas unidades mais representativas – os termos, como também para descrever as variedades terminológicas em toda sua complexidade representativa e funcional (Cabré, 1998, p. 45, grifo nosso).

Percebemos que na TGT o valor comunicativo do discurso profissional não é objeto de interesse, pois trata apenas da uniformização da linguagem técnico-científica. Existe notoriamente nos estudos terminológicos wüsterianos uma necessidade de categorização de tudo que envolve a comunicação técnico-científica. Finatto (2001, p. 59) retoma a origem, as

¹ As modernas correntes dos estudos terminológicos fazem distinção entre *normalização e normatização*. “O primeiro é entendido como o processo que torna normal ou natural a expressão de terminologias nas línguas nacionais dos diferentes países; o segundo diz respeito às normas prescritivas, de regras para essa expressão emanadas por instituições autorizadas principalmente por agrupamentos ou sociedades de profissionais” (Finatto, op.cit.,p.54).

influências, o ambiente intelectual e os interesses que modelavam o pensamento de E. Wüster, na tentativa de melhor entender e justificar o perfil de suas idéias e até mesmo de suas contradições:

... o grupo inicial de pensadores de Viena , mais fortemente estabelecido entre as décadas de 20 e 30, entre os quais ousaríamos incluir o próprio Wüster como um membro tardio, caracterizou-se por defender a idéia de uma ciência unificada e a necessidade de uma “purificação lógica” da linguagem para que se alcançasse a melhor e mais precisa expressão do conhecimento.[...] tal necessidade de categorização universal e padronizada, tendo sido aplicada por Wüster aos termos de ferramentaria mecânica a às suas definições, foi estendida à totalidade dos signos, lingüísticos e não-lingüísticos, empregados na comunicação profissional de ciências e tecnologia em geral (op.cit.p. 58-59).

Krieger (2000, p. 214-215) destaca que “os limites de alcance da TGT expressam o apagamento dos aspectos comunicativos e pragmáticos, inerentes ao léxico das linguagens de especialidade”, caracterizando, assim, segundo a autora, um forte reducionismo diante do funcionamento da linguagem, aspecto que se tornou um dos principais focos das críticas à TGT.

Cabré (op. cit., p. 45) comenta ainda que as críticas à TGT procedem de várias áreas do saber e fazem referências aos três aspectos da Terminologia que constituem os fundamentos de seu caráter interdisciplinar: os aspectos cognitivos, lingüísticos e sociais.

No tocante aos aspectos cognitivos, tem havido uma crise em torno da concepção de *conhecimento especializado* defendido pela TGT, principalmente, no que diz respeito a sua pretensa uniformidade e separação do conhecimento geral sobre o mundo.

Na perspectiva lingüística, tem-se discutido a respeito da limitação dos aspectos prescritivos dos termos e sua concepção como unidades diferenciadas das unidades léxicas próprias da linguagem geral. Como bem lembra Maciel (2001, p.97), durante muito tempo os termos “foram considerados como marcas

distintivas prioritárias da linguagem de especialidade” e esta, como tal, fazendo parte de um subsistema da língua geral.

A autora (ibid. p.84) afirma ainda que essa visão de linguagem de especialidade, enquanto subsistema lingüístico unívoco e hermético, permanece em alguns meios até os dias de hoje. Porém a autora salienta que esse conceito de linguagem de especialidade “com conotações elitistas de uma língua própria da ciência e da técnica, utilizada somente por iniciados, tende, a desaparecer”, assumindo um caráter mais abrangente. Rey citado por (Finatto 2001, p.57) não concebe a Terminologia, entendida como conjunto de termos de dada área do conhecimento, como um universo fechado e separado da língua comum. Ele admite ainda que a chamada *língua de especialidade* deve se inserir na língua comum sob forma de um discurso, que não é sempre de natureza científica ou técnica, como uma parte do léxico, numa totalidade funcional.

Cabré et al. (1998, p.35) lembram as mudanças de interesse que ocorreram no âmbito da Lingüística, a partir dos anos sessenta, ao surgir, ao lado do estudo da estrutura da língua, a “gramática da variação”, como também o interesse pela análise do texto, fatos esses, que comprovam a necessidade de uma teoria terminológica, na qual se enfatizem os aspectos comunicativos da transmissão do conhecimento, não deixando de lado, as contribuições da Análise do Discurso, da Sociolingüística, bem como da Etnografia da comunicação. A autora ainda argumenta a favor das incongruências da TGT perante o novo quadro que se criara, afirmando que

... a Terminologia, vista como uma disciplina lingüística, deve dar respostas à descrição dos códigos, à descrição dos atos comunicativos especializados reais, à explicação do funcionamento da terminologia num contexto da linguagem natural e deve-se voltar às aplicações terminológicas diversas que cubram necessidades comunicativas também diversas (tradução nossa) (Cabré 1998, p. 37)².

² “...la terminología, vista como una disciplina lingüística, debe dar respuesta a la descripción de los códigos, a la descripción de los actos comunicativos especializados reales, a la explicación del funcionamiento de la terminología dentro del lenguaje natural y a la elaboración de aplicaciones terminológicas que cubran necesidades comunicativas también diversas”.

No que diz respeito aos aspectos sociais e comunicativos, observamos que desde os anos 90, a Terminologia Clássica de E. Wüster tem se defrontado com fenômenos sistemáticos da variação lingüística, desconsiderando-a e negando o fenômeno de transferência de termos entre especialidades. Nesse sentido, a Terminologia Clássica não contempla os movimentos sígnicos³ das unidades especializadas – os termos especializados - para a língua comum ou vice-versa. Percebemos, ainda, que Terminologia Clássica não leva em consideração o uso dos termos em contextos pragmático-discursivos, conseqüentemente, a evolução dos conceitos, refletindo, assim, excessiva preocupação metodológica e normativa, bem como uma visão idealizada da realidade. Esses são alguns fatores que apontam a insuficiência da TGT perante o novo cenário da comunicação profissional que se delineia nos dias de hoje.

Como afirma Cabré (1998, p.46), as críticas não invalidam a TGT enquanto proposta teórica, mas apontam suas limitações conceituais e funcionais para explicar as unidades terminológicas e suas funções nas situações reais de uso na comunicação especializada. As limitações são conseqüências da base de formulação da TGT, que surge basicamente a partir da compilação de termos da Engenharia Industrial. Para Ciapuscio (2003, p. 35) os pressupostos teóricos da TGT idealizam a comunicação e não contemplam a investigação do uso dos termos em seus contextos reais e concretos, que são os textos especializados.

2.1.3 Novos passos em direção à Terminologia com base lingüística

Finatto (2001, p.64) afirma que a partir das décadas de 80 e 90 cresceu o interesse dos lingüistas pelo estudo dos fenômenos das chamadas línguas de especialidade, fato que contribuiu para um avanço da pesquisa e da teoria terminológica. Para a autora

³ cf. Gaudin (1991, p.111)

... desde metade da década de 80, acentua-se a percepção por parte dos pesquisadores franceses e canadenses (DUBUC 1992, RONDEAU 1984, RONDEAU & FELBER 1981) de muitas das insuficiências e inviabilidades da TGT para situações reais da comunicação especializada e do gerenciamento de usos terminológicos, principalmente quando línguas diferentes estão em contato.[...] de tal sorte passa-se a delinear uma disciplina de caráter mais lingüístico, portanto mais descritiva e explicativa, envolvida com o estudo e até com a administração de usos de terminologias recomendadas ou padronizadas.

Delinea-se, então, um novo cenário da comunicação profissional, no qual surge a necessidade da circulação de novas terminologias e dessa forma aumenta a demanda por serviços lingüísticos que possibilitem sistemas terminológicos compatíveis com sentimentos, culturas e políticas lingüísticas particularizadas.

Atualmente, observamos que os termos especializados não estão circunscritos a um determinado cenário comunicativo, pois qualquer usuário da língua faz uso de palavras técnicas mesmo quando não está falando de ciência ou usando linguagem de especialidade,

“... em realidade, os termos técnicos e/ou científicos deixaram de se configurar como uma “língua à parte”; já não são mais facilmente identificados, como ocorria quando, ao modo das nomenclaturas, correspondiam a palavras muito distintas da comunicação ordinária e permaneciam praticamente restritos aos diferentes universos e comunicacionais especializados. Hoje, os termos circulam intensamente porque ciência e tecnologia tornaram-se objeto de interesse das sociedades, sofrendo, conseqüentemente, processo de vulgarização favorecidos pelas novas tecnologias da informação”.(Krieger; Maciel; Finatto, 2000, p.145 apud Maciel, 2001, p. 98).

Nesse cenário, surge a Socioterminologia que busca descrever os termos em seus contextos de uso e os concebe como unidades lexicais inseridas em instâncias comunicativas. A Socioterminologia como disciplina estuda o termo em movimento e se distancia da Teoria Geral da Terminologia (TGT) à medida que concebe o termo como entidade variante passível de variação e mudança na perspectiva sincrônica e diacrônica.

A concepção de língua idealista, como constructo teórico abstrato, herança do Estruturalismo, cede lugar a uma concepção de língua dinâmica, variável cujos Termos em universos discursivos especializados variam em função dos contextos social, situacional, espacial e lingüístico em que os Termos circulam. Para Finatto (op.cit. p.87)

a partir do referencial socioterminológico, influenciado pelos modelos variacionistas labovianos de descrição da linguagem, passou a ser reconhecida e validada a abordagem das questões relativas à comunicação profissional a partir de, pelo menos, três ângulos diferentes:

- a) pelo enfoque lingüístico, de fundo gramatical, também variacionista, incluindo sua dimensão textual, pragmática e discursiva;
- b) cognitivo, vinculado ao reconhecimento das dinâmicas do conhecimento;
- c) sociológico, relativo às repercussões sociais de implantação de terminologias.

Faulstich (1995, p.2) chama a atenção para o fato de que o termo Socioterminologia apareceu pela primeira vez em um artigo de Jean-Claude Boulanger. Daí por diante, vários lingüistas começaram a defender o estudo e o registro social do termo, reconhecendo assim que as terminologias estão suscetíveis à variação. Mas como lembra a autora é “Gaudin quem discute com maior propriedade a pertinência da terminologia voltada para o social” (op.cit. p.3).

Gaudin formulou os primeiros passos rumo a uma renovação nos estudos terminológicos, a partir de uma crítica à política normalizadora no que concerne ao trato da terminologia internacional. A sua proposta contém, a nosso ver, um dos mais importantes pontos no que diz respeito ao vácuo deixado pela TGT na área de produção terminológica: **a investigação dos contextos de produção dos léxicos especializados, bem como da variação nos diferentes usos desses léxicos.** Vale acrescentar aqui um comentário de Krieger (2000, p. 210) ainda a este respeito:

...Gaudin propõe que a inoperância e o artificialismo do ideal normalizador para a produção terminológica sejam suplantados pelo exame do contexto de produção dos léxicos especializados. Ao lado **do**

reconhecimento da variação que também presentifica-se nos diferentes usos do léxico científico e técnico, alerta para a necessidade de efetivar o necessário diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento constitutivas da terminologia (grifo nosso).

Para Mercelles e Guespin (1986), citados por Cabré (1998, p.34), a Socioterminologia abre caminhos para as críticas à TGT, porém não desenvolveu uma proposta que pudesse sustentar uma nova teoria. Mas, como comenta Finatto (2001, p.74), foi **a partir dela que cresceu a busca de independência e de autodefinição frente aos estudos de viés lingüísticos mais prestigiados.**

2.1.4 A Terminologia com base lingüística

A necessidade da valorização dos contextos discursivos das comunicações especializadas e do reconhecimento de que o texto é o verdadeiro habitat natural das terminologias trouxe um avanço aos estudos terminológicos em direção a uma Terminologia de base descritiva, que atribuiu o “olhar lingüístico-comunicacional” na investigação dos seus objetos de estudo.

Porém, atualmente percebe-se a inclusão de uma orientação textualista na Terminologia com o foco de análise e investigação no **Texto Especializado com base nas idéias difundidas pelos trabalhos de L. Hoffmann.**

A seguir apresentaremos os fundamentos dos dois paradigmas que regem os estudos terminológicos atuais: **o paradigma lingüístico-comunicacional** introduzido pela TCT e o **paradigma lingüístico textual** representado por uma Terminologia Textual.

2.1.5 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT): a dimensão lingüístico-comunicacional da Terminologia

Com o reconhecimento das limitações conceituais e funcionais da Teoria Geral da Terminologia (TGT) e a conseqüente conscientização de que é preciso considerar os cenários comunicativos para entender e investigar as

terminologias em seus reais contextos de ocorrência, além do acréscimo do viés lingüístico sobre os estudos da linguagem especializada, surge uma nova proposta teórica nos estudos terminológicos: a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Esse novo enfoque foi elaborado por M. T. Cabré (1998, 1999) e seus colaboradores do grupo IULATERM⁴. Eles são, como bem lembra Finatto e Krieger (2004, p.35), os maiores responsáveis pela sistematização crítica e fundamentada à TGT.

A partir dessa visão lingüística nos estudos terminológicos, passou-se a compreender a linguagem especializada em seus aspectos lingüístico-lexicais. Nesse contexto, o termo, um de seus objetos de estudo, é considerado não mais como unidade restrita a um determinado âmbito específico, mas sim como unidade pertencente ao sistema lingüístico das línguas naturais, como unidade lingüístico-comunicacional. Em resumo, vejamos a seguir alguns dos pressupostos teóricos da TCT citados por Bevilacqua (1998, p.122) e Krieger (2000, p.222):

- a) entende as unidades terminológicas funcionando dentro das comunicações especializadas;
- b) valoriza os aspectos comunicativos das linguagens especializadas;
- c) admite a dimensão textual-discursiva dos termos;
- d) concebe os textos ou discursos especializados como base da comunicação especializada, logo pertencem também à língua natural e não são assim entendidos como partes dissociadas da língua geral⁵;
- e) compreende os termos como elementos da língua natural e como tais estão sujeitos a variação e só funcionam enquanto termos se inseridos em uma comunicação especializada;

⁴ Grupo de Léxico , Terminologia e Discurso Especializado do Instituto Universitário de Lingüística Aplicada da Universidade Pompeu Fabra, Barcelona.

⁵ Entendemos que Língua Geral não está em oposição à Língua Especializada . Por Língua Geral entendemos uma língua utilizada pelos falantes de uma determinada comunidade no uso geral. Porém, não podemos esquecer que qualquer ação lingüística advinda da Língua Geral pode ser utilizada em contexto comunicativo especializado e daí passar a constituir uma elemento da língua especializada. O contexto comunicativo definirá o grau de especialidade de um evento lingüístico.

- f) contempla a variação do discurso e reconhece a transferência terminológica que se produz entre contextos especializados ou entre língua geral e a especializada;
- g) inaugura a visão poliédrica dos termos, isto é, concebe tais unidades integradas por dimensões lingüísticas, cognitivas e sociais. O pesquisador nesse caso pode investigar os termos adotando uma visão integradora das seguintes teorias: Teoria dos Signos, Teoria da Comunicação, Teoria do Conhecimento e da Teoria da Linguagem ou ainda, pode escolher analisá-los por uma das facetas do poliedro;
- h) tenta descrever a comunicação especializada em situações reais de uso;
- i) possui uma vertente teórica: preocupada com a descrição formal semântica e funcional das unidades que podem adquirir valor terminológico e uma prática: com a função de compilar e analisar as unidades de valor terminológico em um determinado tema e situação.

Ao considerar os termos como elementos pertencentes ao sistema lingüístico e não como unidades inseridas em um sistema artificial, separadas em um subsistema distinto do sistema lingüístico geral, a TCT traz para os estudos terminológicos um avanço nas investigações e aplicações das terminologias com suas idéias inovadoras sobre os termos. Como lembra Ciapuscio (2003 p.35), essa vertente teórica, de base lingüístico-comunicacional, devolveu aos termos seu caráter lingüístico e a possibilidade de se investigarem os objetos terminológicos, tais como os termos, as fraseologias e as definições, em seus reais contextos de ocorrência, ou seja, nos textos.

Apesar da importância dos avanços propostos pela TCT aos estudos terminológicos, observamos que o enfoque dessa vertente teórica e aplicada volta-se totalmente para a investigação das unidades lexicais especializadas em seus contextos de ocorrências. Como bem lembra Finatto e Krieger (2004, p.190), as

pesquisas mais recentes com base na TCT têm demonstrado mais interesse pelos aspectos morfossintáticos e sintáticos das terminologias do que dos textos. Tal realidade demonstra claramente, como Finatto (2004, p.352) mesmo sugere, a presença de um estudo de *termos em textos*. O objeto termo tendo precedência sobre o texto especializado.

2.1.6 A Terminologia Textual: a dimensão lingüístico-textual da Terminologia

Com o objetivo de entender detalhadamente as linguagens técnicas e científicas, e principalmente os textos especializados, no que diz respeito à sua organização e estrutura, num nível macro e microestrutural, e levando em consideração os contextos comunicativos em que tais objetos se realizam, surge, então, a Terminologia de base textual como um novo paradigma nos estudos terminológicos, que adota o texto especializado como objeto de estudo. Os estudos realizados por L.Hoffmann desde os anos 80 já contemplam essa perspectiva.

A mudança de foco dos estudos terminológicos deve-se às dificuldades que os estudiosos vêm encontrando no texto especializado. Esses textos em geral apresentam estruturas muito complexas, que geram dificuldades de compreensão e acesso à comunicação especializada, inclusive, dentro de um grupo de especialistas de uma área de domínio específico, onde se pressupõe não haver problemas de comunicação.

Conforme Finatto (2001, p.61), Hoffmann contribuiu e muito para uma mudança na forma de entender e analisar os textos especializados à medida que busca definir e melhor compreender a comunicação especializada (língua profissional), distante da visão de uma língua idealizada como assim era propagada por Wüster na TGT. Assim, Hoffmann mudou a perspectiva de análise da *Fachsprache* (linguagem especializada) para o *Fachtext* (texto especializado) e ultrapassa a análise apenas dos termos isolados para o **estudo do texto que contém termos** ao invés do estudo dos termos em texto. E com isso aproxima os

textos especializados dos textos comuns⁶, analisando elementos como a macro e microestruturas além das propriedades básicas da textualidade como coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade e até mesmo intertextualidade.

Dentro desse referencial teórico destacam-se aqui no Brasil, os trabalhos de Finatto (2000, 2001; 2002a, 2002b, 2003), responsável pela apresentação das idéias de Hoffmann, bem como o de Silva (2004). Essas pesquisas demonstraram a preocupação e o interesse em caracterizar a linguagem especializada de certa área, como por exemplo, do direito, da química e para isso descreveram e caracterizaram os textos especializados das respectivas áreas de interesse anteriormente citadas.

Para Hoffmann (1998, p.77), o texto especializado é entendido como “o instrumento ou o resultado de uma atividade comunicativa socioproductiva especializada” e esse, por sua vez, é composto por elementos que interligados formam um todo coerente do ponto de vista **pragmático, sintático e semântico**.

Complementando essa definição, segundo ainda o próprio autor, “o texto especializado é definido como uma estrutura comunicativa complexa na qual interferem o autor, seus objetivos de comunicação e a estratégia de comunicação visando o **destinatário do texto** (Silva 2004, p.2).

Nesse sentido, Hoffmann (op.cit.p.82) comenta ainda sobre a necessidade de se considerar o texto especializado não como produto dos efeitos das regularidades inerentes à linguagem, mas sim como **a comunicação em uma situação profissional condicionada por fatores extralingüísticos e sociais**.

Nessa perspectiva, é válido lembrar que da mesma forma como acontece com outro texto qualquer, o texto especializado é produzido por um falante-autor, visando um determinado leitor-ouvinte e sua produção necessita de

⁶ Entendemos por Texto “um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”(Koch, 2003, p.20).

condições específicas que podem ser resumidas em dois critérios básicos como a temática e os participantes, assim como comenta Domènech citado por Maciel (2001, p.92).

Para Hoffmann (1998.p.51), a linguagem especializada (*Fachsprache*) é definida como “a totalidade dos recursos lingüísticos que são utilizados num âmbito comunicativo delimitado pela especialidade, com o propósito de garantir compreensão entre as pessoas que trabalham”.

Sob a perspectiva dos estudos acerca do texto especializado surgiu também a necessidade de caracterizar e investigar a variação tipológica, ou melhor, os diferentes **graus de especialização** que esses objetos assumem nas diversas comunicações especializadas. Hoffmann (op.cit.p.62-64) sugere a classificação dos níveis de variação das linguagens especializadas em dois eixos: um horizontal, que representa o critério temático e outro vertical, que trata do grau de abstração da linguagem. Esse, por sua vez, abrange cinco níveis de abstração que auxiliam no reconhecimento dos graus de especialidade nas comunicações profissionais. Esses níveis o auxiliam a reconhecer graus de especialidade nas comunicações profissionais, tendo em vista o uso mais ou menos freqüente de terminologias e a preferência das construções sintáticas utilizadas.

Além dos níveis de abstração, o referido autor contempla nessa classificação a forma lingüística, o contexto e os participantes da comunicação especializada. Contudo, adverte que essa classificação não é totalmente satisfatória, mas demonstra um grande avanço nos estudos da Lingüística do Texto Especializado (*Fachtextlinguistik*) .

Ainda com relação à problemática de conceituação dos graus de especialização de um texto dito especializado, Ciapuscio (1998, p.46) utiliza quantificadores para o adjetivo “especializado” como do tipo mais/menos/algo/pouco/muito, observando os fatores situacionais com base nos estudos de Hoffmann (op.cit) e W. Heinemann e D.Viehweger (1991). Essa autora

também apresenta, em seus trabalhos, ainda com o propósito de investigar sobre os diferentes graus de especificidade do texto especializado, a noção de variação conceitual, à luz da Lexicologia da Verticalidade proposta por S. Wichter (1994). Ciapuscio (2003, p. 36) defende que a variação formal e conceitual dos termos está condicionada por fatores de ordem textual.

Krieger e Finatto (2004.p.116) lembram que os graus de especialização contidos nas comunicações especializadas funcionam como parâmetro para a identificação das diferentes tipologias dos textos especializados. Para as autoras, os dois elementos importantes que determinam os diferentes graus de especialização de um texto, são **o grau de densidade informativa e a forma de veicular certo conteúdo com a presença de um número maior ou menor de termos de uma determinada área.**

Gläser citado por Roelcke (1999, p.45-46), apresenta uma classificação de tipologias⁷ de textos especializados baseada em critérios como *meios de comunicação escritos ou orais*, e na *variação vertical* ocorrendo *dentro de cada comunicação especializada*, que vai do texto mais especializado com maior grau de densidade terminológica e informacional ao menos especializado. A autora trabalha basicamente dois tipos de comunicação especializada, a saber: a comunicação especializada interna (*fachinterne Kommunikation*), considerada como a comunicação que ocorre entre especialistas de diversas áreas do conhecimento e a comunicação especializada externa (*fachexterne Kommunikation*), tendo como participantes especialista e o público-leigo. O quadro, a seguir, detalha a classificação proposta por Gläser(1990):

⁷ É válido informar que os teóricos alemães trabalham com “tipologias” (Textsorten) textuais, o que para nós muitas vezes seria gêneros textuais.

TIPOLOGIA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS			
Textos especializados da comunicação escrita			Textos especializados da comunicação oral
Tipologia de textos especializados da comunicação especializada interna	Tipologia de textos especializados da comunicação especializada externa	Tipologia de textos especializados voltada para o consumo	Conferências especializadas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Monografia 2. Artigo científico 3. Ensaio especializado 4. Verbete de enciclopédia 5. Resenha científica 6. Anúncio de livro 7. Resumo 8. Currículo 9. Homenagem póstuma acadêmica 10. Carta de leitores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didatizantes: Livro-texto Apostila 2. Popularizantes: Artigo de jornal Resenha de livros Livro de não-ficção Texto explicativo Texto de aconselhamento Prospecto escolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manual técnico 2. Texto de propaganda 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plenárias 2. Recebimento de prêmio nobel 3. Formação continuada

Quadro⁸ 1 - Classificação de tipologias textuais especializados segundo Gläser (1990)

Observamos, nesse sentido, que a variação do grau de densidade informativa de um texto está ligada ao tipo de audiência a que esse se destina, como também ao cenário comunicativo em que se incluem autor e leitor.

Assim, o grau de densidade informacional de dois textos que versam sobre um mesmo tema varia em função do público-alvo, do propósito e contexto comunicativos. Como consequência, escolhas lingüísticas como marcadores reformuladores de explicação e exemplificação serão determinadas por esses fatores.

Com o objetivo de caracterizar a variação tipológica que ocorre nas comunicações especializadas, Pearson (1998, p.35-36) propõe uma classificação

⁸ Tradução nossa

dos cenários comunicativos que tem como critério básico os tipos de participantes inseridos na comunicação e a função de auxiliar o reconhecimento de terminologias. Os cenários comunicativos propostos são:

1. **comunicação entre especialistas:** autor e leitor da comunicação⁹ especializada compartilham o mesmo nível de conhecimento especializado - seria a comunicação entre os pares;
2. **comunicação entre especialistas e iniciados** autor e leitor não compartilham o mesmo nível de especialização, mas os iniciados já possuem algum conhecimento do tema em questão. Os textos apresentam uma baixa densidade terminológica com muitas explicações dos conceitos desconhecidos pelo leitor. A função da comunicação neste contexto é ajudar o leitor a aperfeiçoar seus conhecimentos da área em questão, e por esse motivo as explicações serão detalhadas e específicas. Nesse contexto, incluímos o livro *Didaktik des Leseverstehens*, objeto de análise dessa pesquisa.
3. **comunicação entre especialistas medianos e leigos** (adultos com educação geral): o autor parte do pressuposto de que o receptor possui um bom conhecimento da língua geral, mas não conhece nada sobre o assunto em questão e não está envolvido com o tema, seja profissionalmente ou por motivos particulares. Por isso, os textos escritos para esse público devem ter a mais baixa densidade terminológica de todos os contextos comunicativos aqui descritos. A língua usada, portanto, será a língua geral;
4. **comunicação entre professores e alunos:** o autor, aqui, tem consciência de que o seu leitor não possui conhecimento prévio sobre o assunto de um domínio específico, mas precisa adquiri-lo por motivos

⁹ Entendemos aqui comunicação especializada escrita ou oral.

profissionais ou educacionais. Para Pearson o que distingue esse público do anterior é que, nesse caso, os leitores necessitam aprender sobre um tema específico. Os autores irão usar uma terminologia apropriada, mas com baixo nível de densidade terminológica. Para tanto, utilizarão em seus textos recursos como a explicação e a definição, expressos na língua geral ou em uma linguagem técnica simplificada. Aqui incluímos o módulo de ensino a distância, o segundo corpus de análise da nossa pesquisa.

Com base no que foi anteriormente apresentado, observamos que não é somente a presença de uma temática especializada que faz com que um texto seja entendido como especializado, mas sim **a forma de transmissão do conteúdo veiculado, o propósito da comunicação**, e principalmente, a consideração dos **tipos de leitores, a quem esse texto se destina, e o cenário comunicativo em que se inserem**. Todos esses elementos condicionarão as escolhas sintáticas, morfológicas e textuais no momento da produção do texto dito especializado.

Concluimos aqui reafirmando a necessidade do estudo do texto especializado, em seus aspectos macro e microestruturais, com base num referencial teórico lingüístico-textual com o objetivo de descrever a forma de transmissão de conteúdo especializado dentro de uma determinada comunicação profissional.

Nosso estudo se insere nessa abordagem teórica à medida que concebe o texto como objeto de estudo com funções comunicativas específicas de uma determinada comunicação profissional. Nessa perspectiva, adota o estudo do texto especializado com objetivo de investigar as escolhas lingüísticas em textos didáticos nas seguintes comunicações especializadas: especialistas-iniciados e professores-alunos.

2.2 METADISCURSO TEXTUAL E INTERPESSOAL

No presente capítulo, apresentaremos a noção de metadiscurso, uso e funções em textos didáticos nas comunicações especializadas: especialista–iniciado e professor-aluno. Em seguida, mostraremos a classificação de metadiscurso de Hyland (1998a, 1998b) e a classificação dos marcadores reformulativos proposta por Portoles (1998). Em seguida, finalizaremos com a nossa proposta de classificação baseada nos autores supracitados, com o objetivo de analisar os dados investigados no presente estudo.

2.2.1 DEFINIÇÃO DE METADISCURSO

Metadiscurso, nas palavras de Crismore (1990, p.92), significa o “discurso sobre o discurso,” ou seja, a forma como o autor “guia” o seu leitor com relação às intenções e atitudes do autor impressas no texto. Como comenta Hyland (op.cit, p.3), “o metadiscurso auxilia na compreensão da maneira como os autores organizam seus argumentos e como constroem suas relações com os seus leitores”. Para Araújo (2001, p.25), o metadiscurso propicia ao leitor a possibilidade de organizar, classificar, interpretar e avaliar o conteúdo proposicional, isto é, informação que tem valor verdadeiro em um determinado contexto.

É muito importante lembrar que os sinais, as marcas metadiscursivas deixadas nos textos pelos autores para direcionar os leitores na compreensão e apreensão do conteúdo proposicional, não fazem parte do estilo individual da escrita do autor e que podem assim variar de autor para autor. Segundo Hyland (op.cit.p.437), o uso do metadiscurso e suas formas de ocorrências estão intimamente ligadas às normas e expectativas de uma determinada comunidade profissional e cultural.

Assim, cada comunidade profissional usa normas específicas em função da comunicação e do cenário comunicativos em que seus participantes

estejam inseridos. Como exemplo podemos citar um texto didático, enquanto manifestação da comunicação especializada especialista-iniciado, escrito em língua alemã, que apresentará determinadas marcas metadiscursivas diferentes se comparadas a um texto em língua portuguesa do Brasil que faz parte do mesmo tipo de comunicação especializada. Nessa perspectiva destacam-se os trabalhos de estudos contrastivos de Mauranen (1993) e de Crismore et al. (1993).

Também encontramos estudos do metadiscorso em contextos acadêmicos, como por exemplo os trabalhos de Williams (1985), Lautamatti (1978); Vande Kopple (1985). Em contextos escolares com livros-didáticos Hyland (1998b); Crismore (1990, 1989) e Gallardo (s.d.).

Vande Kopple (1985) esclarece que os leitores utilizam estratégias metadiscursivas em seus textos quando (1) definem ou explicam conceitos desconhecidos dos seus leitores; (2) engajam os leitores em diálogos implícitos; (3) estabelecem ligações entre diferentes partes de seus textos; (4) referem-se a informações em outras partes do texto ou outros textos; (5) mostram fonte das informações veiculadas nos textos; (6) indicam suas atitudes em relação ao conteúdo proposicional ou aos leitores. Como vimos, o uso efetivo do metadiscorso nos textos, principalmente, nos textos didáticos com um elevado ou mediano nível de densidade informacional pode certamente facilitar a leitura e o acesso às informações, bem como auxiliar o leitor a compreendê-las.

No presente trabalho, seguiremos a classificação de metadiscorso sugerida por Hyland¹⁰ (1998a p.442). Sua proposta baseia-se em Crismore et al. (1990), porém foi amplamente modificada para atender aos seus propósitos na análise de artigos acadêmicos. O autor distingue dois tipos de metadiscorso, o textual e o interpessoal. Para o referido autor metadiscorso textual

¹⁰ Hyland modificou a classificação proposta por Crismore para analisar artigos acadêmicos na língua inglesa.

... é usado para organizar a informação proposicional de maneira a torná-la coerente para sua audiência específica e apropriada para um dado propósito. Os marcadores nessa categoria representam a presença da audiência no texto em termos da avaliação do escritor sobre as dificuldades de processamento dos conteúdos proposicionais ali transmitidos e necessidade de orientação interpretativa desse público-alvo (1998b, p.7)¹¹.

No que diz respeito à função do uso dos marcadores do metadiscorso textual, podemos perceber que seriam as marcas textuais deixadas no texto pelo seu autor a respeito da avaliação prévia que ele faz das necessidades e dificuldades, bem como do conhecimento prévio que o seu suposto leitor possui sobre um determinado assunto. Em outras palavras, podemos afirmar que os elementos do metadiscorso textual ajudam a caracterizar o tipo de leitor desse texto e a que contexto comunicativo ele pertence. Em resumo, esses elementos retratam a preocupação do autor com a sua audiência.

Nessa classificação, a categoria do metadiscorso textual subdivide-se em cinco: (1) os conectores lógicos; (2) os marcadores de atos do discurso (3) os marcadores endofóricos; (4) os marcadores de reformulação; (5) marcadores de evidência. Para a análise dos corpora desta pesquisa adotaremos apenas a subcategoria: marcadores de reformulação.

2.2.1 Os marcadores de reformulação do metadiscorso textual.

Hyland (1998 a, p.443) define os marcadores de reformulação (code glosses) como “elementos que auxiliam os leitores na compreensão do conteúdo ideacional proposto no texto, por meio de explicações, informações adicionais, e

¹¹ “Textual metadiscourse is used to organise propositional information in ways that will be coherent for a particular audience and appropriate for a given purpose. Devices in this category represent the audience’s presence in the terms of writer’s assessment of its processing difficulties, intertextual requirements and need for interpretative guidance.”

comparações”¹². Desta forma, o autor deixa transparecer sua opinião sobre o possível nível de conhecimento prévio que seu leitor possui a respeito do assunto tratado no texto, ou seja, quanto mais explicações, definições, informações adicionais, exemplificações (ou seja, reformulações) esse texto tiver, mais fácil será para o leitor compreendê-lo e acessar todo o conteúdo ideacional.

Com isso, parece-nos que o autor produz seu texto a partir da suposição de que as informações ali repassadas, podem ser bastante desconhecidas do seu leitor iniciante ou leigo em certa área temática, mas que por motivos profissionais ou educacionais necessita adquirir novos conhecimentos.

Desta forma, concluímos, então, que o autor utiliza os marcadores de reformulação do metadiscorso textual visando alcançar os seguintes propósitos: (1) evitar uma má compreensão da mensagem transmitida; (2) facilitar o acesso do seu leitor a esse novo conhecimento; (3) orientar o seu leitor na correta aquisição do conteúdo ideacional; (4) reduzir a carga cognitiva informacional e conseqüentemente o nível de especialização das unidades terminológicas de uma área temática.

2.2.2 O Metadiscorso Interpessoal

Hyland (1998, p.7) afirma que o metadiscorso interpessoal alerta os leitores sobre o modo como o autor se projeta nos textos, com relação ao conteúdo proposicional e aos próprios leitores. O metadiscorso interpessoal ajuda a construir a relação autor-leitor no texto. Essa categoria é essencialmente interacional, avaliativa e expressa a personalidade, atitudes e visões do escritor.

¹² Code glosses help readers grasp meanings of ideacional material.

Subdivide-se em (1) formas modalizadoras; (2) formas enfáticas; (3) marcadores de atitude; (4) **marcadores relacionais**; (5) **marcadores pessoais**. Para o presente estudo examinaremos os marcadores relacionais e pessoais nos corpora em análise.

Os marcadores relacionais sinalizam a presença da audiência no texto por meio do uso de pronomes de segunda pessoa, verbos na forma do imperativo e perguntas retóricas, com o objetivo de chamar a atenção do leitor e incluí-los como participantes de um diálogo implícito que se estabelece entre leitor e autor. Os marcadores pessoais dizem respeito à presença do autor no texto medida pela frequência das ocorrências dos pronomes de primeira pessoa.

2.2.3 Classificação adotada na análise dos corpora deste trabalho.

Na tentativa de investigar os diferentes tipos e funções dos marcadores de reformulação do metadiscorso textual e interpessoal em língua alemã, tendo em vista os corpora em análise, adotaremos, da classificação de Hyland (op.cit.), as seguintes categorias e subcategorias: Metadiscorso Textual, subcategoria dos marcadores reformuladores, e no Metadiscorso Interpessoal as subcategorias marcadores relacionais e pessoais. Porém, para atender aos fins dessa pesquisa e caracterizar os usos e funções dos marcadores de reformulação, recorreremos à classificação de Portolés (1998) a qual acrescentaremos uma subcategoria dos marcadores de reformulação: os marcadores de exemplificação.

Antes mesmo de mencionarmos a proposta de Portolés (1998, p.142) é válido discutirmos o conceito de Reformulação. Esse termo procede de E. Gülich e T. Kotschi (1983) a partir da gramática textual de base alemã e se apóia na Teoria da Formulação de G. Antos (1982). De acordo com essa teoria, conforme cita Portolés (op.cit.), os marcadores reformuladores introduzem um outro segmento com uma nova perspectiva daquilo que foi mencionado anteriormente, pois o

falante percebe que não obteve êxito na comunicação e pretende elaborar assim uma nova formulação.

Conforme Antos apud Bach (2001 p.71) a reformulação assegura a coesão textual e facilita a progressão discursiva, pois permite ao falante sanar os possíveis problemas comunicativos que possam existir. A esse respeito, Adam apud Bach (op.cit. p.72) considera a reformulação como um fator de textualidade.

Fuentes Rodriguez (1993), por sua vez, entende que a reformulação se encontra no plano da enunciação e, como tal, trata-se de uma estratégia enunciativa que supõe um novo movimento enunciativo quando o precedente não se adequa à intenção do falante e por isso é necessário introduzir outro de uma forma bem mais clara. A referida autora esclarece assim que a relação existente entre os dois enunciados (segmento 1 e o segmento 2- o reformulado) dá-se no plano macroestrutural.

As definições dos autores supracitados apresentam como o ponto em comum a idéia de que o falante reformula algo por perceber ou por pressupor que não será bem compreendido. Desse modo, lembramos que o segundo enunciado, aquele que apresenta a reformulação, é na verdade, o que contém a carga informativa mais importante da mensagem, pois ali percebemos a intenção do falante/autor em adequar sua comunicação de acordo com suas intenções, contemplando as condições de interpretação de seus ouvintes/leitores. E no caso dos textos didáticos, as reformulações reduzem consideravelmente o nível de especialização, do conteúdo temático, apresentado num texto.

Ainda sobre essa questão, Portolés (op.cit. p.142) afirma que o membro reformulado, com esse novo enunciado, pode apresentar além de uma explicação de algo anterior até mesmo uma correção. Percebemos com o estudo detalhado de sua taxonomia que essa se fundamenta na função que a operação reformulativa exerce no texto, diz respeito aqui aos atos verbais (explicar, resumir,

corrigir, justificar, exemplificar). Com isso se estabelece entre os segmentos uma relação semântico-pragmática (p.135). O autor classifica os marcadores de reformulação em: (1) marcadores explicativos; (2) marcadores de correção; (3) marcadores de distanciamento e (4) marcadores de recapitulação. Dentre essas categorias tomamos como referência para o estudo dos corpora desse presente estudo apenas as dos marcadores de **reformulação explicativos e os de correção**.

Como mencionado anteriormente, para atender aos interesses de análise dessa pesquisa adaptamos a classificação de Hyland (op.,cit) e de Portolés. Vejamos o quadro a seguir:

Metadiscurso
Metadiscurso Interpessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores Relacionais • Marcadores Pessoais
Metadiscurso Textual
<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de reformulação <ol style="list-style-type: none"> 1. marcadores reformulativos de explicação 2. marcadores reformulativos de correção 3. marcadores reformulativos de exemplificação

Quadro 2 - Classificação dos marcadores metadiscursivos para análise dos dados da presente pesquisa

Vale mencionar que estudamos a categoria dos marcadores reformulativos de exemplificação com base nos estudos de Martinez (1997) e Bernárdez Fernández (1994).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente este capítulo tem como objetivo descrever o corpus em estudo no que diz respeito à sua construção, organização e tamanho. Em seguida, apresentamos o programa computacional utilizado para a análise dos dados – o *WordSmith Tools* (Scott, 1997) e os procedimentos de análise dos dados. Iniciaremos este capítulo retomando os objetivos da pesquisa e as questões que a nortearam, e em um segundo momento, descreveremos os passos realizados para busca e análise dos objetos desta pesquisa.

A presente pesquisa tem base quali-quantitativa, insere-se, ainda, na área da descrição lingüística baseada em corpus. Foi realizada em termos numéricos com contagem de frequência, além de incluir a etiquetagem discursiva manual dos marcadores em estudo, como também a análise das frequências dos mesmos. Caracteriza-se ainda como descritiva, por procurar descrever, caracterizar e explicar a presença dos marcadores do **metadiscorso textual**: (1) reformulativos explicativos; (2) reformulativos de correção; (3) reformulativos de exemplificação, e os marcadores do **metadiscorso interpessoal** (relacionais e pessoais) nos textos didatizados, com o intuito de facilitar para o leitor a compreensão de um conhecimento especializado.

Seguiremos os princípios da Lingüística de Corpus (LC), enquanto abordagem metodológica, aplicando o seu caráter instrumental, pois procura descrever a linguagem numa visão probabilística, investigando os fenômenos lingüísticos, textuais e discursivos em dados naturais, reunidos em corpora. Além disso utiliza, no tratamento e análise dos dados, ferramentas computacionais e técnicas quantitativas e qualitativas, que permitem identificar aspectos da linguagem geral ou especializada com muita eficiência e rapidez.

Com o aparato instrumental da Lingüística de Corpus foi possível investigar os uso e ocorrências de certo fenômenos lingüísticos, no caso os marcadores metadiscursivos, observando os seus contextos de ocorrências e suas funções nos textos especializados em análise.

3.1 Os objetivos e questões de pesquisa

O objetivo da presente pesquisa é descrever as funções e a freqüência dos marcadores reformulativos de explicação, de correção e de exemplificação, enquanto categorias do metadiscurso textual e os marcadores metadiscursivos interpessoais (de referência ao leitor e de referência pessoal) no livro *Didaktik des Leseverstehens* e no módulo de ensino a distância (Fernstudienbrief) *Fertigkeit Lesen*, ambos escritos pelo mesmo autor em língua alemã.

Em outras palavras, buscamos, com a análise desses objetos de pesquisa, compreender o funcionamento dos marcadores do metadiscurso textual e interpessoal e suas respectivas funções em textos didáticos que transmitem um discurso especializado condizente ao cenário comunicativo, ao qual pertence o público-alvo dessa respectiva comunicação especializada.

As questões de pesquisa referente a esse objetivo são:

- a) quais as funções dos marcadores metadiscursivos (textuais) reformulativos de explicação, correção e de exemplificação presentes no Livro e no Módulo?
- b) quais as funções dos marcadores do metadiscurso interpessoal (relacionais e os pessoais) presentes nos textos em análise?
- c) qual a freqüência de uso dos marcadores metadiscursivos (textuais) reformulativos nos corpora em análise?

d) qual a freqüência de uso dos marcadores metadiscursivos interpessoais nos respectivos corpora ?

3.2 O corpus

3.2.1 A seleção do corpus

Como mencionado em seções anteriores, o nosso interesse pela forma de transmissão do conhecimento especializado motivou-nos a investigar as marcas do metadiscurso textual e interpessoal nos textos didáticos especializados (didaktisierende Fachtexten), escritos em alemão como língua estrangeira, dentro do contexto comunicativo: professor e aprendiz. E assim, partimos do pressuposto de que a presença destes marcadores no texto didático, reduziria o grau de conhecimento especializado, evitando assim qualquer tipo de deficiência na compreensão dos conteúdos e ao mesmo tempo aproximando o conteúdo exposto do público-alvo.

Para a seleção de textos que pudessem nos servir de corpus para a presente pesquisa, utilizamos os materiais que usamos em sala de aula num curso de formação de professores de alemão como LE. Apesar de fazer uso desses materiais em aulas presenciais, eles são produzidos especialmente para o ensino a distância e constituem, na verdade, um bom exemplo de textos especializados produzidos, a priori, para um público-leigo na área do ensino/aprendizagem de leitura em LE.

Dentre esses materiais de ensino a distância, utilizados na formação de professores de alemão como LE, escolhemos o módulo *Fertigkeit Lesen* (a compreensão leitora) e o livro *Didaktik des Leseverstehens* (didática da compreensão leitora) ambos produzidos por G.Westhoff.

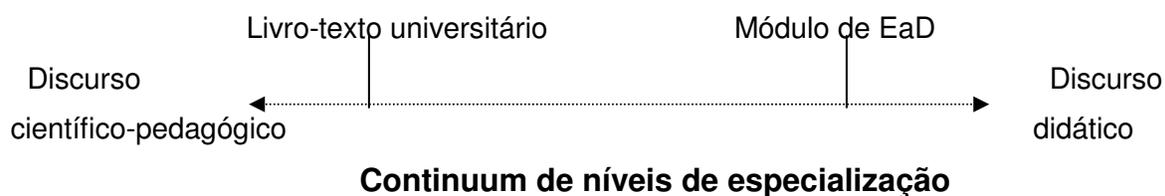
Percebemos, com uma breve observação nos índices (vide anexo 1), que as duas obras tratam do mesmo assunto e de uma forma interessante

compartilham quase os mesmos conteúdos e que alguns capítulos do livro encontram-se reescritos no módulo. Inclusive o autor faz referência ao livro no texto do módulo, como outras obras de consultas, caso o leitor queira ou precise se aprofundar mais no tema ensino/aprendizagem de leitura em LE.

Com isso, acreditamos que o módulo é uma tradução intralingual do livro. Como bem lembra Jakobson (1995), a tradução intralingual ou reformulação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.

Conforme a classificação de Pearson (1998 p.35-36), mencionada em seções anteriores, o livro está inserido no contexto comunicativo especialista-iniciado e o módulo no contexto professor-aluno. Em uma escala de níveis de especialização, acreditamos que o livro representa um discurso com maior grau de especialização se comparado ao módulo de ensino à distância. Esse por sua vez, representa o discurso especializado com menor nível de especialização na escala de um continuum de nível de especialização que varia do mais científico ao mais didático.

Vale acrescentar que o nível de especialização de cada texto não é determinado pela temática que cada um veicula e sim pela “**forma**” como o conteúdo especializado é repassado e pelo **contexto comunicativo** a que pertencem os interlocutores da respectiva comunicação especializada (Cabré, 1999, p.170). Neste sentido, vejamos o seguinte esquema:



O esquema mostra que os textos especializados são frutos na verdade de escolhas lingüísticas de acordo com as variáveis de toda a situação comunicativa especializada e das sub-variáveis de cada situação comunicativa específica (Cabré, 1999, p.169).

Com base nas idéias expostas acima, acreditamos que o corpus selecionado é um bom exemplo para análise dos mecanismos didatizantes na construção do conhecimento especializado de baixa densidade terminológica.

3.2.2. Apresentação do Corpus

O corpus de análise da presente pesquisa é formado pelo livro *Didaktik des Leseverstehens* (doravante Livro) e o módulo de ensino a distância (doravante Módulo) *Fertigkeit Lesen*. Ambos escritos em alemão pelo mesmo autor, sobre o mesmo assunto o ensino/aprendizagem de leitura do alemão como LE.

O livro é dividido em 8 capítulos, possuindo ao todo 198 páginas, com um número bastante reduzido de ilustrações e não possui exercícios. A primeira parte apresenta uma visão teórica do processo de leitura, a segunda traz a aplicação da teoria com uma grande variedade de sugestões de exercícios para o trabalho com a leitura. O livro é dirigido aos professores de alemão como língua materna ou como língua estrangeira e àqueles que ainda estejam em formação e precisam adquirir mais conhecimento sobre essa temática.

O Módulo é destinado aos professores de alemão como LE, que estejam na Alemanha ou no exterior, aos estudantes de germanística ou de cursos de formação de professores de alemão na área de DaF (Alemão como Língua Estrangeira), como também àqueles que queiram obter uma qualificação adicional sobre compreensão leitora. Esse módulo é utilizado nos cursos à distância de formação e/ou aperfeiçoamento de professores de alemão como LE na Alemanha e no resto do mundo, promovido pelo Goethe Institut-Munich, Universität

Gesamthochschule Kassel e do Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Instituto alemão de pesquisas sobre o ensino a distância).

O módulo possui 7 capítulos apresentados em 176 páginas. Na primeira parte, trata da análise de diferentes tipos de exercícios de leitura presentes nos livros didáticos, na segunda parte apresenta conhecimentos teóricos sobre o processo de leitura e, logo em seguida, traz sugestões de como trabalhar as estratégias de leitura e produção de material didático para esses fins. Como característica desse tipo de material, o módulo *Fertigkeit Lesen* contém do início ao fim exercícios para o leitor, colocando-o para refletir a respeito do que é exposto e, assim, interage freqüentemente com o leitor, suprimindo a falta do professor. Porém, há no final um glossário das palavras de conteúdo utilizadas no decorrer do módulo, como também a solução dos exercícios. O módulo apresenta também várias tabelas, gráficos, gravuras, e esquemas que funcionam como recursos didatizantes para ajudar o leitor a compreender melhor o conteúdo ali repassado.

3.2.3 Coleta e armazenamento do corpus

O primeiro passo no tocante à preparação do corpus foi primeiramente digitalizá-lo. Para isso escaneamos os textos e os armazenamos no Bloco de Notas do Windows, por ser um programa que grava os textos com a extensão .txt (formato somente texto), pois esse é o tipo de arquivo que será reconhecido pelo programa WordSmith Tolls, a ferramenta computacional de análise lingüística utilizada para análise do corpus dessa pesquisa.

Do livro foram digitalizados cinco capítulos (cap. 4-8) e do módulo quatro (caps.4-7). Para a escolha dos capítulos que deveriam ser digitalizados, nos baseamos nas semelhanças de conteúdo existentes nos capítulos do livro e do módulo, ou melhor, escolhemos para a análise os capítulos que repassavam aproximadamente o mesmo conteúdo especializado.

Assim, partimos da observação do índice do módulo e procuramos identificar quais capítulos do livro correspondiam aos do módulo. Logo em seguida, organizamos os textos em diretórios separados. O diretório do livro contém 151 arquivos (páginas do livro) e o do módulo 74 arquivos (páginas do módulo). Cada arquivo corresponde a uma página dos respectivos textos (do livro ou do módulo). A tabela a seguir ilustra a extensão dos corpora com o número total de palavras do corpus (tokens), incluindo também as que se repetem, e o número das palavras distintas (types).

	Livro	Módulo	Número de arquivos (páginas)
Número de Itens (Tokens)	52.127	15.662	151
Número de palavras distintas (Types)	6.965	2.830	74
Razão Type/Token (medida da riqueza lexical do texto)	13,36	18,07	_____

Tabela 1 - Extensão dos corpora com dados da lista estatística do *WordSmith Tools*

Como nos mostra a tabela 1, o livro possui 52.127 palavras em geral (ocorrências), incluindo aqui as palavras repetidas e é composto por 151 textos. O módulo por sua vez, apresenta 15.662 ocorrências e é composto por 74 textos (cf. anexos I e II).

Após a cuidadosa digitalização, o segundo passo foi iniciar a edição dos textos, ou seja, efetuar uma limpeza de cada texto manualmente retirando tudo o que não era necessário para a nossa pesquisa, como por exemplo, alguns exercícios (com gravuras e exemplos de textos de outros livros), tabelas, gravuras, quadros, esquemas e hiperlinks que são explicações contidas nas laterais das páginas do módulo que remetem, por exemplo ao glossário ou à outra parte do

texto. Mas não esquecemos nesse momento de manter uma cópia “crua” do corpus sem as devidas “limpezas”, pois no caso de acontecer algum problema, poderíamos então resgatá-la

Corrigimos, em cada texto, as palavras que o scanner não reconhecia corretamente, como também observamos se havia algum texto com a extensão.rtf, pois o WordSmith Tools não reconhece essa extensão. Essa limpeza atrapalhou um pouco o andamento da pesquisa, pois além das correções das letras, haviam alguns arquivos ainda com extensão .rtf que foram modificados para a extensão .txt.

O terceiro passo, ainda na preparação do corpus, foi então inserir *manualmente* etiquetas pragmáticas nos textos para que pudéssemos realizar buscas específicas e assim acessar mais rapidamente o número das ocorrências dos nossos objetos de pesquisa, ou seja, os marcadores de reformulação e os marcadores metadiscursivos interpessoais, nos textos digitalizados.

A etiquetagem de um corpus é na verdade a inserção (automática, semi-automática ou manual) de informações referentes a cada unidade do texto e podem ser classificadas como morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas (Berber Sardinha, 2004, p.150). As etiquetas são pequenos trechos inseridos no corpo do texto, demarcados por símbolos específicos (op.cit. p.145). Vejamos exemplos retirados dos textos do corpus dessa pesquisa etiquetados manualmente:

a) **<marcParaf>** Oder: **</marcParaf>** Was geht eigentlich in **<marcPes>** unserem **</marcPes>** Gehirn vor, wenn **<marPes>** wir **</marcPes>** lesen ? (modulo, texto 046)”

b) “ Wenn ein Text **<marcExemp>** z. B. **</marcExemp>** so anfängt:
<exempA> In den Soziologiebüchern **<marcParaf>** heisst das: **</marcParaf>** Der Zusammenbruch der Grossfamilie... **</exempA>** “ (módulo, texto 065)

A etiqueta mais comum e mais difundida é a do tipo automática, a realizada por um programa computacional, que permite um procedimento com grandes quantidades de texto de forma muito rápida. Na internet existem vários etiquetadores morfossintáticos à disposição dos pesquisadores.

Porém, para a presente pesquisa, optamos por inserir manualmente as etiquetas discursivas, que consistem em marcações de elementos discursivos de um texto como é o caso dos marcadores reformulativos (paráfrase e exemplificação) e metadiscursivos. É importante lembrar que a seleção do tipo de etiqueta está ligado, é claro, ao propósito de cada estudo e as etiquetas escolhidas devem ser codificadas facilmente pelo programa computacional, como também pelo próprio pesquisador. Teixeira (2005, p.9) adverte sobre o cuidado que devemos ter, principalmente, com a etiquetagem manual. As etiquetas devem ser curtas e simples, pois do contrário podemos confundi-las e digitá-las erroneamente, devido, por exemplo, ao cansaço, ao erro de digitação, à distração etc.

Antes de todo o trabalho com a etiquetagem, não devemos esquecer de estudar previamente, conforme o propósito do pesquisador, o tipo de etiqueta mais adequado ao programa computacional que será usado na respectiva análise lingüística, pois ao inseri-las devemos então saber quais os sinais gráficos devem ser usados para indicar o início e o fim dos trechos que pretendemos identificar nos textos. No caso do *WordSmith Tools*, segundo o próprio manual do programa, procedemos da seguinte forma: uma etiqueta para **o início do trecho** que pretendemos identificar, do tipo **<etiqueta>** e outra no final do trecho, como por exemplo, **</etiqueta>**. O computador lê o final de um trecho etiquetado através da barra inserida (/) logo após o sinal de menor dentro da etiqueta do final do trecho.

De acordo com Teixeira (op.cit.), não podemos esquecer de deixar um espaço em branco entre a etiqueta e o texto. Caso contrário, o programa

entenderá como se fosse uma só palavra. Vejamos abaixo um outro exemplo do corpus etiquetado:

“In einem Artikel beschreibt er, wie er versucht hat, den "Umfang des BewuBtseins" **<marcParaf>** das heiBt **</marcParaf>** die Anzahl von Schriftzeichen, welche zugleich im BewuBtsein enthalten sein können) festzustellen. Dazu benutzt er wieder ein anderes Instrument, ein "Fall-Chronometer", das **<marcPes>** ich **</marcPes>** hier weiter nicht beschreiben werde.” (livro, texto 026).

Como bem lembra Lonngren (2002, pág. 4), é realmente importante no processo de compilação de um corpus, a inserção de etiquetas que foram previamente levadas em consideração no tocante aos diferentes aspectos de futuros estudos do mesmo corpus, pois após a compilação finalizada, a inserção de novas etiquetas dificultará e muito o andamento da pesquisa, tornando o trabalho mais árduo.

No processo de etiquetagem, inserimos um espaço entre a etiqueta e o trecho. Esse procedimento nos causou uma perda de tempo e um grande retardo no andamento da pesquisa. Acreditamos que isso ocorreu por causa da falta de familiaridade com os procedimentos metodológicos da Lingüística de Corpus e com o próprio software de análise. Porém, tudo foi logo superado e o uso do software nos trouxe muitas vantagens na coleta e análise dos dados. Detectamos essa falha ao testar o funcionamento da etiquetas na produção de lista de palavras do *WordSmith Tools*.

As etiquetas discursivas utilizadas nos textos foram as seguintes:

- **<marcParaf¹³>** marcador parafrástico **</marcParaf>**
- **<marExemp>** marcador de exemplificação **</marcExemp>**
- **<ausmarcExp>** marcador para a **</ausmarcExp>**
 ausência de exemplificação

¹³ Usamos esse termo: marcador parafrástico no início da nossa pesquisa por termos tido acesso a uma outra classificação somente depois da etiquetagem dos corpora e nesse caso uma mudança das etiquetas para marcador de reformulação não seria mais possível, pois precisaríamos de muito tempo. Dessa forma, onde tem-se marcador parafrástico, leia-se marcador reformulativo de explicação e de correção.

- **<exemplng>** marcador de exemplos em inglês **</exemplng>**
- **<exempA>** marcador de exemplos em alemão **</exempA>**
- **<cit> <citIngl>** marcador de citação em inglês **<cit> <citIngl>**
- **<cit> <citAl>** marcador de citação em alemão **<cit> <citAl>**
- **<termAl>** marcador para termos em alemão **</termAl>**
- **<termIngl>** marcador para termos em inglês **</termIngl>**
- **<marcOT>** marcador de organização textual **</marcOT>**
- **<marcEV>** marcador de Evidência **</marcEv>**
- **<marcRel>** marcador relacional **</marcRel>**
- **<marcPes>** marcador pessoal **</marcPes>**
- **<marcEnd>** marcador Endofórico **</marcEnd>**

As etiquetas **<marcEV>**, **<marcEnd>** e **<marcOT>** foram inseridas no corpus visando estudos posteriores, mas não constarão da análise desse estudo. Ainda no processo de etiquetagem do corpus, foram inseridas etiquetas do tipo *marcação*, ou seja, aquelas que dizem respeito às informações extralingüísticas dos textos em análise, tais como, a existência de tabelas, gravuras, gráficos, textos enquanto exemplos. É importante registrar que omitimos esses elementos no intuito de tornar a leitura compreensível para aqueles que futuramente acessarem este *corpus* digitalizado em qualquer processador de texto. Por este motivo, elas não apresentam a barra na etiqueta final e algumas nem mesmo uma etiqueta final recebem, como é o caso das etiquetas para os gráficos e as figuras e os textos. O objetivo nesse caso era somente deixar visível ao leitor a existência de um desses recursos ilustrativos, tão presentes nos textos didáticos. Vejamos quais etiquetas (marcações) foram inseridas:

- **<exerc.>** comandos de exercícios **<exerc.>**
- **<texto>** excertos de textos de outras fontes
- **<figura>** alguma figura ilustrativa
- **<grafico>** os gráficos
- **<tabela>** as tabelas **<tabela>**

A seguir um exemplo de um texto com essas etiquetas:

„ Es gibt einige Fakten, die sich mit dieser Vorstellung nicht in Übereinstimmung bringen lassen.
 <exerc.> <marcRel> Versuchen Sie, </marcRel> die folgenden Buschstaben zu identifizieren:
 <exerc.>
 <texto>
 <marcPes> Wir glauben, </marcPes> dass es <marcRel> Ihnen </marcRel> nicht möglich war
 festzustellen,
 um welche Buchstaben es sich handelt. <marcExemp> Zum Beispiel </marcExemp> kann das
 ein a sein, ein w oder sogar ein u.
 <exerc.> <marcPes> Wir nehmen </marcPes> aber an, dass <marcRel> Sie </marcRel> den
 folgenden Text lesen können. <exerc.>
 <texto>“ (módulo, texto 047)

3.3 O instrumento de análise dos dados

3.2.1 Breve apresentação do instrumento

Para avaliar os dados desse estudo foi utilizado, segundo os princípios da Lingüística de Corpus, a ferramenta computacional de análise lingüística *WordSmith Tools* (Scott, 1997). Este programa encontra-se disponível em versão demo, nos endereços www.liv.ac.uk/~ms2928/, www.lexically.net/, www.oup.com/elt/global/isbn/6890.

O WordSmith Tools é um programa bastante fácil de usar e disponibiliza para o pesquisador recursos que auxiliam a descrição e análise de diversos aspectos da linguagem em uso. Possui uma maior capacidade de armazenamento de grandes quantidades de dados naturais, proporcionando uma investigação detalhada dos contextos de funcionamento dos objetos de pesquisa. Se fôssemos coletar as ocorrências dos marcadores de reformulação textual e metadiscursivo, manualmente, demoraríamos muito tempo para realizar esse levantamento e, com certeza, não poderíamos visualizar certos fenômenos (padrões de ocorrências, dimensões dos *corpora* e etc.) além de incorrer em erros por distração ou cansaço.

O programa *WordSmith Tools* versão 3.0 possui três ferramentas, a saber, (1) *Wordlist*; (2) *Keywords*; (3) *Concord*, e ainda os seguintes Utilitários: (1) *Renamer*; (2) *Text Converter*; (3) *Splitter*; (4) *Viewer*. Qualquer dessas opções pode ser acessada a partir do Controller. Vejamos a tela do programa inicial do *Word Smith Tools*:

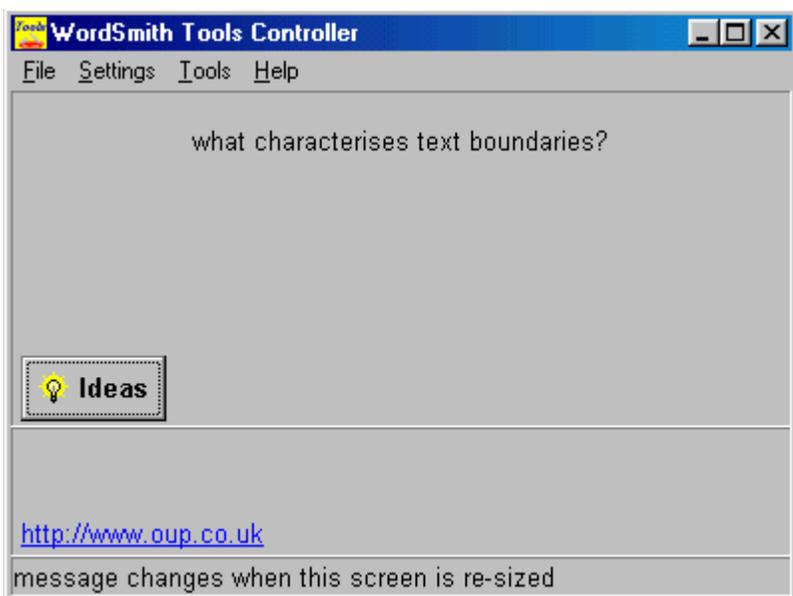


Figura 1a – WordSmith Tools Controller

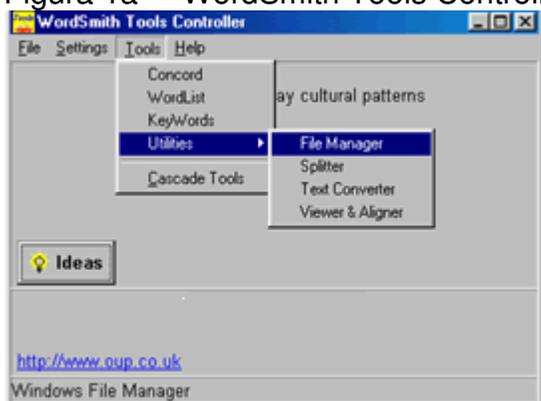
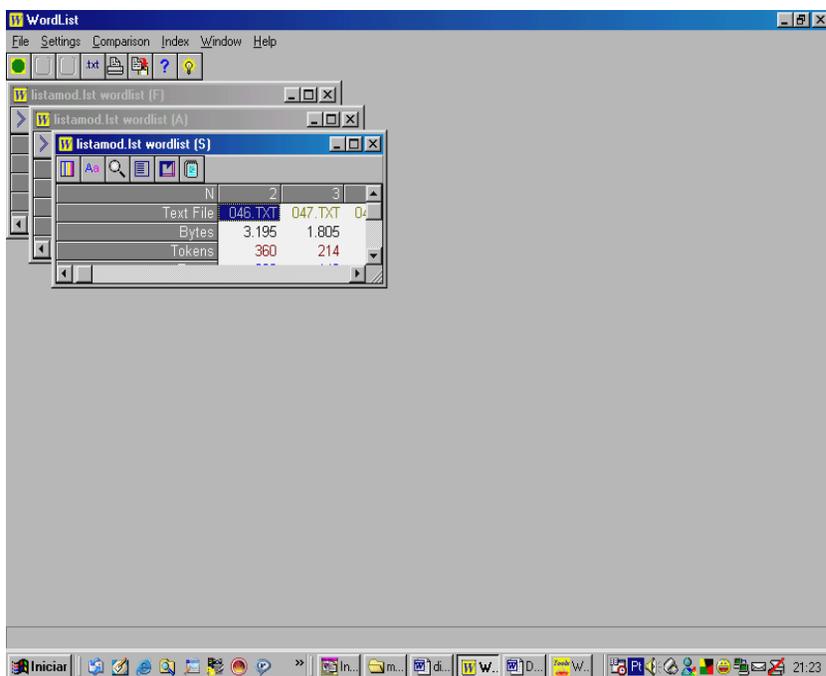


Figura 1b – WordSmith Tools Controller

Para a análise dos dados do presente estudo utilizaremos as ferramentas – *Wordlist* e o *Concord*. A ferramenta *Wordlist* produz listas de palavras individuais de textos previamente selecionados em três telas diferentes, a saber, lista de palavras em ordem alfabética, lista de palavras em ordem de frequência (em ordem decrescente) e uma terceira com informações estatísticas

simples, como por exemplo, o número de itens e o das palavras distintas do corpus. Vejamos a figura do Wordlist com as três listas:



The screenshot shows the WordList application window. The main window displays a comparison of two text files, 046.TXT and 047.TXT. The data is presented in a table format with columns for 'N', '2', and '3'. The rows represent 'Text File', 'Bytes', and 'Tokens'.

N	2	3
Text File	046.TXT	047.TXT
Bytes	3.195	1.805
Tokens	360	214

Figura 2 - Ferramenta WordList

O Concord, por sua vez, produz a feitura de listagens de ocorrências de itens específicos, ou seja, a palavra de busca ou nóculo (que podem ser inclusive mais de uma) junto com o texto ao seu redor, ou melhor dizendo, junto do cotexto.

Através das listagens de ocorrências de itens específicos, foi possível identificar os padrões de ocorrências de cada marcador, como também localizar suas ocorrências rapidamente nos textos e dessa forma apresentar os exemplos que constam nesse trabalho.

3.2.2 Procedimento para análise dos dados

Após a coleta e o preparo dos textos do corpus, juntamente com as etiquetas, passamos à análise dos dados e para tanto foram realizados os seguintes passos com o uso das ferramentas Wordlist e o Concord.

1º passo: com o uso da ferramenta Wordlist elaboramos as seguintes listas:

- com todos os arquivos do livro
- com todos os arquivos do módulo
- somente com os marcadores reformulativos de explicação e correção do módulo
- somente com os marcadores reformulativos de explicação e correção do livro
- somente com os marcadores de exemplificação do módulo
- somente com os marcadores de exemplificação do livro
- somente com os marcadores metadiscursivos relacionais do módulo
- somente com os marcadores metadiscursivos relacionais do livro
- somente com os marcadores metadiscursivos pessoais do módulo
- somente com os marcadores metadiscursivos pessoais do livro

Vale ressaltar que para a extração das listas de cada tipo de marcador tanto do livro como do módulo, seguimos os seguintes comandos:

a) na barra de ferramenta do Wordlist selecionamos o recurso settings e depois Tag List ;

b) em seguida, na mesma tela ativamos a opção “Tags to ignore”, pois dessa forma as etiquetas (em si) não entram na contagem do corpus. Clicamos ainda em “Only part of file” ;

c) em uma nova tela que aparece, preenchemos os espaços starting at: <etiqueta> e ending with :</etiqueta> com as etiquetas daquilo que procuramos, no caso, os marcadores. O importante é que temos que digitar as etiquetas da forma como estão no corpus ;

d) por fim selecionamos o Box “Activated” e clicamos em OK e fechamos essa tela e depois novamente OK e a outra tela se fecha;

e) clicamos em “Settings” e fazemos a escolha dos textos através do “Choose Texts” e logo em seguida inicia-se a Wordlist do trecho que desejamos buscar.

2° Passo: O passo seguinte foi, com o auxílio da ferramenta *Concord*, analisar os padrões de uso dos marcadores nos corpora. A partir da lista de palavras de cada tipo de marcadores, pudemos analisar o contexto de ocorrência de cada marcador, bem como as respectivas palavras que possivelmente ocorrem próximo da palavra que investigamos. Vejamos o seguinte exemplo:

- na lista de palavra (Wordlist) dos marcadores reformulativos de explicação do livro encontramos o *mit* (a preposição *com* em alemão) com 9 ocorrências, mas precisamos confirmar com a ajuda da ferramenta Concord se nessas ocorrências ele realmente encontra-se dentro da fórmula: *em outras palavras (mit anderen Worten)*, examinando, assim, uma por uma dessas ocorrências por meio da leitura das linhas das concordâncias. Vale lembrar que a ferramenta propicia até mesmo um número maior de linhas para a análise das concordâncias dessa palavra. Para tanto, da própria tela da lista de frequência da ferramenta *Wordlist* foi possível acessar a investigação do *mit* e seus respectivos contextos. Para

facilitar, buscamos, então, a concordância do **mit** como palavra de busca e como palavra de contexto **Worten** (palavras). Vejamos um exemplo da concordância:

N	Concordance Set Tag	Word No.	File	%
1	Struktur am größt en war.	Mit anderen Worten:	Mehr S	196
2	t der Versuchspersonen war.	Mit anderen Worten	, CLOZE-A	368
3	ten ergab sich als mässig (mit anderen Worten:	wer be	90
4	emessen werden soll. Oder	mit anderen Worten :	Ein M	138
5	zurückgegriffen werden muss.	Mit anderen Worten:	Das Les	282
6	f reality" oder	mit den Worten von	Smith	378
7	die Sache genau umgekehrt.	Mit anderen Worten,	nicht	371
8	zum p und danach zum l.	Mit anderen Worten:	wenn ma	347
9	e fast immer alle genannt.	Mit anderen Worten:	Alle ne	75
10	erigen und leichten Texten (mit anderen Worten:	wer sch59	

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procuraremos descrever os usos e a frequência das ocorrências dos marcadores do

- metadiscurso interpessoal relacionais
- metadiscurso interpessoal pessoais
- metadiscurso textual reformulativos de exemplificação;
- metadiscurso textual reformulativos de explicação e de correção

Para melhor discussão da apresentação dos dados, analisaremos separadamente, em cada subseção, os resultados obtidos para cada tipo de marcador da análise do corpus desse estudo.

4.1 Uso dos marcadores metadiscursivos relacionais

Para analisar os marcadores metadiscursivos relacionais seguimos a classificação de Hyland (1998a, 1998b). Essa categoria faz parte do metadiscurso interpessoal. Tais marcadores expressam a presença do leitor no texto por meio de pronomes na segunda pessoa no alemão o *Sie* (o pronome de segunda pessoal de tratamento formal: senhor, senhora), como também por verbos no modo imperativo ou ainda por questões retóricas, não sendo esta considerada no presente estudo. O objetivo do autor ao usar esses marcadores em seus textos é tornar seu texto “um grande diálogo” com o seu leitor, interagindo constantemente. No caso dos textos analisados, nesse estudo, podemos dizer que a presença desses tipos de marcadores preenche até mesmo a falta do professor, como se pode observar nos textos didáticos em módulos de ensino à distância.

Para investigar a presença e o uso dos pronomes de segunda pessoa nos textos didáticos analisados, levantamos inicialmente o número de ocorrências desses pronomes, através das listas de palavras (Wordlist) de cada corpus (livro e o módulo) previamente etiquetados.

De acordo com o levantamento, feito com as listas de palavras somente dos marcadores relacionais de cada corpus, os valores das ocorrências do pronome *Sie*, revelam (conforme a tabela abaixo) que a presença desse pronome no módulo é realmente mais freqüente do que no livro. No módulo, ele apresenta 276 ocorrências, ao passo que no livro, somente 14 ocorrências. Em seguida, temos a presença elevada no módulo do mesmo pronome, porém em função sintática diferente, ou seja, o *Ihnen* (Ihe, Ihes, ao senhor, à senhora, aos senhores). No módulo, esse pronome apresenta novamente um valor maior de ocorrência se comparado ao seu uso no livro. Vejamos o gráfico abaixo.

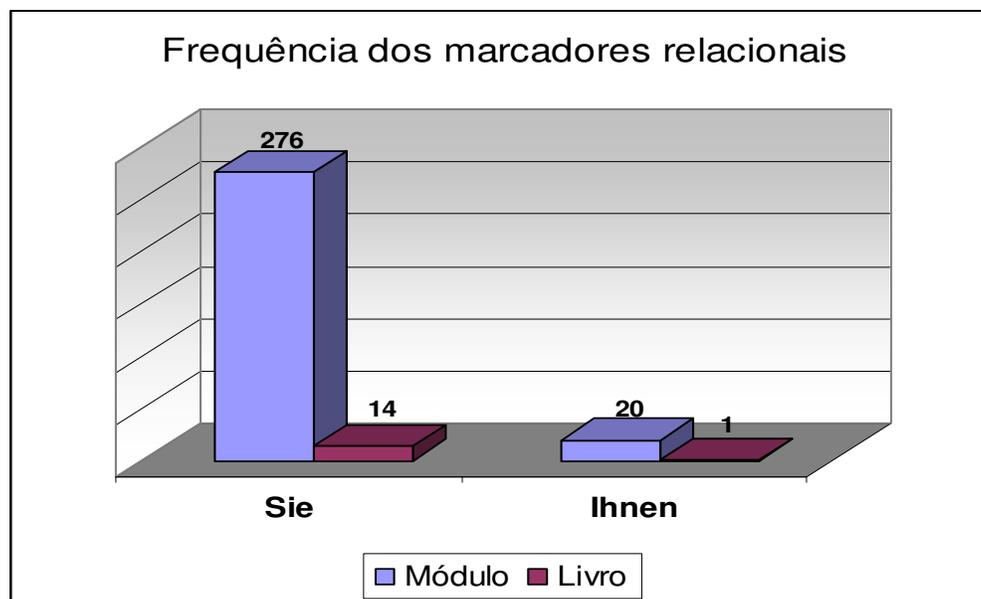


Gráfico 1 – Frequência dos marcadores relacionais

Vale ressaltar que o uso da ferramenta Concord ajudou a confirmar as ocorrências desse pronome e analisar cada ocorrência nos corpora, para, então, verificar se havia algum erro na etiquetagem. Também foi possível investigar, no módulo, a presença do pronome Sie com o uso do modo imperativo. Neste sentido, o Sie apresenta 161 ocorrências (cf. as concordâncias em anexo) e no livro encontramos esse uso do Sie junto ao imperativo com 10 ocorrências (cf. anexo).

Se compararmos o número de ocorrências do Sie, nos dois corpora, concluímos que no módulo o autor fez escolha desse pronome em grande escala, pois precisava estabelecer um diálogo maior com o seu leitor. Tal diálogo na verdade constitui, como pudemos observar, traço marcante dos textos especializados didatizados da comunicação especializada externa, e mais ainda nos textos de ensino à distância como é o caso do módulo que analisamos. Nesse último caso, o autor fala diretamente com o leitor, interagindo mais fortemente com o seu público-alvo e, assim, esse diálogo objetiva instruir o leitor por caminhos antes desconhecidos. Conforme Hyland (op.cit.p.8), os marcadores relacionais são sobretudo instrumentos que **guiam explicitamente o leitor**, para chamar a atenção desses “ouvintes”, como também para incluí-los como participantes no discurso.

Na tentativa de entender essa grande diferença no número de ocorrência do pronome pessoal Sie, nos corpora analisados, consideramos fatores como objetivos, a finalidade da comunicação e tipo de público-alvo dos textos em análise. Todos esses fatores influenciaram as escolhas lingüísticas e textuais do autor.

O módulo, bem mais do que o livro, tem, ao repassar um conteúdo especializado, a finalidade de guiar o leitor à distância. Tendo em vista o nível de conhecimento que esse leitor possui sobre o assunto, o texto escrito irá revelar traços do texto oral, ou melhor, da comunicação oral face a face utilizada em sala de aula.

Observamos também que no módulo, a todo instante, o autor instrui o leitor, pedindo-lhe que faça exercícios ou ainda que reflita sobre um determinado ponto anteriormente questionado, e, para isso, ele o guia para minimizar a ausência do professor, e simular, então, a interação professor-aluno encontrada nas salas de aula. O autor-professor assume à distância o papel daquele que traduzirá, ou melhor dizendo, que “reformulará” um determinado conteúdo especializado de forma mais simples, também com o propósito de envolver o próprio leitor nesse processo de construção de conhecimento com baixo nível de especialização.

Ainda sobre o uso de estratégias metadiscursivas em textos didáticos, Crismore (1990 p.194) coloca que tais estratégias ajudam os leitores a memorizar melhor as informações repassadas nos textos, pois assim simularão o ambiente de sala de aula criado pela relação dialógica entre professor-aluno e no caso dos textos didáticos entre autor-leitor. E tudo isso com objetivo maior de facilitar ao “leitor-aluno” a aprendizagem de um determinado conhecimento.

Vejamos alguns exemplos¹⁴ do módulo e do livro, onde a relação autor-leitor foi estabelecida através do uso do pronome Sie ou da presença de verbos no modo imperativo formal com o Sie:

- no Módulo:

1) Wahrscheinlich hat es einen Moment gedauert, bis <marcRel> **Sie** </marcRel> **gemerkt haben**, dass da nicht steht: die Stadt in der Mitte von Deutschland sondern: die Stadt in in der Mitte von Deutschland .Vielleicht <marcRel> **haben Sie** </marcRel> diesen Fehler aber auch gar nicht bemerkt, da <marcRel> **Sie** </marcRel> den Satz automatisch so **gelesen haben**, wie er Ihrer Meinung nach richtig ist. (In diesem Sinne sind <marcExemp> z. B. </marcExemp> so genannte „Druckfehler“ in Büchern meist in Wahrheit „Lesefehler“: Der Redakteur liest das Wort so, wie er weiß, dass es richtig ist, und kann den Fehler gar nicht sehen.

¹⁴ As traduções dos exemplos encontram-se no Anexo V.

Korrekturlesen ist deshalb eine besondere Technik des verlangsamten Lesens.) (módulo p.052).

2) <marcRel> **Lesen Sie** </marcRel> bitte die Texte 40-43 und die dazugehörigen Aufgaben. <marcRel> **Lösen Sie** </marcRel> dann die Aufgabe 52 auf Seite 80. (módulo p.076)

3) <exerc.> (<marcRel> **Schauen Sie** sich </marcRel> den Titel, das fett Gedruckte und die illustrationen an und <marcRel> **beantworten Sie** </marcRel> folgende Fragen: 1.Worum geht es wahrscheinlich in diesem Text? 2.Was wissen <marcRel> **Sie** </marcRel> schon über dieses Thema? (modulo p.078).

4.) Wahrscheinlich <marcRel> **haben Sie** </marcRel> beim ersten Hinsehen gedacht, dass es sich um eine Aktzeichnung handelt. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass das nicht stimmen kann. Um was handelt es sich denn nun? Das <marcRel> **können Sie** </marcRel> erst "sehen", wenn <marcRel> **Sie es wissen.** </marcRel> (modulo p.051)

5.) Es ist <marRel> **Ihnen** </marcRel> sicher schwer gefallen, die Wörter zu identifizieren ja vielleicht ist es **Ihnen** überhaupt nicht gelungen! <marcRel> **Sie werden sagen,** </marcRel> das sei logisch, weil man ja nur einen Teil der Wörter sieht. (modulo p.048).

- no livro

6) **Lassen** <marcRel> Sie </marcRel> einen Schüler konzentrisch lesen. **Lassen** <marcRel> **Sie** </marcRel> ihn erzählen, wie er liest und was dabei herauskommt. (livro p.094).

7) Einige Hinweise für die Plenumbesprechung: <marcRel> **Gehen Sie** </marcRel> davon aus, daB sich eine Besprechung erübrigt, wenn alle Gruppen dieselbe Lösung haben... (livro p.148)

8) <marcRel> **Wiederholen Sie** </marcRel> keine identischen Lösungen.<marcRel> **Betrachten Sie** </marcRel> das Schema als vollständig, wenn alle genannten Alternativen aufgeschrieben worden sind, auch wenn das nur zwei oder drei sind. (livro p.152).

9) In bezug auf den Kenntniserwerb empfehlen Smith und Goodman (1973) als „einzigen schwierigen Weg, um das Lesenlernen leicht zu machen“. **Lassen** <marcExemp> **Sie** </marcExemp> den Lernenden viel Leseerfahrung machen. (livro p.083).

10) Die beschriebene Strategie lässt sich, aber vor allem zu Beginn oder mit jüngeren Schülern, auch sehr gut mit kürzeren Texten üben. <marcRel> **Sie können** </marcRel> es selber versuchen mit dem abgedruckten Text aus dem DaF-Lehrbuch „Lernziel Deutsch“ (Hueber Verlag, 1985) (livro p.121).

Nos exemplos dos marcadores relacionais do livro, identificamos em sua grande maioria a presença do imperativo na segunda pessoa formal com o

Sie. O autor fornece, nesse momento, alguma dica ou instrui o leitor a fazer algo (exemplos 6-7). Apenas no exemplo 10 o autor se refere diretamente ao leitor, estabelecendo aqui um diálogo com o mesmo ao usar o pronome Sie. Em resumo, das 14 ocorrências no livro, algumas delas acima citadas, em 6 delas o autor utiliza o pronome para estabelecer um diálogo direto, ou seja, construir uma relação interpessoal direta com o seu leitor como se autor e leitor estivessem numa situação face a face. E nas 8 ocorrências restantes usa verbos no modo imperativo com o pronome Sie.

Com relação aos exemplos do módulo observamos que nos itens (1), (3), (4), (5) o autor constrói um diálogo direto com o leitor utilizando o pronome Sie. Vale ressaltar ainda que, nos itens (3) e (4), há também a presença de outro tipo de ocorrência dos marcadores relacionais - as perguntas retóricas.

Apesar de não ser uma das categorias investigadas nessa pesquisa, notamos a presença de perguntas retóricas, principalmente no módulo. Essas perguntas são questionamentos que podem ser vistos como estratégias apelativas para captar a atenção e o interesse do ouvinte (Fonseca, 1998). E observamos que são recursos comuns nos discursos didáticos. Tais perguntas também convidam os leitores a participar da interação, como também tentam despertar e ao mesmo tempo manter o interesse do leitor por um determinado assunto. Por meio delas, o autor realiza algum questionamento, porém já mostra a resposta logo em seguida, tal traço constitui uma das características desse tipo de pergunta. Ao utilizá-las o autor deseja mais uma vez, no caso dos textos didáticos em questão, simular a interação face a face da situação de sala de aula. Vejamos alguns exemplos do módulo:

11.<marcRel> **Um was handelt es sich denn nun?** </marcRel> **Das** <marcRel> **können Sie** </marcRel> **erst "sehen", wenn** <marcRel> **Sie es wissen.** </marcRel>
<marcParaf> Oder anders gesagt:</marcParaf> (módulo p.051).

12. Lesen ist eine konstruktive Tätigkeit . **Woraus bestehen nun die restlichen 75 Prozent? Eigentlich müssten sie eine ganz entscheidende Rolle im Sprachunterricht spielen.** Die Frage lässt sich erst beantworten, nachdem <marcPes>

wir analysiert haben, </marcPes> wie unsere Sinneswahrnehmung funktioniert. (módulo p.49).

13. Alle diese Aktivitäten sind auf den ersten Blick im Rahmen eines Lesefertigkeitstrainings nützlich und sinnvoll. Die Fragen, die <marcPes> wir uns </marcPes> jetzt stellen müssen, sind:

- **Ist das wirklich so?**
- **Gibt es noch mehr Fertigkeiten, die beim Lesen eine wichtige Rolle spielen?**
- **Sind einige (Teil-)Fertigkeiten vielleicht wichtiger als andere?**
- **Spielen darüber hinaus auch noch Unterschiede zwischen Lesen in der Muttersprache und Lesen in der Fremdsprache eine Rolle?**
- **Sind bestimmte Fertigkeiten vielleicht voneinander abhängig, sodass man sie in einer bestimmten Reihenfolge erarbeiten sollte?** (modulo, p.46).

14. **Wie aber kann man so etwas lernen?** Die Lerntheorie der so genannten "kulturhistorischen Schule" (vgl. U. a. Galperin 1967; Lompscher 1972 und Talyzina 1976) bietet dafür Anhaltspunkte, die auch empirisch durch die jüngere Fachliteratur über die so genannte "Metacognition" (vgl. 1987) unterstützt werden. <marcPes> Wir </marcPes> greifen hier ein paar Kernpunkte, die <marcPes> uns </marcPes> in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, aus diesen Veröffentlichungen heraus. (modulo p.76).

4.2 Uso dos marcadores metadiscursivos pessoais

De acordo com Hyland (1998), os marcadores pessoais referem-se à presença do autor no texto, em maior ou menor grau, por meio do uso de pronomes pessoais em primeira pessoa, singular ou plural. Ao optar por essas escolhas lingüísticas o autor deseja sinalizar para o leitor sua forma de pensar sobre um determinado assunto, como também suas argumentações, justificativas, inferências, avaliações e, desta forma, tenta ao mesmo tempo construir um discurso persuasivo, convencendo o seu leitor sobre um determinado contexto.

Para investigar a freqüência dos marcadores metadiscursivos pessoais, fizemos, em cada *corpus* etiquetado, listas de freqüência apenas desses marcadores. No levantamento, os resultados nos mostram que o pronome de primeira pessoa plural *wir* (nós) foi o mais freqüente em relação à forma no singular *Ich* (eu). No módulo o *wir* aparece com 166 ocorrências e no livro, com

188. Por sua vez, o pronome *Ich* apresenta 69 ocorrências no livro e no módulo, apenas 13. O pronome pessoal declinado no caso dativo *uns* (nós, a nos) no livro aparece com 41 ocorrências e no módulo com 12 ocorrências.

O pronome possessivo *unser* (nosso, nossa), declinado nos diferentes casos sintáticos e em diferentes gêneros, demonstra maior freqüência no livro com 29 ocorrências e no módulo, 12. O pronome pessoal declinado no acusativo *mich* (me, mim) aparece somente no livro com 6 ocorrências. E o pronome pessoal *mir* (me, a mim, para mim) declinado no caso dativo, apresenta uma freqüência de 6 ocorrências no livro, e no módulo não ocorre. O pronome possessivo *mein-* (meu), aparece também somente no livro com 3 ocorrências e no módulo não aparece. Tais pronomes só ocorrem no livro. Vejamos o gráfico a seguir com todos os marcadores pessoais dos corpora em análise por ordem de freqüência de ocorrência:

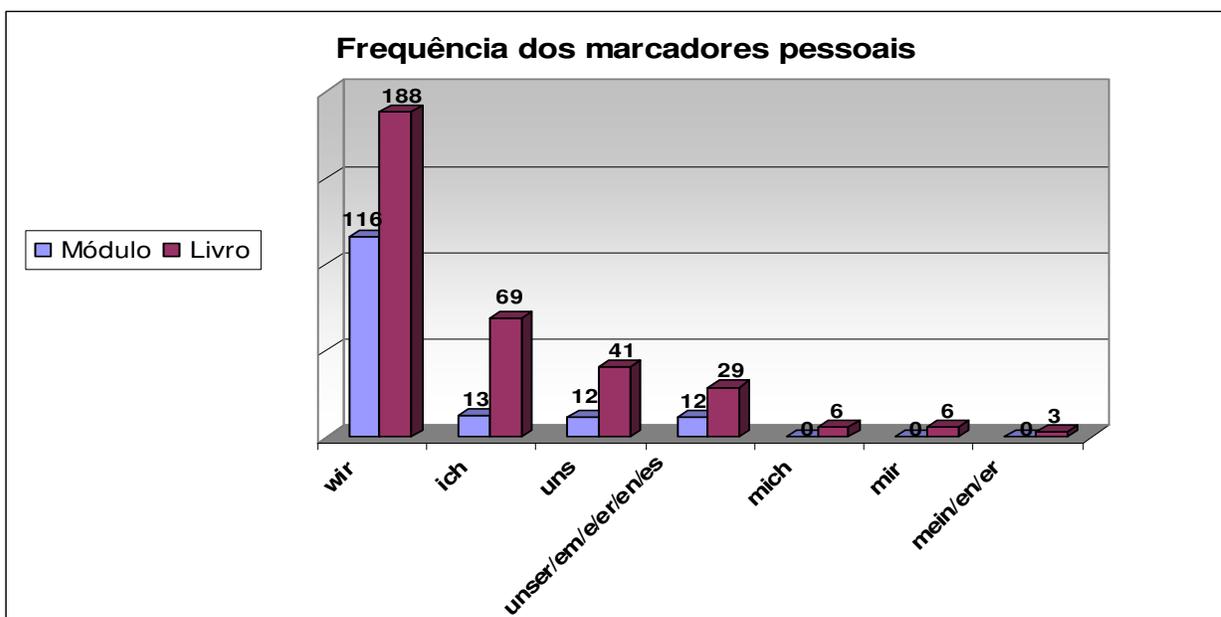


Gráfico 2 –Freqüência dos marcadores pessoais

De acordo com os dados, podemos perceber que o *WIR* ocorre com maior freqüência nos dois corpora. E notamos também que o *ICH* não tem nenhuma ocorrência no módulo. Isso revela que, principalmente no módulo, ao

optar preferencialmente pela forma WIR (nós), o autor embora esteja aqui defendendo um ponto de vista, ora argumentando ou discordando de algo, demonstra ocultar o indivíduo-autor e deixa transparecer aquele que pertence a uma determinada comunidade científica, mas que em alguns momentos até mesmo inclui o próprio leitor nas suas colocações. E assim deixa clara a interação com a audiência. Vejamos alguns exemplos desses casos nos corpora:

15. `marcEnd`> In den Kapiteln 3.2 und 3.3 `<marcPes>` haben **wir** `</marcPes>` unterschiedliche Unterrichtsmaterialien näher betrachtet und verglichen. `</marcEnd>`
Zu welchen Ergebnissen `<marcPes>` sind **wir** `</marcPes>` dabei gekommen? Welche vorläufigen Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen? (módulo p.46)
16. In `<marcPes>` **unserer** `</marcPes>` letzten Aufgabe `<marPes>` zeigen **wir** `</marcPes>` `<marcRel>` Ihnen `</marcRel>` einen von einer Lehrerin präparierten Text aus einem Deutschlehrwerk. (módulo .p.120)
17. die Frage ist nun: Wie entscheidet man sich eigentlich für den einen oder anderen Lesestil? `<marcPes>` **Wir** `</marcPes>` haben oben schon darauf hingewiesen, dass Lesestil und Leseziel eng miteinander zusammenhängen. (módulo p.102)
18. Mit diesem "Horizont von Zusammenhängen" nähern `<marcPes>` **wir uns** `</marcPes>` dem, was Ingram & Elias eine `<citIngl>` internalized representation of reality `</citIngl>` nannten. (livro p. 054)
19. Ersteres hat oft einen vor allem prinzipiellen Hintergrund, beim zweiten spielen eher technische Erwägungen eine Rolle. `<marcPes>` **Wir** `</marcPes>` werden auf beide Einwände noch kurz eingehen. (livro p.018)
20. `marcPes`> **Wir** `</marcPes>` finden eine Illustration dieses Phänomens bei Yorio (1971), der aufgrund seiner Befragungen berichtet, daß seine Studenten zwar das Gefühl hatten, zu verstehen, was sie lasen (so daß `<marcPes>` **wir** `</marcPes>` annehmen müssen, daß sinnvolle Ganzheiten identifiziert wurden), dabei aber doch das Gefühl hatten, jedesmal den Faden zu verlieren. (livro p. 063)
21. Unter Heuristiken verstehen `<marcPes>` **wir** `</marcPes>` Problemlösungsregeln, die, anders als Algorithmen, keine Lösung garantieren, sondern nur die Lösungschance vergrößern. Es sind Lösungsregeln von dem Typus: " Wenn ein Problem die Merkmale A 1, A 2, A 3 usw. aufweist und zum Problemtypus A gehört, versuchen Sie dann mal als Lösungsstrategie P" (Van Parreren 1975). (livro p.068)

Em todos os exemplos expostos acima, o autor fez uso do pronome Wir nos dois corpora. Agora verifiquemos os próximos exemplos, nos quais o autor

utiliza o pronome ICH (eu) (exemplos 22-25) no livro, como também casos em que mesmo usando o WIR, nos dois corpora, o autor inclui o leitor em seu discurso.

Nesse contexto, tal pronome assume a função de um marcador relacional. Observemos os exemplos (26-30), em que o WIR é usado numa forma bem particular no imperativo da língua alemã, para manifestar um convite, um apelo, um pedido ou uma solicitação a alguém, e nessa situação o falante também se coloca como participante da ação.

22. Im fünften Kapitel wurden vier Gründe angegeben, warum **ich** es nicht bei einer theoretischen Beschreibung bewenden lassen wollte:

1. **Ich** wollte die Last der Implementierung nicht dem Lehrer überlassen, sondern als Didaktiker selber übernehmen.
2. **Ich** wollte meine theoretischen Aussagen verifizieren.... (livro p. 173)

23. <marcPes> **Ich** </marcPes> beschränke <marcPes> **mich** </marcPes> in diesen Studien deshalb auf das Lesen zum Zweck der Informationsaufnahme und wähle als funktionale Lernzielbeschreibung: Der Schüler soll lernen, sein Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremd- bzw. deutschsprachigen Text enthalten sind, zu befriedigen. (livro p.021)

24. Am Ende des Abschnitts 2.11 zitierte <marcPes> **ich** </marcPes> Miroschina, die das Lesen als einen heuristischen Prozeß charakterisierte. <marcPes> **Ich** </marcPes> habe bis jetzt im Zusammenhang mit dem Lesen über heuristische Prozesse gesprochen und nicht über Heuristiken. (livro p;068)

25. Im ersten Teil habe **ich** versucht, diese Fragen so zu beantworten, daß es **mir** möglich wurde, wissenschaftlich begründete und verifizierbare Aussagen in bezug auf die unterschiedlichen Elemente der Lehr- Lern-Situation zu formulieren. (livro p.185)

26. Was ist Lesen? <marcParaf> Oder: </marcParaf> Was geht eigentlich in <marcPes> **unserem** </marcPes> Gehirn vor, wenn <marPes> **wir** lesen ? </marcPes> (módulo, p.046).

27. <marcPes> **Überprüfen wir** </marcPes> an einigen Beispieltexen, inwiefern Aufgabenstellungen zu Lesetexten in Lehrbüchern diesen Anforderungen gerecht werden.(módulo, p.054).

28. **Greifen** <marcPes> **wir** </marcPes> den letztgenannten Satz heraus </marcExemp> und **beobachten** <marcPes> **wir uns**,</marcPes> wenn <marcPes> **wir** </marcPes> seine verneinte Form lesen:... (livro p.054).

29.<marcPes> **Nehmen wir** </marcPes> Wörter, die keine Sätze bilden und Buchstaben, die keine Wörter bilden, so wird die zum Lesen erforderliche Zeit ungefähr verdoppelt... (livro, p.026).

30. <marcPes> **Nehmen wir** </marcRel> <marcExemp> ein Beispiel </marcExemp> aus Text 54 (S. 98/99)... (módulo p.118).

Ao compararmos o grau de presença dos elementos do metadiscorso interpessoal nos textos analisados, percebemos que o módulo apresenta um nível bem maior desse tipo de metadiscorso do que o livro, principalmente devido às ocorrências dos marcadores relacionais.

No módulo em relação ao livro, a frequência desse tipo de marcador é bastante alta, e isso demonstra claramente a relação dialógica existente entre autor e leitor. O autor tenta a todo momento engajar sua audiência em interações típicas das comunicações orais, e apesar de o texto ser especializado, apresenta-se mais estimulante, menos denso, pois com a ajuda dessa interação, construída pelo autor no texto, por meio da presença dessas marcas metadiscursivas no nível interpessoal, é possível transmitir um certo conteúdo especializado de forma mais acessível à sua audiência.

4.3 Uso dos marcadores reformulativos de exemplificação

Para a análise desses marcadores no nosso corpus, partimos dos trabalhos desenvolvidos por Martínéz (1997) e Bernárdez Fernández (1994) sobre as possíveis manifestações do processo de exemplificação em língua espanhola. Bernárdez estudou em corpus oral e escrito os marcadores *por ejemplo, así, como, e ejemplo* e formas não lexicalizadas. Ambos investigaram a respeito da função e uso que esses marcadores exercem nos textos escritos na língua espanhola. Martínéz por sua vez, investigou esses fenômenos em um corpus didático e analisou também outras possíveis manifestações da operação de exemplificação.

Também investigamos aqui as ocorrências, usos e funções dos marcadores de exemplificação na língua alemã, incluindo, na análise além das formas não lexicalizadas, as marcas tipográficas, pontuação, ausência de marcadores, os meios léxicos e as formas construídas a partir do marcador *por exemplo*. Embora o nosso objeto de estudo seja apenas os marcadores de exemplificação, não podemos deixar de observar as várias manifestações desse tipo de processo no corpus.

Bernárdez (1994) analisou precisamente os marcadores *así, como, por ejemplo*, em textos orais e escritos. Tentamos aqui verificar os usos e as funções desses mesmos marcadores, além é claro das formas não lexicalizadas, verdadeiras paráfrases do marcador *por exemplo (zum Beispiel)* em alemão.

A relação que se estabelece entre dois enunciados interligados por quaisquer das formas de ocorrência de exemplificação, quer seja por meio de marcadores reformulativos, ou por meios léxicos, ou ainda por pontuação e marcas tipográficas, é na verdade uma relação entre o geral e o particular, entre o conceitual e o real (Coltier, 1988). Em outras palavras, como afirma Zamudio (2000, p.100), os exemplos estabelecem uma relação clara entre dois níveis de conhecimento: *um mais abstrato e o outro mais claro e específico*.

O enunciado que contém uma exemplificação, torna mais compreensível o enunciado e é, como já sabemos, um fenômeno muito freqüente nos textos didáticos, conforme os dados aqui apresentados.

Embora o nosso objeto de análise sejam os marcadores reformuladores de exemplificação, não pudemos deixar de controlar, nos corpora, a presença de outros indícios de exemplificação, a saber, **as marcas tipográficas e pontuação (ausência de marcadores)**, os **meios léxicos** e **as fórmulas construídas a partir dos marcadores**. Os resultados das ocorrências desses elementos exemplificadores serão comentados aqui conforme classificação por ordem de freqüência nos corpora.

Para investigar a frequência e o uso dos marcadores de exemplificação, bem como outros elementos responsáveis por essa operação reformulativa, levantamos inicialmente o número de ocorrências dos mesmos com o recurso das listas de palavras (Wordlist), buscando somente as partes dos textos que contêm os respectivos marcadores. Isso só é possível por conta das etiquetas manualmente inseridas nos textos em estudo, facilitando a busca dos dados nos corpora. Vejamos o Gráfico 3:

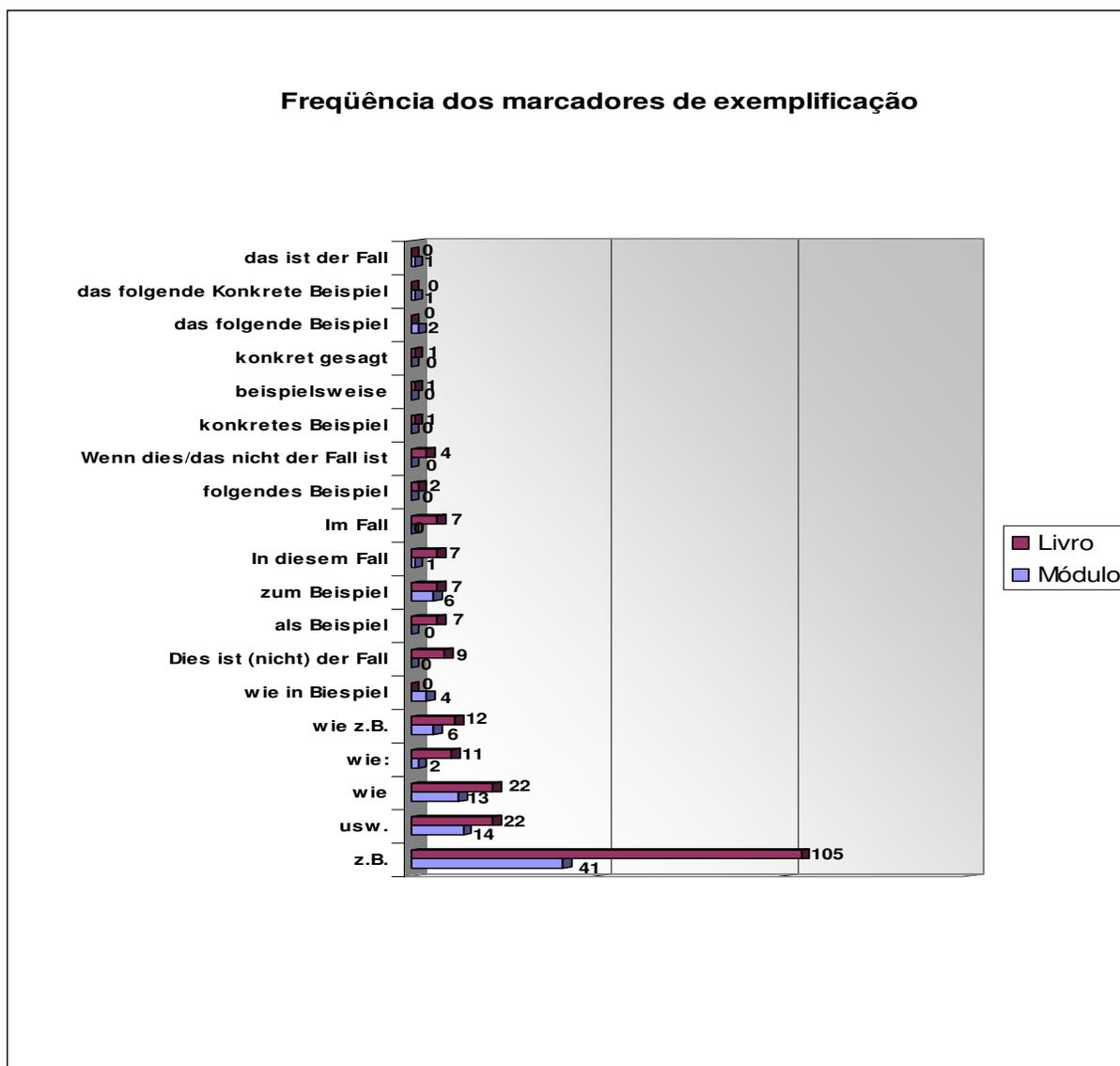


Gráfico 3- Freqüência dos marcadores de exemplificação

Nos textos analisados de caráter didático, é comum e essencial a presença de exemplos exercendo funções essencialmente explicativas e ilustrativas (Martinez, p.133). Esse recurso, o autor torna possível ao público-leigo a compreensão de um determinado conteúdo especializado, porque procura, sempre que necessário for, elucidar o que para o seu leitor possa parecer abstrato, denso e ocasionar até mesmo alguma incompreensão informativa. Para tanto, o autor preocupado com sua audiência tenta na medida do possível, mesmo que se torne às vezes repetitivo, usar um vocabulário adequado ao nível de conhecimento do seu suposto leitor e ainda fazer uso ao máximo de estratégias reformulativas, como é o caso da exemplificação.

Conforme os dados coletados com base no levantamento das listas (Wordlists), a forma abreviada do marcador *zum Beispiel* (por exemplo), a saber, **z.B** é a que apresenta a maior frequência nos dois corpora, sendo, no livro sua presença mais recorrente, com 105 ocorrências, do que no módulo com 41. No livro, o autor apresenta uma maior quantidade de informações referentes à parte teórica, isso justifica a frequência do uso do recurso didatizante de exemplificação, cujo o objetivo é a informação para o leitor, reduzindo ao mínimo a densidade informacional presente no texto e, ao mesmo tempo controlando, através do uso dos marcadores reformulativos, no caso os de exemplificação, a interpretação do leitor sobre o conteúdo ali transmitido.

Um fato interessante na análise do marcador **zum Beispiel** é a preferência pela forma da variante gráfica abreviada - **z.B**. nos dois corpora, como sendo a mais usada na lista em termos de frequência. Isso certamente acontece dada sua extensão ortográfica na escrita.

O estudo de Bernárdez (1994, p.107), realizado em corpora de língua escrita e de língua oral no espanhol, revelou, entre outras questões, que os marcadores de extensão relativamente longa são usados nos textos, preferencialmente, em suas formas abreviadas.

Vejamos alguns exemplos de **z.B.** e suas respectivas funções nos enunciados, a seguir:

31. Die Schüler sollen in der nächsten Stunde imstande sein, die Bedeutung und die Funktion der benutzten Strukturwörter zu benennen (<marcExemp> **z.B.** </marcExemp> „parce que“ bedeutet „weil“, und die Funktion ist, anzugeben, daß das, was folgt, ein Grund oder eine Ursache ist). (**função explicativa**) (livro p.139)

32. Horn (1971), der den Terminus 'logische Beziehungen' verwendet, nennt <marcExemp> **z.B.** </marcExemp> 18 Möglichkeiten, die sie Jones & Faulkner (1968) entlehnte...(**função informativa**) (livro p.045)

33. Aber es gibt noch andere Wörter, die als Strukturmarkierer fungieren. So können auch Beziehungswörter <marcExemp> **wie z. B.** </marcExemp> Relativpronomen oder hinweisende Fürwörter oder auch bestimmte Satzzeichen <marcExemp> **wie z. B.** </marcExemp> ein Doppelpunkt oder ein Komma diese Funktion übernehmen. (**função explicativa**) (módulo p.065)

34. Texte, die sich aus Fragen und Antworten zusammensetzen (<marcExemp> **z. B.** </marcExemp> Broschüren, wie Text 54, oder Texte in der Form eines Interviews) eignen sich oft besonders gut dazu, die Fertigkeit Voraussagen machen - Vorkenntnisse mobilisieren zu üben. (**função explicativa**) (módulo p.114)

35. <marcPes> Wir stellen </marcPes> also fest: Fremdsprachenlernenden nützt es mehr, wenn sie während einer längeren Zeit eine Vielzahl "sprachlich normaler" Texte, <marcExemp> **z.B.** </marcExemp> leichte Unterhaltungsliteratur, lesen, anstatt sich zu früh mühsam durch anerkanntes Kulturgut zu graben. (**função explicativa**) (módulo p.086)

Em segundo lugar na classificação na lista de frequência, temos o elemento **usw.**(etc.) que designa uma operação de enumeração. O **usw.** funciona, enquanto índice de exemplificação, quando aparece no final de uma enumeração indicando o carácter aberto da lista, ou seja, o enunciado que contém o exemplo finalizado pelo usw. Também mantém uma relação de ausência com outros exemplos que poderiam ter sido citados mas não foram (Zamudio, op.cit. p.96). Aqui consiste a diferença entre um enunciado enumerativo e aquele que apresenta uma exemplificação, o primeiro esgota todos os exemplos de uma série e aquele último, apresenta apenas uma parte, uma mostra do exemplificado. Sua presença no texto junto com parênteses ou com reticências em um enunciado

constitui um caso de exemplificação do tipo por pontuação e marcas tipográficas ou ainda por meios léxicos (Martinez, 1997, p.125).

Conforme observamos, nos exemplos abaixo, o **usw.** aparece no livro com 22 ocorrências e no módulo com 14. Constatamos a partir dos dados que os enunciados finalizados com usw. apresentaram as seguintes combinações: (i)z. B. (início) e usw no final ou, (ii) wie (como) no início e usw. no final, (iii) o enunciado em parênteses e com o usw. no final; (iv) o enunciado sem parêntese, mas no final antes do usw. aparecem as reticências (... usw.), por último, o mais freqüente nos corpora (vi) o enunciado sem parênteses, sem a presença de reticências e o usw. no final. Vejamos agora alguns exemplos do uso do **usw.** nos corpora e suas respectivas funções:

36. Suchstrategie für die Auswahl von Übungstexten: (4) Enthält der Text „sich abhebende Elemente“, **wie** Titel, Zwischentitel, Fettgedrucktes, Illustrationen usw? (livro, p.184)

(**função explicativa**)

37.1.<marcRel> Betrachten Sie </marcRel> die "hervorragenden Teile" (Titel, Zwischentitel, Illustrationen, fett Gedrucktes, Zwischentexte <marcExemp> **usw.**</marcExemp>).(módulo, p.107) (**função explicativa**)

38. Möglicherweise <marcRel> haben Sie </marcRel> in den vorangegangenen Kapiteln Begriffe vermisst, die <marcRel> Ihnen </marcRel> aus der Fachliteratur, anderen Fernstudieneinheiten und eventuell auch aus Lehrwerken (oder Lehrerhandbüchern) bekannt sind. Begriffe **wie** globales Lesen, orientierendes Lesen, selektives Lesen <marcExemp> **usw.** (módulo, p.100) (**função informativa**)

39.Eine andere Möglichkeit wäre, den Schülern einen Text vorzulegen, in dem keine Unterteilung angebracht worden ist (also keine Absätze, keine Punkte, keine Kommata usw.). (livro p.087) (**função explicativa**)

40. <marcRel> Wählen Sie </marcRel> aus <marcRel> Ihrem </marcRel> Deutschlehrbuch oder aus einer geeigneten Textsammlung (Zeitung, Jugendmagazin usw.) einen Text aus, in dem <marcRel> Ihre </marcRel> Schüler verhältnismässig viel über den Inhalt voraussagen können.<exerc.> (módulo p.072) (**função explicativa**)

41. Dazu kommen allerdings Unterschiede, auf die <marcPes> wir </marcPes> schon auf Seite 71 eingegangen sind: Wie gehen Menschen mit den natürlichen Gegebenheiten um? Welche Bedeutungen schreiben sie ihnen zu? Wie organisieren sie ihr privates, wie das

öffentliche Leben, wie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern? Woran glauben sie?

usw. (módulo p.074) (**função informativa**)

42. Er weiß, was in der objektiven Welt, über die geschrieben wird, regelmässig ist:

<marcExemp> **z.B.** </marcExemp> er weiß, daß eine Lawine hinunterrollt und nicht hinauf;

daß man naß wird, wenn man ins Wasser fällt und nicht betrunken **usw.** (livro, p.046)

(**função argumentativa**)

43. Diese Erwartungen oder Hypothesen werden durch gezieltes Suchen überprüft.

Dadurch werden weitere Merkmale wahrgenommen, die wiederum weitere Kenntnisse

aktivieren, mit deren Hilfe die Hypothesen über das, was im Text steht oder kommen wird,

wiederum weiter verfeinert werden...<marcExemp> **usw.** </marcExemp> bis <marPes> wir

unsere </marPes> Wahrnehmung für gesichert halten. (módulo, p.053) (**função**

explicativa)

Conforme os exemplos acima, o enunciado que contém o **usw.** assume, em grande parte das ocorrências, a função explicativa, traço característico dos textos em análise. O uso desse marcador facilita bastante a compreensão de um texto cujo assunto para o leitor ainda é desconhecido, tornando o texto mais didático para que o leitor possa compreender os conhecimentos especializados que estão sendo transmitidos.

Ao retomar o exemplo 36 notamos que o enunciado finalizado por *usw.* esclarece ao leitor, por meio de um exemplo, o que o autor entende por „sich abhebende Elemente“ (elementos que se destacam em um texto) e introduz a explicação com o enunciado iniciado por **wie** e finalizado por **usw.**: „**wie** Titel, Zwischentitel, Fettgedrucktes, Illustrationen **usw.** (como títulos, subtítulos, partes em **negrito**, ilustrações etc.). Assim, o uso dessa estratégia textual tem a função de esclarecer significados de palavras, conceitos, bem como minimizar possíveis dificuldades de compreensão por parte do leitor.

Percebemos, com a análise do exemplo 36 do livro e do exemplo 37 do módulo, que a informação contida no exemplo 37 é uma reformulação ou uma tradução intralingual do exemplo 37 do livro. Esses exemplos reforçam nossa concepção de que o módulo analisado é uma reformulação textual do livro.

Acreditamos que o autor ao utilizar estratégias reformuladoras, revela certa preocupação com a recepção de seu texto, por parte da sua audiência, e deseja assegurar que sua mensagem seja, então, melhor compreendida.

E assim, lembramos ainda que o uso das operações reformuladoras constitui, segundo J.M.Adam apud Bach (2001 p.72), um dos fatores de textualidade e, ainda segundo Antos apud (Bach, op.cit) promove a progressão discursiva, permitindo evitar possíveis barreiras de não compreensão das unidades de significação especializadas nos textos.

Passemos agora à análise do **wie:** (como) seguido de dois pontos, como quarto marcador de exemplificação por ordem de frequência nos corpora. No livro este marcador junto com os dois pontos aparece com 11 ocorrências e no módulo apenas com 2. Esse marcador aparece sem a presença dos dois pontos conforme os dados analisados, no início do enunciado exemplificador seguido normalmente por sintagmas nominais. Porém, isso não ocorre quando está com a combinação junto com os dois pontos.

Ainda sobre as ocorrências do **wie:**, percebemos a presença implícita do *zum Beispiel* (por exemplo) depois do *wie*, seria como se estivesse implícita a combinação **wie zum Beispiel** (como por exemplo). E pode ainda haver a troca de **wie** seguido por dois pontos pela forma **zum Beispiel** (por exemplo) sem nenhum prejuízo para a compreensão (veja os exemplos abaixo). Também é válido explicar que os dois pontos em alemão precedem na maioria dos casos uma enumeração ou uma explicação e, no caso das ocorrências observadas, temos uma exemplificação com valor explicativo, esclarecedor. Vejamos os exemplos abaixo e observemos os item 45 com a presença dos dois pontos, evidenciando assim a ausência dos marcadores, indicando também uma enumeração com valor explicativo :

44.Ferguson (1973) versuchte, bei Schülern, die Englisch als Fremdsprache lesen lernten, eine Optimalisierung des Fixationsumfangs dadurch zu erreichen, daB er sie darin

unterrichtete, kontextuelle Indizien besser zu nutzen. Er nennt in diesem Zusammenhang zwei Strategien <Ausmarc>: </Ausmarc>

1. -Vorausdenken aufgrund von Indizien <marcExemp> **wie:** </marcExemp> Autor, Erscheinungsdatum, Titel u.ä

-das Strukturieren des Textinhalts, indem man die Hauptpunkte und ihren Zusammenhang feststellt. (livro p.078)

45. Auch beim Vorlesen von einsprachigen Texten lassen sich ähnliche Erscheinungen feststellen. Beim Vorlesen eines Satzes **wie:** Das verlobte Paar fand nach langem Suchen endlich ein Haus machen „gute“ Leser Fehler vom Typus <Ausmarc>: <Ausmarc>... fand nach langem Suchen endlich eine Wohnung (Bedeutung richtig, fast alle Buchstaben falsch), während "schwache" Leser eher Fehler machen nach dem Typus <Ausmarc> : </Ausmarc>... fand nach langem Suchen endlich eine Maus (fast alle Buschtaben richtig, Bedeutung falsch). (módulo p.054)

46. In diesem Fall sollte man diesen Beobachtern bei einer Plenumsbesprechung die Gelegenheit geben, über das, was sie gesehen und gehört haben, zu berichten. Dabei können Fragen erörtert werden <marcExemp> **wie:** </marcExemp> Welche Strategien haben am meisten genützt; auf welche Weise ging es am schnellsten, was hat wie viel Zeit gekostet **usw.**? (livro p.136)

47. Unterrichtende mit ihrem ausgeprägten Abstraktionsvermögen aufgrund ihres Bildungsweges neigen häufig dazu, Funktionen zu abstrakt zu umschreiben, <marcExemp> **z. B.:** </marcExemp> Weil drückt eine Kausalbeziehung aus und damit eine Finalität. Mit solchen Definitionen können <marcRel> Ihre </marcRel> Schüler in der Regel nichts anfangen. Sogar Umschreibungen <marcExemp> **wie:** </marcExemp> Weil deutet auf eine „Ursache-Folge-Beziehung“ hin, ist meistens noch zu abstrakt. (módulo p.091)

48. Van Parreren unterscheidet zwischen Heuristiken und Richtlinien für Problemlösen, die er Denkregeln nennt. Bei letzteren handelt es sich um allgemeinere Regeln <marcExemp> **wie:** </marcExemp> "Frag dich, was das Ziel ist, was die Merkmale des Zieles sind, über welche Reihe von Schritten man ein solches Ziel erreichen könnte usw." Für die Begriffe Heuristiken und Denkregeln zusammen verwendet er den Sammelterminus Denktechniken. (livro, p.068)

Passemos agora a análise dos exemplos do **wie** sem os dois pontos e da combinação do **wie** com **z.B** (como por exemplo em sua forma abreviada) conforme os dados dos corpora. O marcador **wie** ocupa o terceiro lugar da escala de frequência no livro (22 ocorrências) e no módulo (13 ocorrências). A forma **wie z.B.**, por sua vez, apresenta-se no módulo com 6 ocorrências e no livro com 12.

Em quase todas as ocorrências do **wie**, esse marcador exerce uma função explicativa, ao elucidar com fatos concretos o que foi anteriormente exposto. Ayora apud Bernárdez Fernández (1994, p.132) expõe ainda que o **wie** (como) pode assumir também uma função de (1) **exemplificação “especificativa”**, cuja função é especificar ou restringir o que foi dito. O autor acrescenta ainda que o enunciado que traz o exemplo com valor explicativo poderá ser até mesmo eliminado sem causar nenhum problema de compreensão, o que não acontece com o exemplo com valor especificativo, pois se caso for eliminado, haveria um enunciado incompleto e impreciso.

Segundo Bernárdez (op.cit. p.131) o **wie** (como) poderá ainda exercer as funções de (2) atuar como tematizador ao exemplificar elementos que pertencem a uma mesma categoria (itens 32, 34; 35) ou ainda como um (3) focalizador de um segmento, (itens 33, 30b), ou (4) introduzir uma enumeração com caráter exemplificador (item 37) e ainda apresentar algumas opções entre várias possibilidades (itens 36, 30a, 31). Vejamos os seguintes exemplos do **wie** e do **wie z.b.** extraídos dos corpora com suas respectivas funções:

49a Zunächst hat Gal'perin Vygotskys Hypothese ausgebaut, die besagt, daB jede Aktivität, auch eine mentale Aktivität **wie** Denken, in ihrer ursprünglichen Form auf konkret materiellem Handeln beruht.(livro, p.070) (exemplificação explicativa)

50b. Rechnen <marcExemp> **z.B.** </marcExemp> ist nach dieser Theorie eine mentale Variante des Manipulierens mit materiellen Objekten **wie** Glasperlen oder Spielkugeln.(livro, p.070)(exemplificação explicativa)

51. Um dieses Problem zu lösen, ist versucht worden, sehr effiziente Organisationsformen zu entwickeln mit deutlichen Lösungsmatrizen an der Wandtafel und dergleichen, <marcExemp> **wie z.B.**, </marcExemp> in der noch zu beschreibenden Übung „Der zerschnittene Text“. (livro, p.117)

52. Möglicherweise <marcRel> haben Sie </marcRel> in den vorangegangenen Kapiteln Begriffe vermisst, die <marcRel> Ihnen </marcRel> aus der Fachliteratur, anderen Fernstudieneinheiten und eventuell auch aus Lehrwerken (oder Lehrerhandbüchern) bekannt sind. Begriffe **wie** globales Lesen, orientierendes Lesen, selektives Lesen <marcExemp> **usw.** </marcExemp>. (módulo, p.100) (exemplificação especificativa)

53. Dies gilt besonders in einem äußerst komplexen Gebiet, **wie** es der Leseprozess ist. (livro p.068) **(exemplificação explicativa)**

54. Dies gilt auch für literarische Texte. Wir haben die besten Erfahrungen mit Zeitschriften gemacht, die speziell für Fremdsprachenlernende herausgegeben werden, **wie** "Rad", "Roller" und "Schub" von Mary Glasgow und die "Jugendskala" für Deutsch als Fremdsprache und mit einer Zeitschrift **wie**, Paspertous' für Französisch. Weiter ließ sich auch manchmal etwas in Zeitschriften und Illustrierten **wie** "BURDA-Moden", "Emma", "Stern" u.ä.. finden (livro, p.184) **(exemplificação especificativa)**

55. Texte, die sich aus Fragen und Antworten zusammensetzen (<marcExemp> z. B. </marcExemp> Broschüren, **wie** Text 54, oder Texte in der Form eines Interviews) eignen sich oft besonders gut dazu, die Fertigkeit Voraussagen machen - Vorkenntnisse mobilisieren zu üben. (módulo p.114) **(exemplificação explicativa)**

56. In unserem Zusammenhang noch interessanter ist die Art und Weise, in der es verschwand <Ausmarc> : </Ausmarc> Es blendete nicht gleichmäßig ab, sondern es fielen Bruchstücke ab, bedeutungsvolle Ganzheiten <marcExemp> **wie z.B.:** </marcExemp> eine Nase aus einem Gesicht, dann der Mund **usw (exemplificação explicativa)**

57. Als er zu denselben Ergebnissen kam **wie** Gibson, Shapiro und Yonas, ließ er in derselben Weise das ganze Alphabet sortieren. (livro p.036) **(exemplificação explicativa)**

Notamos que a classificação de Ayora com relação à exemplificação especificativa e explicativa não se confirma em todos os casos do marcador **wie** e **wie z.B.** no nosso corpora. Segundo esse autor, um dos critérios de distinção seria a pausa que precede o marcador **wie** (como), porém observamos que essas diferenças são muitas vezes tênues, pois entendemos que ao especificar algo estamos de uma certa forma também esclarecendo, explicando. Concluímos neste sentido, que todos os exemplos possuem a priori a função explicativa.

O quarto lugar na classificação por ordem de frequência nos corpora é ocupado pelo marcador **zum Beispiel** (por exemplo). No módulo ele apresenta 6 ocorrências e no livro 7. De acordo com os dados observados no módulo, o marcador ocorre na maioria das vezes (4) na posição inicial e no livro apresenta-se apenas com 3 ocorrências, nessa posição. Dentre o grupo dos marcadores de exemplificação, esse é o que pode ocupar várias posições nos enunciados. Assim como acontece no espanhol, fato observado por Fernández (op.cit. p.117) e Mederos (1988, p.233), também acontece na língua alemã, de acordo com os

dados da nossa pesquisa. O marcador zum Beispiel é no alemão um conector adverbial com posição não restrita, conforme ilustra o dicionário gramatical online do IDS-Mannheim – GRAMMIS.

Esse marcador tanto pode preceder o segmento exemplificador, como segui-lo ou intercalá-lo. É uma outra característica desse marcador, que o diferencia dos outros, é que também aparece em enunciados interrogativos. Vale ressaltar que nessa posição não encontramos nenhuma ocorrência do marcador nos *corpora*. A seguir, apresentamos algumas ocorrências do marcador zum Beispiel em sua forma abreviada, tendo em vista ter um número maior de ocorrência nos *corpora*:

58 Jedoch nicht jedes Wort in einem Text ist erratbar. Häufig nicht erratbar sind
<marcExemp> **z. B.** </marcExemp> Namen oder Daten. (módulo, p. 118)

59. Für jeden Buchstaben eines bestimmten Wortes (das <marcRel> Sie </marcRel> oder ein Schüler sich ausdenken) wird ein Strich an die Tafel gemacht, <marcExemp> **z.B.** </marcExemp> Weltmeister (módulo p.060)

60. Es ist daher empfehlenswert, dieses Kriterium immer von jemandem überprüfen zu lassen (einem Kollegen oder einer Kollegin <marcExemp> **z. B.** </marcExemp>), der den vollständigen Text nicht gesehen hat. (módulo, p.118)

61.Erwägungen, <marcExemp> wie </marcExemp> die von Eisner und De Groot, scheinen die absoluten Magerschen Forderungen erheblich zu relativieren und die Schlussfolgerung ist wohl gestattet, dass es Vorteile hat, wenn möglich nach Mager vorzugehen, dass man sich aber in vielen Fällen mit "weicheren" Evaluationsmitteln wird zufrieden geben müssen und dürfen; <marcExemp> **zum Beispiel** </marcExemp>, indem man die Schüler fragt, ob sie, und wenn ja, was sie gelernt haben. (livro, p.019)

62. <marcEnd> In Text 38 </marcEnd> wurde <marcExemp> **zum Beispiel** </marcExemp> angenommen, dass <marcRel> Sie </marcRel> als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin Kenntnisse über die Gründe von Deutschlernenden haben, warum sie Deutsch gewählt haben oder abwählen. (módulo, p.115)

63. Diese Leseflexibilität (auch angedeutet mit dem Terminus „versatility“) ist in der Literatur über Lesen und Lesefertigkeit ein verhältnismäßig altes Thema. Schon 1917 untersuchte Gray den Zusammenhang zwischen Leseziel und Lesemethode. Im allgemeinen wird angenommen, daß es einen Zusammenhang zwischen „gutem“ Lesen und flexiblem Lesen gibt. Merkwürdigerweise ergibt sich aber, daß die Untersuchungsergebnisse, die diese Annahme unterstützen könnten, wenig aussagefähig und eindeutig sind. Bloomers und

Lindquist (1944) finden den Zusammenhang <marcExemp> **zum Beispiel** </marcExemp> bestätigt. (livro, p.79).

Fernandez (op.cit.) em seu trabalho sobre os marcadores exemplificativos observou as seguintes funções desse marcador em seu dados. Tentamos fazer o mesmo com os nossos dados e as funções desse marcado também se confirmaram no nosso estudo. O marcador zum Beispiel, além de exemplificar, pode ser usado para: (1) introduzir uma pressuposição ou uma situação imaginária (nesse caso vem acompanhado da conjunção **se (wenn)** ;(2) especificar algo ou concretizar o que foi anteriormente exposto; (3) trazer um fato concreto, introduzindo até mesmo um novo tema;(4) enumerar fatos, deixando claro que existem outros ainda, e que os exemplos listados ali não são os únicos dentro da categoria mencionada. Tentamos observar essas funções do zum Beispiel e encontramos nos corpora os seguintes exemplos:

64. **Wenn** Sie **zum Beispiel** beginnen, einen Zeitungsartikel zu lesen, erhalten Sie Informationen von außen in Form von Schlagzeilen und Illustrationen. Diese Informationen aktivieren bei Ihnen schon vorhandene Kenntnisse über das Thema des Artikels. (módulo, p.053) (situação imaginária)

65. Lückentexte zum Erraten unbekannter Wörter sind im Prinzip leicht herzustellen. <marcExemp> **Zum Beispiel** </marcExemp> können </marcRel> Sie </marcRel> Texte aus der jeweils nächsten Lektion Ihres Deutschlehrwerks entsprechend bearbeiten und die unbekannt Wörter von den Lernenden mit Hilfe der vier Strategiefragen erraten lassen. (módulo, p.120) (concretizando algo)

66. <marcPes> Wir glauben, </marcPes> dass es <marcRel> Ihnen </marcRel> nicht möglich war festzustellen, um welche Buchstaben es sich handelt. <marcExemp> **Zum Beispiel** </marcExemp> kann das *w* ein a sein, ein w oder sogar ein u.(módulo, p.47) (expressa pressuposição)

67. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, inwieweit die übliche Praxis, das sogenannte intensive und extensive Lesen getrennt zu trainieren zu verteidigen ist. In der Literatur und in der Schulpraxis werden oft zwei Sorten von Lesen unterscheiden. Die eine Sorte wird beschrieben als langsam, eindringlich, detailgenau; die andere als schnell und globalisierend. Für die erste Sorte werden auch Begriffe verwendet <marcExemp> **wie:** </marcExemp> analytisch, intensiv oder statarisch, für die andere Sorte synthetisch,

extensiv oder kursorisch je nach der Art der Kriterien, die benutzt werden, um beide Sorten zu unterscheiden. Neuerdings werden diese Sorten mit bestimmten Textsorten verbunden. Die erste mit Studienbüchern <marcExemp> **zum Beispiel**, </marcExemp> die zweite mit Zeitungen und Zeitschriften (vgl. Carpay 1971 und Breitenstein 1974). (livro, p.077) (especificando, concretizando algo dito anteriormente)

68. Weil wir sie zu grosse Schritte machen liessen, entstanden hier und da Frustrationen. Um dem vorzubeugen, empfiehlt es sich, auch das Erlernen der Übung, wo nötig, etappenweise verlaufen zu lassen. <marcExemp> **Zum Beispiel**, </marcExemp> indem man, wenn eine Übung zum ersten mal läuft, den Auftrag zunächst für ein kleines Stück Text im Klassenplenum ausführen lässt. (livro, p.115) (concretizando com fatos reais o que foi exposto anteriormente)

Encontramos nos corpora também um pequeno número de ocorrências, porém relevantes, de formas não lexicalizadas com um sentido exemplificador. Essas formas consideradas por Martinez (op.cit. p.125) como construções livres admitem um grande número de possibilidades, algumas possuem em sua base a palavra Beispiel (exemplo), e até mesmo parecem verdadeiras paráfrases do marcador, zum Beispiel (por exemplo). São elas: **beispielsweise** (por exemplo); **wie im Beispiel** (como no exemplo), **als Beispiel** (como/enquanto exemplo); **das folgende Beispiel** (o seguinte exemplo); **konkretes Beispiel** (exemplo concreto); **deutliches Beispiel** (exemplo claro); **ein Beispiel** (um exemplo); **in diesem Beispiel** (nesse/neste exemplo); **Ein Beispiel für** (um exemplo para):

69. Hörmann fragt sich, ob die <termIngl> "semantics" </termIngl> von Katz & Fodor ausreichen, um <marcExemp> **beispielsweise** </marcExemp> das Produzieren bzw. Verstehen eines semantisch anomalen Satzes zu verhindern, und er kommt zu der Schlussfolgerung, daß dies nicht der Fall ist. (livro, p.052)

70. Text 39 ist **ein gutes Beispiel dafür**, dass die Vorkenntnisse der Lernenden je nach Herkunftsland und den dort gegebenen soziokulturellen Gegebenheiten sehr unterschiedlich sein können (Kinderbetreuung muss in Ländern mit funktionierenden Grossfamilien meist nicht über Institutionen geregelt werden, Tagesmütter und Kinderkrippen gehören nicht überall zum selbstverständlichen Angebot usw. (módulo, p.071)

71. Auch Bildergeschichten eignen sich für Strukturierungsübungen, vorausgesetzt natürlich, sie enthalten nützliche Strukturmarkierer. <marcExemp> **Im folgenden Beispiel** </marcExemp> (Text 51) aus einem Arbeitsbuch des Lehrwerks Sprachbrücke ist das

<marcExemp> der Fall. </marcExemp> <marcExemp> **In diesem Beispiel** </marcExemp> wird auch deutlich, wie Artikel und Pronomen durch ihre Verweisfunktion ("verweist auf") Textfragmente miteinander verknüpfen. (módulo, p.093)

72.Das zeigt <marcExemp> **das folgende Beispiel** </marcExemp> aus der Unterrichtspraxis:In einem Text über Pandabären wurde beschrieben, wie sehr das seltene Tier gejagt wurde und dass erst spät Schutzmassnahmen getroffen wurden. In dem Satz: *Jetzt ist der Panda wahrscheinlich (...)*. (módulo p.118)

73. Dabei nennt er **als Beispiel** unter anderem den Lerneffekt eines kurzen Praktikums.(livro, p.018)

74.Er <marcExemp> **gibt als Beispiel** </marcExemp> das Wort "Beil", das mit seinen semantischen Merkmalen "hart"....(livro, p.052)

75. Strukturieren können auf Absatzebene <marcExemp> **wie im Beispiel** </marcExemp> Der zerschnittene Text (Text 44, S. 81) ist sehr hilfreich bei einem Leseziel, das so ungefähr zwischen globalem/sortierendem Lesen auf der einen, und Detailverständnis auf der anderen Seite liegt.(módulo, p.102).

Existem, ainda, um outro grupo de construções livres que também introduzem enunciados exemplificativos e ilustrativos, são, as seguintes: **in diesem Fall** (nesse/neste caso); **im Fall** (no caso de); **das ist (nicht) der Fall...** (este é (não) o caso de); **dies/das ist der Fall...** (este é o caso); **das ist in unserem Beispiel der Fall...** (isto é no nosso exemplo o caso de...); **Wenn das nicht der Fall ist** (se este não for o caso de...);**konkreter gesagt** (concretamente falando); Todas essas construções aparecem nos corpora em estudo com poucas ocorrências, porém importantes. Vejamos alguns exemplos:

76.Das hilft <marcPes> uns </marcPes> aber <marcExemp> **im Fall** </marcExemp> **des** Grand Canyons nicht entscheidend weiter. (livro, p.052)

77.Aber für denjenigen, der den Schrifttypus feststellen will, sind diese Unterschiede nicht relevant. Wohl relevant sind **in diesem Fall** die Unterschiede zwischen einem *k* (está em cursivo) und einem *k*. (livro p.033)

78.Der Text besteht aus Fragen und Antworten zum Thema. Viele Schüler in vielen Ländern sind gut über das Thema AIDS informiert, <marcExemp> **in diesem Fall** </marcExemp> eignet sich der Text gut dazu, das Voraussagen von Inhalten zu üben. (módulo, p.097)

79.Auch Bildergeschichten eignen sich für Strukturierungsübungen, vorausgesetzt natürlich, sie enthalten nützliche Strukturmarkierer. <marcExemp> **Im folgenden Beispiel**

</marcExemp> (Text 51) aus einem Arbeitsbuch des Lehrwerks Sprachbrücke **ist das** <marcExemp> **der Fall.** </marcExemp> (módulo, p.093)

80.Dabei wäre an zwei Aspekte, die <marcPes> wir </marcPes> bei El'konin betont sahen, zu denken: -die große Bedeutung einer vollständigen verbalen Phase und -das Vorbeugen wilder, ineffizienter oder falscher Verkürzungen. <marcExemp> **Konkreter gesagt:** </marcExemp> Beim Training im fremdsprachlichen Lesen wird sehr explizit eine Phase dasein müssen, in der die zu erlernende Handlung ausgesprochen wird. (livro p.071)

81.In unserem Textbeispiel also die Kombination -in-. Dann lese <marcPes> ich </marcPes> wieder weiter bis an die Stelle, wo diese Kombination wieder vorkommt. <marcExemp> **Das ist in unserem** Beispiel der Fall </marcExemp> in dem Wort „einzelner“. (livro, p.042)

4.4 Uso dos marcadores reformulativos de explicação e correção

Para analisar as ocorrências dos marcadores reformulativos, seguiremos a classificação de Portolés (1998,p.142). O autor classifica os marcadores reformuladores em quatro grupos: **os reformuladores explicativos, os reformuladores de correção, os reformuladores de distanciamento, e os de recapitulação.** Nesse nosso trabalho estudamos apenas os marcadores **reformuladores explicativos e os de correção.** Vejamos o gráfico a seguir:

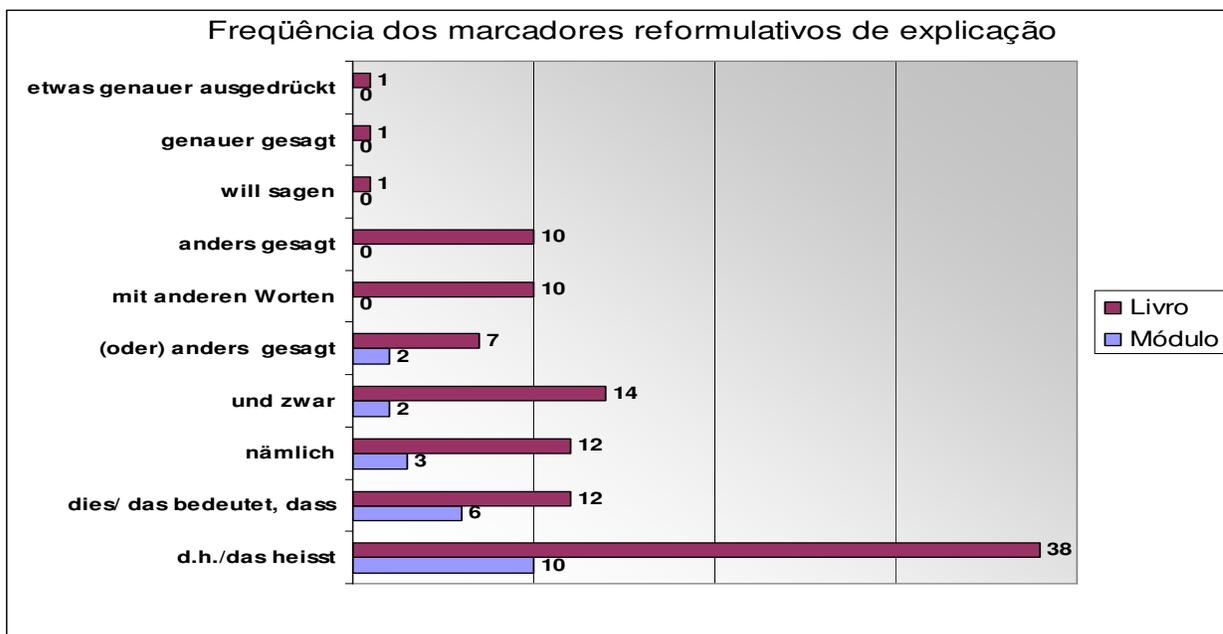


Gráfico 4 – Frequência dos marcadores de explicação

O primeiro grupo de marcadores reformulativos explicativos com alta frequência em nossos corpora é composto pelos marcadores: **das heisst** (isto é, quer dizer, „a saber“) e sua forma abreviada – **d.h.** (i.e); **und zwar** (a saber); **dies bedeutet, dass** (isso significa que); **nämlich** (a saber). Todos constituem formas lexicalizadas. O marcador **das heisst** e sua forma abreviada apresenta uma alta frequência no livro (38 ocorrências) em comparação com o módulo (10 ocorrências). Porém isso já é esperado e totalmente compreensível, tendo em vista que no Livro o grau de densidade informacional é bem maior do que no módulo.

Nesse sentido, não podemos esquecer que o discurso veiculado no Livro é mais especializado do que aquele que encontramos no módulo de ensino à distância. Portanto, é natural que o autor faça uso de marcadores reformulativos com uma frequência maior, com o propósito de explicar, elucidar, esclarecer ao seu leitor as unidades de significação especializadas, baixando assim o grau de densidade terminológica do texto.

Os marcadores reformulativos explicativos veiculam no enunciado que introduzem, uma reformulação com o propósito de explicar ou aclarar o que se quis dizer no enunciado anterior, pois este poderá estar inadequado, pouco claro e causar prejuízos de compreensão para o leitor. Nas palavras de Figueiras (1999, p.257), essa classe de marcadores possui uma função pragmática essencial no discurso, a de sanar as possíveis deficiências na comunicação. Ao fazer uso de marcadores reformuladores explicativos, o autor do texto intenciona assim controlar com eficiência a interpretação que o leitor terá dos conteúdos expostos nos textos, pois não deseja que leitor faça suas próprias inferências e em alguns casos falhe na recuperação da informação fornecida pelo enunciado prévio.

Vale ressaltar que os marcadores reformuladores explicativos **das heisst, nämlich, und zwar** são formas lexicalizadas, enquanto que as formas

dies/das bedeutet, dass (isso significa que), **(oder) anders gesagt, genauer ausgedrückt, konkreter gesagt, in anderen Worten, mit anderen Worten, anders ausgedrückt**, constituem formas não lexicalizadas, porém tal fato não significa que não merecem uma análise.

O marcador **das heisst** (isto é, quer dizer) apresenta muitos usos, conforme os dados observados. É utilizado no geral para comentar o mesmo tópico por meio de uma outra expressão que irá elucidar melhor o que foi dito anteriormente, precisando a idéia contida no enunciado ou na palavra que o antecede. E nesse sentido, o **das heisst** enquanto marcador reformulativo explicativo pode ainda **definir um termo** anteriormente mencionado, onde observa-se que nos dois enunciados (segmento 1 e o segmento 2 - o que é introduzido pelo marcador) há uma equivalência de sentidos (reformulação parafrástica). Isso é comum em textos didáticos que apresentem, por exemplo, muitos termos especializados, desconhecidos dos leitores. Nesse sentido tem-se nos dizeres de Portolés citado por Figueras (1999, p.269), uma **reformulação regressiva**.

82. Für diese Phase ist das Klassengespräch die geeignetste Form, <marcParaf> **d.h.** </marcParaf> ein Plenum, bei dem die Kommunikation sowohl zwischen Lehrer und Schülern als auch zwischen den Schülern untereinander verläuft. (livro p.090) (explica, elucida, reformula definindo o termo Klassengespräch, há uma equivalência de sentido, **reformulação regressiva**)

83. Die Begriffe bezeichnen unterschiedliche „Lesestile“, wie man in der deutschsprachigen Fachliteratur sagt, <marcParaf> **d. h.** </marcParaf> verschiedene Arten einen Text zu lesen. (módulo, p.100) (o enunciado introduzido pelo marcador explica o significado de Lesestile, definindo-o, **reformulação regressiva**)

84. Bei Veränderungen in der Didaktik ist möglich, dass in dem Verhalten und in den Äusserungen des Lehrers diese alten Auffassungen unbeabsichtigt und ungewollt noch immer eine Rolle spielen, <marcParaf> **d.h.** </marcParaf> daB faktisch indirekt zu einem anderen Verhalten aufgefordert wird als nach der systematischen Didaktik logisch und erwünscht wäre. (livro, p.75) (**reformulação regressiva**)

85. <marcPes> Wir </marcPes> sollten sie vielmehr zu Lernaktivitäten anleiten, an denen sie erfahren können, dass das beste Leseergebnis erzielt wird, wenn man an jedem Lesemoment so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig. <marcParaf>

D.h. auch, dass der Leseunterricht, auch beim Lesenlernen in der Fremdsprache, sich darauf richten sollte, daB Schüler lernen, ihren Fixationsumfang pro Lesemoment zu optimieren.(livro, p.077) (processo retroativo, **reformulação regressiva**)

E ainda quando expressa uma idéia que substitui ou contradiz aquela contida no enunciado anterior, corrigindo-a, fornecendo uma nova perspectiva daquilo que foi exposto, ou introduz até mesmo uma conclusão implícita ou uma conseqüência tem-se nesse caso, segundo Figueiras (op.cit.), uma **reformulação progressiva**. Percebe-se até mesmo que o marcador introduz uma informação que invalida a que existe no enunciado anterior. E nesse contexto, o marcador **das heisst** funciona como um marcador de reformulação de correção (conforme a classificação de Portolés). E desta forma pode ser substituído pelos marcadores reformuladores de correção: **besser gesagt (melhor dizendo), will sagen (quero dizer)**. Observemos os seguintes exemplos:

86. In dieser Lektion können verschiedene, in den vorigen Lektionen erlernte Techniken und Strategien angewandt werden. Damit wird der erste Teil dieses Übungsprogramms mehr oder weniger abgeschlossen.<marcParaf> **D.h.** </marcParaf> aber noch nicht, daB die geübten Strategien jetzt auch beherrscht werden. (livro, p.135)(há um acréscimo de idéia, **reformulação progressiva**)

86.Und es ist wohl kaum erstaunlich, daB Veröffentlichungen über Lesenlernen in der Muttersprache sich fast ausschließlich dem Erwerb des sogenannten technischen Lesens, <marcParaf> d.h. </marcParaf> der rein "technischen" Alphabetisierung, zugewendet haben. (livro, p.065) (**reformulação progressiva**, retifica a ideia de leitura)

87.Für die Arbeit mit der beschriebenen Methodik wird mancher Lehrer Veränderungen in seinem System von Normen und Werten vornehmen müssen.<marcParaf> Genauer gesagt, </marcParaf> er wird andere Sachen belohnen und tadeln müssen, als er vielleicht gewohnt ist. Gutes und effizientes,<marcParaf> **d.h.** </marcParaf> vorwegnehmendes Lesen setzt ein gewisses Selbstvertrauen voraus.(livro p.91) (substitui a idéia anterior, **reformulação progressiva**)

88. In der Übung „konzentrisches Lesen“ sollten Strategien, die in vorhergehenden Übungen einzeln geübt waren, in Kombination miteinander angewandt werden. Dabei wurde vorausgesetzt, daB die in den vorhergehenden Übungen geübten Strategien inzwischen „maximal verkürzt“ waren. Die Beobachtungen während des Projektes

rechtfertigen diese Annahmen nicht. **D.h.** die Übung wurde zu früh angeboten.(livro p.187) (expõe uma conclusão anteriormente implicada)(**reformulação progressiva**)

89. Im Fremdsprachenunterricht ist der Lesestil oft durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Damit wird vom Lehrbuchautor oder vom Unterrichtenden die Wahl getroffen, die später, "im normalen Leben", <marcParaf> **d.h.** </marcParaf> in der Anwendungssituation, auf die der Unterricht vorbereiten soll, vom Lernenden selbst getroffen werden muss. (módulo, p.102) (corrige a afirmação anterior, **reformulação progressiva**)

Outra função exclusiva desse marcador, nos corpora, é a de um exemplificador: poder mostrar um fato particular, explicitando a idéia geral que se encontra no enunciado anterior. Nesse caso antecede um sintagma nominal, apresentando-o como específico e pode até mesmo ser substituído pelo marcador **zum Beispiel** (por exemplo). E ainda em algumas situações, se o enunciado que ele introduz finaliza com um usw. (etc), fica clara a presença de uma enumeração incompleta, em que o **das heisst (isto é)** traz uma amostra do grupo que trata o enunciado anterior. Vale informar que Bernardéz Fernández (1994, p.134) em seu estudo sobre os marcadores exemplificativos em espanhol, também encontrou em seu corpus ocorrências do marcador *esto es* (isto é) com o valor exemplificativo. Observemos os seguintes exemplos extraídos dos nossos corpora, que apesar de serem poucos, são relevantes:

90. Anders gesagt: </marcParaf> Es ist nicht seine Rolle, Kenntnisse zu übertragen, sondern die Fertigkeitsschulung zu organisieren,<marcParaf> **d.h.** </marcParaf> Übungen organisieren, stimulieren, steuern **usw.** und nicht erörtern oder dozieren (explicação enumerativa) (livro p.91)(explicação exemplificativa) (apresenta uma estrutura do tipo: geral-particular)(**reformulação progressiva**)(**amplia a informação**)

91. Der erste Grundsatz ist, dass jede Aktivität - auch die mentale (<marcParaf> **d. h.** </marcParaf> das Denken) - auf Handeln beruht und dass Fertigkeiten (also auch Denkfertigkeiten) durch Handeln erworben werden. (módulo, p.076) (o marcador introduz uma exemplificação, ele traz uma mostra do fato geral citado anteriormente –relação: geral-particular, aqui pode trocar o marcador d.h. por z. B.)(**reformulação progressiva**)

Outro marcador reformulativo de explicação que possui bastante frequência nos nossos corpora é a forma não lexicalizada **dies/das bedeutet, dass (isso significa/ isso quer dizer que)**, que aparece no livro com 12

ocorrências e no módulo com 6. De acordo com os usos desse marcador, nos corpora, observamos que em geral, traz nos enunciados que introduz uma informação a mais para o leitor, muitas vezes uma conclusão, ou ainda uma conseqüência, ou simplesmente complementa a idéia exposta no enunciado anterior, com o intuito de tornar explícita o que antes não estava muito claro.

92. Die Entscheidung kann erst getroffen werden, wenn der Wahrnehmende aufgrund seines Wissens eine der beiden Alternativen ausschließen kann. **Dies bedeutet, daB** zur Reduktion der bestehenden Unsicherheit über die externe visuelle Information hinaus noch Kenntnisse notwendig sind, die aus dem aktuellen Wissensstand des Wahrnehmenden hinzugefügt werden. (livro p.038)

93. Bei semantischem scoring aber war der Lernzuwachs bei den Versuchsgruppen signifikant größer als bei den Kontrollgruppen ($p < 0,05$). **Dies bedeutet, daB** der eindrucksvollste Effekt des experimentiellen Curriculums ist, daB der Unterschied zwischen dem exakten und dem semantischen score eines Schülers größer wird. (livro, p.175)

94. Die Sache wird jedoch dadurch kompliziert, dass das Reflektieren weder bei Lernenden noch bei Lehrenden sonderlich beliebt ist. In der Praxis **bedeutet das, dass** die "verbale Phase" zur Bewusstmachung besonders sorgfältig und konkret strukturiert werden muss. (módulo, 097).

95. Bei unseren Untersuchungen (vgl. Westhoff 1987) zeigte sich, dass Kenntnisse aus dem 4. Bereich (Kenntnisse über logische Strukturen) beim Lesen in der Muttersprache verhältnismässig wenig verwendet wurden. Andererseits konnte wiederholt festgestellt werden, dass das Erkennen einer Struktur beim Verstehen eines Textes eine wichtige Rolle spielt. **Das bedeutet, dass** gerade in diesem Bereich beim Lesen in der Fremdsprache relativ grosse Reserven nutzbar gemacht werden können. (módulo, p.090)

Outro marcador reformulativo explicativo que aparece apenas com um registro em um dos corpora, ou seja, no livro, é **will sagen** (quero dizer), mas mesmo assim parece-nos válido exemplificá-lo. Em sua única ocorrência, deixa claro que o leitor ao fazer uso desse marcador, mesmo em uma estrutura gramatical no passado, pretende esclarecer algo que estava implícito e seria difícil ao leitor recuperar essa informação somente com a leitura do enunciado anterior. Notamos também que o enunciado „ *Die Strukturmarkierungen, auf deren*

Benutzung die Übung zielt, sind im Text 57 b hervorgehoben“ parece não ter um valor informacional tão relevante, ao passo que o enunciado que contém o marcador detém uma informação essencial para a compreensão do que foi anteriormente relatado, ou seja que existe a possibilidade de destacar outros conectores no exercício, pois os que lá estão não são os únicos corretos.

96. Text 57 a zeigt einen <marcExemp> Beispieltext <marcExemp> im Original und Text 57 b denselben Text mit Schnittstellen, die nach den oben genannten Kriterien gewählt worden sind. Die Strukturmarkierungen, auf deren Benutzung die Übung zielt, sind im Text 57 b hervorgehoben. (Damit **will** übrigens nicht unbedingt **gesagt** sein, dass dies die einzigen richtigen Schnittstellen sind. Es gibt für mehrere Alternativen wahrscheinlich auch gute Gründe.) (módulo, p.110). (há uma equivalência de sentidos entre os enunciados) **(reformulação progressiva)(esclarece ao leitor que os conectores contidos no texto 57 b não são os únicos corretos, ou melhor que podem existir outros e essa é uma informação relevante que só se torna explícita ao leitor através do enunciado introduzido com o marcador.)**

Outros marcadores como **und zwar** e **nämlich** ocorrem como marcadores reformuladores explicativos. Os dois marcadores ocorrem com uma maior freqüência no livro, o **nämlich** com 12 ocorrências e **und zwar** com 14, ao passo que no módulo o **nämlich** apresenta apenas 3 ocorrências e o **und zwar** apenas 2. O **und zwar** em alemão é usado para explicar detalhadamente uma afirmação anterior. Os dois marcadores podem ser traduzidos em português como **a saber**. De acordo com as suas ocorrências nos corpora observamos que introduz uma informação que **amplia, expande, complementa e desenvolve** uma idéia anterior. Nesse caso, o autor, deixa claro para o leitor que, em enunciados introduzidos por esses marcadores, que há um movimento discursivo sinalizando para a parte que completa o que foi anteriormente exposto. Conforme Figueras (op.cit.p.265), em alguns casos estabelece-se, então, uma relação de subordinação informativa do segundo membro em relação ao primeiro“.

97. Beim Konstruieren von Bedeutungen während des Lesens besteht allerdings ein grosses Problem: Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist ziemlich beschränkt. Es ist sogar so beschränkt, dass in der zur Verfügung stehenden Zeit nur **ein verhältnismässig**

kleiner Teil der eingehenden Informationen verarbeitet werden kann,<marcParaf> **und zwar** </marcParaf> **ein so kleiner Teil**, dass aufgrund der eingehenden Informationen nur sehr wenig „sinnvolle Ganzheiten“ konstruiert werden können. (módulo, p.050)(o enunciado após o marcador traz a informação relevante e específica o primeiro).

98. Es wird wieder in Partnerarbeit geübt,<marcParaf> **und zwar** </marcParaf> mit der Aufgabe, sich auf eine Lösung zu einigen.(módulo, p. 091)(após o und zwar é relatado a informação que completa e diz o que é feito no trabalho em pares)

99. Zu der beschriebenen Art effizienten Lesens gehört <marcParaf> **nämlich** </marcParaf> eine gewisse „Lesehaltung“, eine Haltung, die sich folgendermaßen beschreiben läßt: „Ich muß nicht jeden Buchstaben, jede Silbe lesen.(aqui o enunciado com o marcador é o complemento do anterior)

100. Es handelt sich höchstwahrscheinlich um ein Substantiv, **und zwar** ein Subjekt zum Verb „kämpfen“ (also Mehrzahl). (livro, p. 089)(uma exemplificação)???

101. Es wäre im Rahmen ihrer Theorie wahrscheinlich, dabei an Leseheuristiken zu denken, aber diesen Schritt haben sie offenbar nicht gemacht. Das ist übrigens im Rahmen ihrer Zielsetzung, <marcParaf> **nämlich** </marcParaf> ein Kenntnisrepräsentationsmodell zu entwickeln, das für Lesemaschinen verwendet werden könnte, auch nicht das wichtigste.(módulo, p.059).(uma informação que complementa anterior)

102. Frauen gebären Kinder, Männer nicht; Menschen und Tiere müssen essen, schlafen, sterben, aber nur Menschen müssen auch arbeiten; Menschen können lernen, denken, lieben; Vögel fliegen; Fische schwimmen; Flüsse fließen, <marcParaf> **und zwar** </marcParaf> von oben nach unten; (módulo, p. 074)

Notamos, nos corpora, um uso bem particular do marcador *nämlich* (a saber), quando esse introduz explicitamente uma idéia que expressa a estrutura geral-particular, como na ocorrência descrita logo abaixo. Nesse caso o marcador assume a função de **exemplificar** o tipo de texto mais produzido em certa época com o objetivo de guardar algo para si como está na expressão *etwas für sich zu behalten*. Esse mesmo uso do *nämlich* foi observado com o marcador **das heisst** (isto é), como dito anteriormente. Esses marcadores podem ocorrer com um valor exemplificativo, trazendo no segmento que introduzem um exemplo específico, uma amostra do que foi anteriormente mencionado. Também no caso do *nämlich* não observamos muitas ocorrências com esse valor, porém é válido registrar a que encontramos:

103. Die Schrift wurde auch nicht für Kommunikationszwecke erfunden. Gibson und Levin (1975) weisen in ihrem Handbuch "The Psychology of reading" darauf hin, daß die ersten bekannten Texte nicht geschrieben wurden, um anderen etwas mitzuteilen, sondern um etwas für sich zu behalten: <marcParaf> **nämlich** </marcParaf> Inventarlisten.(livro, p.023)
(**ocorre aqui como um marcador de exemplificação**)

Existe ainda um grupo de marcadores explicativos que segundo Portolés (op.cit.p.142) não são muito freqüentes, mas tão relevantes quanto os outros anteriormente mencionados. Trata-se aqui dos marcadores (**oder**) **anders gesagt** (ou dito de outra forma) **in/ mit anderen Worten** (em outras palavras), **etwas genauer ausgedrückt** (sendo mais preciso). Todos eles ocorrem com mais freqüência no livro do que no módulo. Todos exercem a função de comunicar por meio de expressões alternativas o que foi dito anteriormente (Blakemore, 1996, p.338) . E isso obriga o leitor a perceber que o autor do texto realiza um segundo ato de fala, cujo conteúdo informacional reformula, reelabora o que foi dito no enunciado prévio.

104. Durch eine möglichst weitgehende „Beimischung“ von schon vorhandenen Kenntnissen wird die Menge der von aussen benötigten Informationen bis auf ein Minimum reduziert. <marcParaf> **Anders gesagt:** </marcParaf> Lesen lässt sich charakterisieren als eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text auf der einen und Kenntnissen, die man schon besitzt, auf der anderen Seite.(modulo, p.051)
(progressão regressiva)

105. Das <marcRel> können Sie </marcRel> erst "sehen", wenn <marcRel> Sie es wissen. </marcRel> <marcParaf> **Oder anders gesagt:**</marcParaf> Wenn <marcRel> Sie die Information bekommen </marcRel>, dass es sich um zwei Elefanten handelt, die böse aufeinander sind, dann <marcRel> stellen Sie fest </marcRel>, dass <marcRel> Sie </marcRel> mit Hilfe dieses "beigemischten Wissens" die Elefanten auch wirklich wahrnehmen. (modulo, p.051) (**progressão regressiva**)

106. <marcPes> Wir </marcPes> haben aber schon früher festgestellt, daß es sich nicht um das Messen von Textverständnis, sondern um das von Lesefertigkeit dreht. CLOZE-Tests sollen messen, wie gut ein Leser imstande ist, seine Abhängigkeit von visueller Information so klein wie möglich zu halten, indem er vorhandene Redundanz so gut wie möglich ausnutzt. Je besser ein Leser dies kann, um so effizienter wird die in einem Text vorhandene Information angenommen und verarbeitet.<marcParaf> **Anders gesagt:** </marcParaf> Für <marcPes> unseren </marcPes> Test fragen <marcPes> wir

</marcPes> nicht, ob der Test die Verstehensleistung misst, sondern inwiefern der Leser imstande ist, die von ihm gewünschte Information einem Text zu entnehmen.(livro, p.094)

(progressão regressiva)

107. Es handelt sich um einen, im Rahmen des Leseziels und des relativen Schwierigkeitsgrades, optimalen Fixationsumfangs.<marcParaf> **In anderen Worten:** </marcParaf> ein optimaler Fixationsumfang ist ein fortwährend angepasster Fixationsumfang.(livro, p.079) **(progressão regressiva)**

108.Der Zusammenhang zwischen Comprehensionsscores bei schwierigen und leichten Texten ergab sich als mässig (<marcParaf> **mit anderen Worten:** </marcParaf> wer bei leichten Texten verhältnismässig schlecht abschnitt, hatte bei schwierigen Texten verhältnismäßig oft einen besseren Score und umgekehrt), während Geschwindigkeit und Verständnis einen starken Zusammenhang bei leichten Texten anwiesen.(livro, p.079) **(progressão regressiva)**

109. Ein Text kann auch redundant sein, weil die beschriebene Wirklichkeit dem Leser bekannt ist. Ganz allgemein: Der Leser weiß, wie die Dinge beschaffen sind. <marcParaf> **Etwas genauer ausgedrückt:** </marcParaf> Er weiß, was in der objektiven Welt, über die geschrieben wird, regelmässig ist: <marcExemp> z.B. </marcExemp> er weiß, daß eine Lawine hinunterrollt und nicht hinauf; daß man naß wird, wenn man ins Wasser fällt und nicht betrunken usw. (livro, p. 046)

Temos ainda nos corpora a presença do **marcador reformulador de correção** (cf. Gráfico 5, abaixo): **(oder) besser gesagt** (ou melhor dizendo). Esse marcador substitui o primeiro membro que se apresenta como uma formulação incorreta, por outro que corrige ou melhora o que foi dito anteriormente (Portolés, 1998, p.143).



Gráfico 5 – Frequência dos marcadores de correção

Lembramos que nesses casos temos também uma **reformulação progressiva**, pois há uma nova interpretação do enunciado anterior. Observa-se nesses casos, a presença de um segundo ato de fala que difere do primeiro (correção) e supera o primeiro. Somente o segundo é válido, pois nele é que se encontra a informação que deve ser resgatada e compreendida pelo leitor. Observemos, concretamente os seguintes exemplos:

110. Dies trifft, wenn auch in unterschiedlichem MaB, für alle fünf Redundanzfelder zu. DaB die Kenntnisse in den ersten drei Redundanzfeldern größer sind, je besser man die Sprache beherrscht, wird jedem einleuchten. Aber auch Kenntnisse in den Redundanzfeldern 4 und 5 haben sprachgebundene Aspekte. Für die Benutzung von Redundanz im vierten Feld <marcExemp> z.B. </marcExemp> braucht der Leser Kenntnisse über (sprachgebundene) strukturmarkierende Wörter. Und auch das fünfte Feld hat sprach- <marcParaf> **oder besser gesagt** </marcParaf> kulturgebundene Seiten: Die Wirklichkeit <marcParaf> nämlich, </marcParaf> die als (oft unausgesprochener) Hintergrund des Geschriebenen fungiert, ist nicht in jeder Kultur die gleiche.(livro, p.062) (retifica a idéia anterior contida na palavra sprach, o enunciado 2 o kulturgebundene Seiten é o que traz a informação que o autor deseja que o leitor possua.)

111. Die Ferientrecks rollen wieder. Von Norden nach Süden, von Westen nach Osten, von Süden nach Norden, von Osten nach Westen. Alles ist in Bewegung, jeder streht seinem Ferienplatz zu. Die Fernwehkrankheit, <marcParaf> **oder besser gesagt** </marcParaf> die Urlaubspsychose, ist zur Epidemic geworden, jeder zweite ist davon befallen, fünfzig Prozent der Bundesbürger reisen in den Urlaub.(livro, p. 168) (o marcador tem a função de introduzir um enunciado que retifica o termo Fernwehkrankheit, e o segundo enunciado é o mais importante)

Com base no que foi anteriormente exposto, percebemos claramente que a presença dos marcadores reformulativos, nos textos analisados, reduzem o grau de densidade informacional. E ao mesmo tempo, proporcionam ao leitor uma orientação de como interpretar o conteúdo proposicional contido nos textos.

O uso desses marcadores do metadiscurso textual reflete a concepção que o autor tem da sua audiência, de como ele avalia o possível grau de dificuldade que esse seu suposto leitor terá ao se deparar com conceitos novos,

desconhecidos que podem dificultar a compreensão. Neste sentido, com o intuito de evitar problemas desta natureza, e visando ajudar o leitor a aperfeiçoar seus conhecimentos, sobre o ensino/aprendizagem da habilidade leitora em alemão, o autor explica, corrige, exemplifica com fatos concretos, ou seja, reformula de forma clara o que pode ser interpretado como um conhecimento denso, de difícil compreensão.

Observamos também que a presença de marcadores reformulativos no livro é maior se comparada a do módulo devido à função e ao propósito da comunicação especializada dos dois textos selecionados para a nossa análise.

O livro enquanto publicação inserida no contexto comunicativo especialista-iniciante aborda um maior número de informações com grau de densidade informacional mais elevado do que o módulo. Parte do pressuposto que os leitores (audiência) desse tipo de contexto comunicativo necessitam aperfeiçoar seus conhecimentos sobre uma determinada área específica, sendo, portanto, função do módulo orientá-los a entender esses *novos* conceitos. E por essa razão, tem-se a presença no livro de um maior número de marcadores reformulativos do metadiscurso textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as considerações finais sobre a análise realizada acerca dos marcadores metadiscursivos em contextos didáticos e fazer algumas reflexões sobre as implicações pedagógicas para o ensino de Alemão para Fins Específicos com enfoque na leitura e compreensão de textos técnicos-científicos de diversas áreas do conhecimento

Neste trabalho, buscamos descrever as funções e a frequência dos marcadores reformulativos de explicação, correção, de exemplificação e os marcadores metadiscursivos interpessoais em um corpus, composto por um livro sobre o ensino/aprendizagem de leitura em alemão como língua estrangeira, voltado para a formação de professores, e um módulo de ensino a distância também direcionado para o mesmo público-alvo e sobre o mesmo assunto, ambos escritos por Westhoff em língua alemã.

Os resultados revelaram que as perguntas de pesquisa foram respondidas e os objetivos traçados foram alcançados. A seguir, apresentamos os principais resultados deste estudo e logo, em seguida discutiremos as implicações pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e compreensão de textos especializados em alemão (Ensino de alemão para fins específicos) como também o ensino da leitura em aulas de alemão como Língua Estrangeira.

Os resultados desta pesquisa revelaram que a presença de marcadores metadiscursivos do tipo textual e interpessoal nos textos estudados demonstraram a preocupação do autor em guiar o seu leitor para obter uma melhor compreensão dos conteúdos transmitidos, com base nos propósitos de cada comunicação especializada, em que cada corpus se insere.

Vimos que os marcadores metadiscursivos conduzem e auxiliam no processo de leitura, bem como revelam que o autor tem consciência do possível público-alvo de seu texto, isto é, da audiência pretendida. As escolhas do tipo de discurso especializado, dos recursos sintáticos, morfológicos e textuais, bem como a progressão temática do texto é motivada em função dessa suposta audiência.

Conforme lembra Hyland (1998, p. 437) “o uso de marcadores metadiscursivos em um texto chama atenção para a forma como os autores se projetam nos textos no intuito de sinalizar suas intenções comunicativas“. E de acordo com alguns fatores como: audiência, tipo de texto, propósitos da comunicação têm-se diferentes graus e tipos de metadiscursos. Como observamos no livro a freqüência dos marcadores do metadiscorso interpessoal é menor se comparado ao módulo. Essa diferença é clara se tomarmos, por exemplo, a seguinte categoria: marcador do metadiscorso interpessoal relacional.

No módulo, a presença desse marcador é bem mais alta em números de freqüência do que no livro. Isso demonstra a atitude do autor com relação ao leitor. E torna explícito sua preocupação em interagir com o leitor e deixar claro no texto esse seus propósitos definidos por meio do uso de elementos metadiscursivos, como por exemplo, o pronome de segunda pessoa formal, o *Sie* (você). Com isso, podemos concluir que tal fato constitui uma característica desse tipo de comunicação especializada realizada por meio de um texto a distância. O autor entende dessa forma que o leitor necessita de mais suporte para a compreensão do texto e com isso aceitam um maior número de elementos metadiscursivos.

No livro, observamos um grau elevado de ocorrência do pronome pessoal *wir* (nós). Justamente o contrário do que acontece no módulo. Faz parte dessa tipologia textual, livro didático de um certa área específica que o autor tenha mais presença no texto, expondo assim seus argumentos ou os da comunidade da qual faz parte. Lembremos que no livro didático o conteúdo informacional a ser repassado tendem a ser mais denso se comparado ao do módulo. Isso constitui

no que diz respeito ao metadiscorso interpessoal uma característica marcante dos textos produzidos na comunicação especializada para iniciados em contexto didático. Há um grau de interação menor com o leitor, não há a presença de uma interação do tipo face a face. Demonstra assim que a autoridade marcada no texto é a voz do autor.

Como vimos, o livro demonstra maior grau de especialização do que o módulo. Isso se deve ao contexto comunicativo em que ambos pertencem. O livro, produto especializado, inserido no contexto comunicativo especialista-iniciante apresenta em seu texto construções com maior número de marcadores metadiscursivos textuais, do que o módulo. O objetivo é explicitar conhecimentos especializados e, conseqüentemente, reduzir o grau de densidade informacional.

Em resumo, nesta pesquisa tentou-se demonstrar o quanto é importante na construção do conhecimento especializado em contextos didáticos, levar em consideração os contextos comunicativos em que se inserem os participantes dessa comunicação especializada com o propósito de otimizar ao máximo a forma e o acesso a um conhecimento específico.

Implicações pedagógicas

Os resultados obtidos neste trabalho levam-nos a refletir sobre o ensino de língua alemã para fins específicos. Nosso objetivo último é que esta pesquisa possa contribuir para auxiliar o professor na instrumentalização do trabalho com o texto técnico-especializado em sala de aula.

Acreditamos que é importante o professor de alemão como LE, em especial aqueles que trabalham com alemão instrumental, reconhecer nos textos técnico-científicos traços não somente lingüísticos e textuais, mas suas funções pragmáticas. O texto especializado é concebido como algo que materializa a comunicação em uma situação profissional, sendo este condicionado por fatores

extralingüísticos e sociais. Daí ai importância de compreendê-lo em seus contextos de usos.

A análise dos resultados aponta que o uso dos marcadores metadiscursivos textuais, em textos especializados, guiam o leitor na compreensão dos conteúdos informacionais, e os marcadores metadiscursivos interpessoais ajudam a construir a interação entre o autor e o leitor. Observamos que eles geram motivação para a leitura de textos densos de uma área específica e, conseqüentemente, tornam-nos mais atraentes. E reduzem a carga cognitiva informacional, facilitando, assim, a apreensão dos conteúdos veiculados.

Mediante esses resultados, pensando no ensino de alemão como língua para fins específicos, acreditamos que é importante o professor reconhecer as funções e os usos desses marcadores na perspectiva da recepção. Portanto, sugerimos que o professor realize atividades de leitura que propiciem ao aluno identificar as intenções comunicativas subjacentes ao uso dos marcadores e suas relações semântico-pragmáticas explicativas, exemplificativas e de correção.

Esperamos que esse trabalho possa auxiliar o professor de alemão como língua para fins específicos, no sentido de conscientizá-lo a olhar o texto especializado em sua perspectiva macro e microtextual. Nesse sentido, é importante concebê-lo à luz de uma abordagem pragmática, considerando-o como instrumento ou resultado de uma determinada comunicação especializada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOS, G. **Grundlagen einer Theorie des Formulierens**. Tübingen, Niemeyer, 1982.

ARAÚJO, A . D. A interação pela linguagem: um estudo do metadiscurso interpessoal no gênero artigo de pesquisa em inglês.

BACH, M.C. **Els conectors reformulatius catalans: anàlisi i proposta d`aplicació lexicogràfica**. [S.L.], 2001, 340 p.Tese.Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universidade de Pompeu Fabra

BERBER SARDINHA, T. **Lingüística de Corpus**. SP: Manole, 2004.

BERNARDEZ FERNANDES, C. Marcadores textuales de “exemplificación” textual. [S.L.], **E.U.L.A.** 10. 1994 p.103-144;

BEVILACQUA, R.C. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida.**Organon**. Vol. 12, n° 26, 1998.133-145.

BLÜHDORN, Hardarik. Textverständlichkeit und Textvereinfachung im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). **Zielsprache Deutsch**, [S.L.:s.n.], 162-172, 1998.

CASADO VELARDE, M. “los operadores discursivos es decir, esto es, o sea y a saber en español actual: valores de lengua y funciones textuales”. **Lingüística Española Actual**, 13, pp. 87-116.

CABRÉ, M.T. **La Terminología. Representación y comunicación**: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

_____. Una nueva teoría de la Terminología: de la denominación a la comunicación. **Actas** do VI Simposio Ibero-americano de Terminología. Cuba, 1998, p. 41-66.

CRISMORE, A. **Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act**. New York: Longman, 1989.

_____. Metadiscourse and discourse processes: interactions and issues. *Discourse Processes*. Vol.13. 191-205, 1990.

FIGUERAS, CAROLINA. Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español. **Actas** del X congreso Internacional de ASELE, 1999.

FINATTO, M.J.B. **Termos, textos, textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva lingüística**. In: ISQUERDO, N.A. & KRIEGER, M.G. (orgs.). Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.341-357.

_____. **Definição terminológica: fundamentos teórico-metodológicos para sua descrição e explicação**. Porto Alegre, 2001. 395 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 30-75.

FUENTES RODRIGUES. C. Conclusivos e reformulativos. **Verba** 20. [S. L.] 171-198, 1993.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRIEGER, M.G. & FINATTO, M.J.B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

KRIEGER, M.G. Terminologia revisitada. **DELTA**, [S.L.], vol.16, n° 02, 209-228, 2000.

KRIEGER, M.G. & FINATTO, M.J.B. **Introdução à terminologia: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2004.

HOFFMANN, L. **Caracteristiques del llenguatges d'especialitat.** In: BRUMME, J. Lenguatges d'especialitat. Barcelona: IULA, 1998a. 21-69.

_____. **Conceptes bàsics de la lingüística dels llenguatges d'especialitat.** In: BRUMME, J. Lenguatges d'especialitat. Barcelona: IULA, 1998b. 71-78.

_____. **Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung.**^{2a} ed. Tübingen, 1985.

HYLAND, K. Persuasion and Context: the pragmatics of academic metadiscourse. In: **Journal of curriculum studies.** Vol. 30, 437-455, 1998(a).

_____. Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. In: **English for Specific Purposes.** Vol.18.n.1, 3-26, 1998 (b).

ILUK, Jan. **Lehrwerktexte und ihr lexikalische Schwierigkeitsgrad** (online). Julho, 2000.[cited 08.10.2004]. www.germanistik.uni-halle.de/antos/transferwissenschaft/kolloquim2000index2.htm.

JAHN, Silke. **Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich.** In: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien: Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main, 2001. 239-255.

_____. Verständlichkeit von Texten in der Verständigung zwischen Experten und Laien. In: **Info DaF**, 651-658, 1993.

_____ **Das Verstehen von Fachtexten:** Rezeption, Kognition, Applikation. Tübingen: Narr, 1996.

JAKOBSON R. **Lingüística e Comunicação.** São Paulo, Cultrix, 1995

LONGRENN SAMPAIO, C. A. **A investigação da linguagem falada com instrumentos da busca eletrônica: o caso do WordSmith Tools na fala de duas crianças bilíngües.** 2002.

MAURANEN, A. Contrastive ESP Rhetoric: metatext in Finisch –English economics texts. **Englisch for Specific Purpose.** New York: Pergamon Press. Vol.12 (1), p.3-22, (1993).

MARTINEZ, M.J.R. Processos de exemplificación no discurso. **Cadernos de língua,** [S.L.], Vol.15, 119-138, 1997.

PEARSON, J. **Terms in Context.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

PORTOLÉS, J. **Marcadores del discurso.** Barcelona: Editora Ariel, 1998.

ROELCKE, T. **Fachsprachen.** Berlin: Erich Schmidt, 1999

SCOTT, Mike. **Mike Scott's Web Page [online]** [cited 11.11.2004]. <http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>

SILVA, SILVANA. Reconhecimento de termos e produção de definições no direito administrativo: um estudo sob a ótica da lingüística de texto especializado e da lingüística de corpus. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem- REVEL** Ano 2, n.3.[www..revelhp.cjb.net]

SOLMECKE, G. **Texte hören, lesen und verstehen.** Berlin: Langenscheidt.1993.

TEIXEIRA, D.E. **Etiquetagem em Lingüística de Corpus –possibilidades de aplicação.** 2004 (no prelo)

VANDLE KOPPLE, W. J. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication.** Vol.36 (1), p.82-83, 1985.

WESTHOFF, G. J. **Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.** Ismaning: Max Hueber Verlag, 1985.

_____. **Fertigkeit Lesen.** München: Goethe Institut, 1987.

ZAMUDIO, B. & ATORRESI, A. **La explicación.** Buenos Aires: EUDEBA, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

Lista de estatística (WordList) do livro

N	1	2	3	4	5	6	7	8
Text File	OVERALL	016.TXT	017.TXT	018.TXT	019.TXT	020.TXT	021.TXT	022.TXT
Bytes	388.359	2.412	2.595	3.448	3.417	3.715	3.080	3.357
Tokens	52.127	323	329	464	419	453	437	465
Types	6.965	185	188	287	251	285	232	244
Type/Token Ratio	13,36	57,28	57,14	61,85	59,90	62,91	53,09	52,47
Standardised Type/Token								
Ave. Word Length	5,34	5,89	5,71	5,58	5,78	5,99	5,52	5,41
Sentences	1.836	13	11	15	12	17	13	14
Sent. length	22,09	13,69	18,55	28,27	31,17	19,65	25,62	29,50
sd. Sent. Length	15,68	12,50	11,85	23,31	21,04	16,16	12,05	14,70
Paragraphs	875	7	6	3	2	3	2	2
Para. length	44,73	46,14	42,33	81,67	149,50	127,33	133,50	121,00
sd. Para. length	71,48	53,32	34,86	6,81	201,53	55,90	135,06	159,81
Headings	0	0	0	0	0	0	0	0
Heading length								
sd. Heading length								
1-letter words	1.118	13	25	6	11	9	2	12
2-letter words	4.182	29	26	50	36	39	38	39
3-letter words	12.982	89	82	99	89	107	135	132
4-letter words	6.643	46	33	70	68	55	45	56
5-letter words	5.294	16	24	47	44	37	60	73
6-letter words	5.211	20	31	38	35	49	40	34
7-letter words	3.579	17	26	34	23	35	28	19
8-letter words	2.858	18	12	28	28	27	13	22
9-letter words	2.308	15	14	23	23	23	19	15
10-letter words	2.037	17	8	30	20	11	11	13
11-letter words	1.776	8	15	18	11	22	15	19
12-letter words	1.300	10	7	8	6	11	11	6
13-letter words	1.020	10	5	7	10	6	6	8
14(+)-letter words	591	4	12	2	4	6	1	2

ANEXO II

Lista estatística (WordList) do módulo

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Text File	OVERALL	046.TXT	047.TXT	048.TXT	049.TXT	050.TXT	051.TXT	052.TXT	053~1.TXT
Bytes	129.533	3.195	1.805	1.633	1.989	3.506	2.780	1.592	3.963
Tokens	15.662	360	214	197	229	415	319	216	491
Types	2.830	203	143	117	120	232	175	133	255
Type/Token Ratio	18,07	56,39	66,82	59,39	52,40	55,90	54,86	61,57	51,93
Standardised Type/Token									
Ave. Word Length	5,29	5,97	5,67	5,48	6,10	6,17	5,84	5,26	5,83
Sentences	578	7	7	10	4	15	8	10	20
Sent. length	16,95	11,00	21,71	18,50	16,00	21,47	17,88	17,60	16,70
sd. Sent. Length	12,60	5,32	11,22	13,94	10,68	9,48	15,51	10,07	11,87
Paragraphs	427	29	6	3	5	8	10	6	8
Para. length	32,30	12,41	35,67	49,00	44,20	39,25	31,30	21,50	53,63
sd. Para. length	35,44	7,79	39,08	11,79	33,22	22,50	26,93	25,29	69,24
Headings	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Heading length									
sd. Heading length									
1-letter words	504	16	6	0	7	2	0	2	3
2-letter words	1.196	30	11	21	21	34	16	21	33
3-letter words	3.665	77	50	55	36	102	81	54	118
4-letter words	2.139	44	32	18	33	47	55	31	66
5-letter words	1.650	34	21	27	18	38	39	37	62
6-letter words	1.472	41	30	23	30	43	26	14	45
7-letter words	963	21	16	12	14	27	26	15	31
8-letter words	811	22	9	6	8	20	15	7	33
9-letter words	813	9	11	7	18	23	10	5	25
10-letter words	592	14	8	9	19	14	11	12	23
11-letter words	484	17	6	7	5	25	18	10	20
12-letter words	349	11	3	2	7	12	6	4	9
13-letter words	322	6	3	3	3	12	5	2	8

ANEXO III

Exemplo de concordância do Sie no módulo

N	Concordance	Set Tag Word No.	File	%
1 3. 4.	Nehmen Sie die beiden Texte 40 und 4	45	lo\080.txt	13
2 beantwortet haben,	versuchen Sie, sich den ganzen Kontext	248	lo\098.txt	77
3 Notieren Sie	, was Sie zu diesem Thema wissen.	127	lo\067.txt	75
4 klassifizieren. 2.	Versuchen Sie, einige Aufgaben aus	125	lo\058.txt	64
5 ser Fenstudieneinheit	erhalten Sie das notwendige Basiswiss	149	lo\072.txt	68
6 Telegramm. 2.	Vergleichen Sie Ihr Telegramm mit dem ein	76	lo\090.txt	25
7 fgabe 55, S.81)	haben Sie es schon an zwei Beispi	226	lo\109.txt	66
8 e 64 variieren und erweitern:	Obwohl sie schwimmen konnte wie ein Fisch,	363	lo\071.txt	77
9 " Schnittstellen.	Unterstreichen Sie zunächst nützliche Struktu	42	lo\111.txt	36
10 a) In welcher Situation würden	Sie Text E "Hunde beißen a	93	lo\106.txt	43
11 rscheinlich behandelt?	Notieren Sie die Fragen. b)Wie werde	213	lo\097.txt	54
12 m Satzzusammenhang.	Können Sie die Wörter nun lesen?	139	lo\048.txt	67
13 eiben. Dies liegt daran, dass	Sie im ersten Satz viel wenig	87	lo\061.txt	40
14 eggelassen worden.	Versuchen Sie herauszufinden, welc	65	lo\078.txt	85
15 n weiter als die Lektion, an der	Sie mit Ihrer Kl	58	lo\113.txt	15
16 Strukturierungsübungen	finden Sie hier - zwei Übungen zers	173	lo\109.txt	53
17 erst als solche erkannt werden, wenn	sie in einem verhältnismässig kurzen Z	277	lo\075.txt	53
18 ren sind also am effektivsten, je mehr	sie den Lernenden zwingen, seine Vor	129	lo\076.txt	73
19 gien am besten gelernt werden, wenn	sie zunächst langsam und bewusst a	126	lo\080.txt	37
20 es darauf an, auf welcher Ebene man	sie benutzt. Übungen zu Strukturmarki	137	lo\102.txt	28
21 ngewandte Strategie zu sprechen oder	sie aufzuschreiben. Diese Lernaktivität	293	lo\097.txt	77
22 te Strategie bewusst machen, indem	sie sie verbalisieren, z. B.	176	lo\080.txt	50
23 rkllichkeit sehen.	Lesen Sie bitte den folgenden Sie bi	316	lo\051.txt	98
24 er auch gar nicht bemerkt, da	Sie den Satz automatisch so	41	lo\052.txt	20
25 l, auch innerhalb eines Textes	passen sie Tempo, Detaillierungsgrad und Stra	52	lo\107.txt	10
26 f S. 49 und formulieren	Sie den dargestellten Prozes	232	lo\050.txt	56

ANEXO IV

Exemplos de concordância do Sie no livro

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	eimal soviel Buchstaben, wenn sie Wörter bilden, als wenn si			418	ro\026.txt	91
2	produzieren kann, sondern daB sie/er imstande ist, das Gelernt			128	ro\073.txt	31
3	ine Abschnitte im Text gibt, die sie noch nicht ausreichend vers			188	ro\171.txt	89
4	em genau sagen sollen, warum sie das so machen. Hausarbe			135	ro\162.txt	68
5	en besser behalten wird, wenn sie im Zusammenhang mit einer			378	ro\045.txt	89
6	en Erfahrungen der Leser, was sie jeden Tag erleben, von and			401	ro\062.txt	84
7	Ende dasjenige machen, wofür sie belohnt werden, in welcher			103	ro\075.txt	53
8	n Stellen durchgeführt werden. Sie eignet sich sehr als „Lück			181	ro\138.txt	88
9	zu wissen, welche Funktionen sie im Satzgefüge erfüllen.			96	ro\139.txt	37
10	deren Übungen nicht leicht ist, sie so zu machen, dass die Er			368	ro\094.txt	76
11	ernaktivitäten organisieren, weil sie sich in ihrer Handlungsstruk			95	ro\086.txt	24
12	es Kulturgut „graben“, als daB sie in derselben Zeit eine Vielz			388	ro\083.txt	87
13	geben können, wie und warum sie eine unterschiedliche Wahl			220	ro\140.txt	96
14	en, aufgrund welcher Hinweise sie sehen könnten, welche Wör			67	ro\159.txt	32
15	deutet wird. Erwartet wird, daB sie durch das Hervorheben von			26	ro\142.txt	10
16	treffen , was sie erwartet haben, sie sich überall zurechtfinden, s			291	ro\168.txt	66
17	nd ihrer Erfahrungen empfohlen sie dann auch, wenn möglich,			155	ro\183.txt	32
18	el ist folgendes: Lassen Sie einen Schüler konz			424	ro\094.txt	88
19	Leseprozesses“ erfuhr. Weil sie für den Rest meiner Erorter			396	ro\027.txt	88
20	rag so auffassen, als müssten sie eine vollständige Zusammen			169	ro\116.txt	36
21	nd daher vielleicht frustrierend. Sie heisst „Konzentrisches Les			87	ro\163.txt	29
22	weiten Redundanzfeld erwarten sie jetzt einen Satzteil, der mit			448	ro\177.txt	92
23	Kurz zusammengefasst sollten sie die Schüler dazu anleiten,d			32	ro\115.txt	12
24	gefüllt werden, ist variabel, aber sie werden in dem Schema me			383	ro\056.txt	94
25	asse beherrscht werden, können sie als Bausteine gebraucht wer			33	ro\086.txt	9
26	ändern , auch dann nicht, wenn sie nachdrücklich instruiert wer			95	ro\080.txt	20
27	Diesen Prozeß beschreiben sie weiter, ebenso wie			304	ro\057.txt	65
28	von „ce“ kennen, entschließen sie sich, statt sie sich, statt de			486	ro\177.txt	99
29	eutung des Wortes „nous“ und sie interpretieren: „Wir verstehe			435	ro\177.txt	88
30	Bedienungen wieder viel Zeit für Sie . Machen Sie _____ auch			101	\141e.txt	46

ANEXO V

Traduções dos exemplos

Marcador relacional Sie Exemplos

Módulo

1) Provavelmente durou um momento, até **você ter notado** que ali não está escrito: a cidade no centro da Alemanha, mas sim: a cidade no no centro da Alemanha.

Mas talvez **você** nem **tenha** notado esse erro, por ter lido a frase tão automaticamente na maneira como ela seria correta na sua opinião. (Nesse sentido, estes supostos “erros de impressão” em livros acabam sendo, na verdade, “erros de leitura”: o redator lê a palavra do modo como ele sabe que está correta, não podendo enxergar o erro. Por este motivo, a revisão de originais é uma técnica especial da leitura compassada.) (módulo p.052)

2) Por favor, **leia** os textos 40 a 43 e as tarefas correspondentes. Em seguida, **resolva** a tarefa 52 à pág. 80. (módulo p.076)

3) **Observe** o título, os negritos e as ilustrações e **responda** às seguintes perguntas: 1. Qual é o provável tema deste texto? 2. O que você já **sabe** sobre este tema? (módulo p.078)

4) À primeira vista, talvez você tenha pensado que se trata de um nu artístico. Mas ao olhar mais de perto, vê-se que isso não pode ser verdade. **Do que é mesmo que se trata agora?** Isto **você** somente **poderá** “ver” se o **souber**. (módulo p.051)

5) Certamente foi **lhe** difícil identificar as palavras, talvez nem tenha conseguido de nenhuma maneira! **Você dirá** que isso é lógico, pois só se pode ver uma parte das palavras. (módulo p.048)

- no livro

6) **Mande** um aluno fazer uma leitura de forma concentrada. **Mande-o** contar o que ele está lendo e o que se extrai dali. (livro p. 094)

7) Algumas dicas para a discussão plenária: **parta** do princípio de que não será necessário uma discussão, se todos os grupos apresentarem a mesma solução. (livro p. 148)

8) Não **repita** soluções idênticas. **Considere** o esquema completo, se todas as alternativas mencionadas tiverem sido anotadas, mesmo que sejam apenas duas ou três. (livro p. 152)

9) No tocante à aquisição de conhecimento, Smith e Goodman (1973) recomendam como “único caminho difícil” para facilitar a aprendizagem da leitura”. **Faça** os alunos terem muita experiência de leitura. (livro p. 083)

10) A estratégia descrita pode muito bem ser treinada com textos mais curtos, mas sobretudo no início ou com alunos mais jovens. **Você** mesmo **pode** tentar isso com o texto impresso retirado do manual de Alemão como LE „Lernziel Deutsch” (Hueber Verlag, 1985) (livro p.121)

Perguntas Retóricas

11. **Do que é mesmo que se trata agora?** Isto **você** somente **poderá** “ver” se o **souber**. Ou dito de outra forma. (módulo p.051)

12. Ler é uma atividade construtiva. **Do que consistem então os 75% restantes? Na verdade, eles deveriam desempenhar um papel muito importante no ensino de línguas.** Esta pergunta somente poderá ser respondida, após termos analisado o modo como funciona nossa percepção sensorial. (módulo p. 49)

13. À primeira vista, todas estas atividades são úteis e corretas no âmbito de um treinamento da habilidade leitora. Estas são as perguntas que nos deveríamos colocar:

- **Isto é realmente assim?**

- **Ainda há outras habilidades que são importantes para a leitura?**
- **Algumas habilidades (parciais) talvez fossem mais importantes que outras?**
- **Além disso, será que diferenças entre ler na língua materna e ler na língua estrangeira também têm importância?**
- **Será que determinadas habilidades seriam dependentes entre si, de modo que se devesse elaborá-las em uma determinada seqüência?** (modulo, p.46)

14. **Como é que se pode aprender uma coisa dessas?** Para tanto, a teoria da aprendizagem da chamada „Escola histórico-cultural“ (cf., dentre outros, Galperin 1967; Lompscher 1972 und Talyzina 1976) oferece indícios que também são apoiados empiricamente pela literatura especializada recente através da chamada “metacognição” (cf. 1987). Das referidas publicações, nós destacamos aqui alguns pontos centrais que, neste contexto, nos parecem ser de especial relevância. (modulo p.76)

Marcador Pessoal

15. Nos capítulos 3.2 e 3.3, **(nós)** examinamos mais de perto e cotejamos diversos materiais de ensino. A que conclusões **(nós)** chegamos através deste procedimento? Que conclusões provisórias se podem tirar daí? (módulo p.46)

16. Em **nossa** última tarefa, **nós** lhe mostramos (mostramos-lhe) um texto preparado por uma professora, retirado de um manual. (módulo .p.120)

17. Eis a questão: Como é mesmo que se opta por um ou por outro estilo de leitura? Acima, **(nós)** já indicamos que o estilo da leitura e o alvo da leitura estão intimamente ligados. (módulo p.102)

18. Com este „horizonte contextos“, **nós nos** aproximamos (aproximamo-**nos**) daquilo que Ingram & Elias chamaram uma “internalized representation of reality”. (livro p. 054)

19. O primeiro normalmente tem uma perspectiva sobretudo básica, enquanto, no segundo, são mais conjecturas técnicas que têm importância. **(Nós)** Ainda entraremos em detalhes acerca de ambas as objeções. (livro p.018)

20. **(Nós) Encontramos** uma ilustração deste fenômeno em Yorio (1971) o qual, com base em suas indagações, relata que, embora tivessem a sensação de entender o que liam (p.ex. que **nós** temos de supor que unidades de sentido completo eram identificadas), seus alunos também tinham a sensação de sempre perderem o fio da meada. (livro p. 063)

21. **(Nós)** Entendemos heurísticas como regras de solução de problemas, as quais, ao contrário de algoritmos, não garantem solução nenhuma, apenas aumentam a chance de solução. São regras de solução do tipo: "Se um problema apresentar os critérios A 1, A 2, A 3 etc. E pertencer ao tipo de problema A, então tente a estratégia de solução P" (Van Parreren 1975). (livro p.068)

MARCADOR PESSOAL

22. No quinto capítulo, foram dados quatro motivos pelos quais **eu** não queria insistir em uma descrição teórica:

1. **Eu** não queria deixar a carga da implementação nas mãos do professor, mas sim assumi-la enquanto profissional de Didática.
2. **Eu** queria verificar meus enunciados teóricos.... (livro p. 173)

23. Por este motivo, nestes estudos, **eu** me restrinjo à leitura enquanto apreensão de informações, escolhendo a seguinte descrição funcional para a meta de aprendizagem: o aluno deverá aprender a satisfazer sua necessidade de informações contidas em um texto escrito em língua estrangeira ou alemã. (livro p.021)

24. Ao final do capítulo 2.11, **(eu)** citei Miroshchina, que caracterizou a leitura como um processo heurístico. Até agora, no contexto da leitura, **(eu)** falei sobre processos heurísticos, e não sobre heurísticas. (livro p:068)

25. Na primeira parte, (**eu**) tentei responder às perguntas de forma tal que me fosse possível formular enunciados cientificamente fundamentados e verificáveis, com referência aos diferentes elementos da situação de ensino-aprendizagem. (livro p.185)
26. O que é leitura? Ou: O que é mesmo que ocorre em **nosso** cérebro quando (**nós**) lemos? (módulo, p.046).
27. **Analise** em alguns exemplos de textos até que ponto tarefas envolvendo a leitura de textos propostas em manuais de ensino fazem jus a estas exigências.(módulo, p.054).
28. **Destaquemos** a última frase citada e **observemo-nos** ao lermos sua forma negativa:... (livro p.054).
29. **Tomemos** palavras que não formem frases e letras que não formem palavras, e o tempo necessário para a leitura praticamente será dobrado. (livro, p.026).
30. **Tomemos** um exemplo do texto 54 (p. 98/99)... (módulo p.118).

Marcadores de Exemplificação

31. Na hora seguinte, os alunos estarão em condições de mencionar o significado e a função das palavras estruturais utilizadas (**p.ex.** „parce que" significa „porque", e a função é mostrar que aquilo que se segue é um motivo ou uma causa). (**função explicativa**) (livro p.139)
32. Horn (1971), que emprega o termo 'relações lógicas', cita **p.ex.** 18 possibilidades Möglichkeiten, de que Jones & Faulkner (1968) fizeram uso..(**função informativa**) (livro p.045)
33. Mas ainda há outras palavras que funcionam como marcadores estruturais. Desta forma, pronomes, **tais como** pronomes relativos ou demonstrativos ou ainda determinados sinais de pontuação, **como** dois pontos ou uma vírgula, podem assumir esta função. (**função explicativa**) (módulo p.065)
34. Textos que se compõem de perguntas e respostas (**p.ex.** brochuras, **como** texto 54, ou textos em forma de entrevista) normalmente se aplicam muito bem a função de apresentar previsões à habilidade e a mobilizar conhecimentos prévios. (**função explicativa**) (módulo p.114)
35. Constatamos, portanto, o seguinte: para aprendizes de uma língua estrangeira, vale muito mais a pena se eles, durante um período mais longo, lerem uma infinidade de textos "lingüísticamente normais", **p.ex.** literatura leve, ao invés de se aprofundar penosamente, já muito no início, em bens culturais elevados. (**função explicativa**) (módulo p.086)
36. Estratégia de busca para a seleção de textos de exercícios: (4) Um texto contém "elementos destacados", **tais como** título, subtítulo, negrito, ilustrações Illustrationen **etc.?** (livro, p.184) (**função explicativa**)
37. 1. Considere as "partes em destaque" (título, subtítulo, ilustrações, negrito, intertextos **etc.**).(módulo, p.107) (**função explicativa**)
38. Possivelmente, nos capítulos anteriores, você sentiu falta de termos que lhe são conhecidos através da literatura especializada, de outros manuais de ensino à distância e eventualmente também de manuais de ensino de línguas (ou dos livros do professor). Termos **como** leitura global, leitura orientada, leitura seletiva **etc.** (módulo, p.100) (**função informativa**)
39. Uma outra possibilidade seria apresentar um texto aos alunos, no qual não se tenha colocado nenhuma subdivisão (portanto, nenhum parágrafo, nenhum ponto, nenhuma vírgula **etc.**). (livro p.087) (**função explicativa**)
40. De seu manual de alemão ou de uma antologia de textos apropriada (jornal, fanzine **etc.**), escolha um texto através do qual os alunos possam pressupor relativamente muito sobre o conteúdo. (módulo p.072) (**função explicativa**)
41. Para tanto, todavia, vêm diferenças por nós já detalhadas à página 71: Como é que as pessoas lidam com as circunstâncias naturais? Que significados lhes atribuem? Como organizam sua vida privada, a vida pública, a relação entre os sexos? Em que crêem? **etc** (módulo p.074) (**função informativa**)

42. Ele sabe o que é regular no mundo objetivo sobre o qual se escreve: p.ex. ele sabe que uma avalanche corre para baixo e não para cima, que se fica molhado, e não embriagado, ao se cair na água etc. (livro, p.046) **(função argumentativa)**
43. Através de uma busca específica, estas expectativas ou hipóteses são analisadas. Através disso, outros aspectos são percebidos, os quais, por seu turno, ativam outros conhecimentos, com a ajuda dos quais, por sua vez, será possível continuar o refino das hipóteses sobre aquilo que está ou vai vir no texto etc., até considerarmos assegurada nossa percepção. (módulo, p.053) **(função explicativa)**
- 50b. Isso vale sobretudo em uma área altamente complexa, como é o caso do processo de leitura. (livro p.068) **(exemplificação explicativa)**. (livro, p.070) (exemplificação explicativa)
51. Para resolver este problema, tentou-se desenvolver formas organizacionais muito eficazes, com matrizes de soluções claras no quadro, **como p.ex.** no exercício ainda a ser descrito „O texto destroçado“. (livro, p.117)
52. Possivelmente, nos capítulos anteriores, você sentiu falta de termos que lhe são conhecidos através da literatura especializada, de outras unidades de estudo à distancia e, eventualmente, também de manuais didáticos (ou manuais do professor). Termos **como** leitura global, leitura orientada, leitura seletiva etc. (módulo, p.100) **(exemplificação específica)**
54. Isso vale também para textos literários. Fizemos excelentes experiências com revistas que são editadas especificamente para alunos de línguas estrangeiras, **dentre as quais** "Rad", "Roller" e "SchuB" de Mary Glasgow e a "Jugendskala" para alemão como língua estrangeira e também com revistas **como** 'Paspertous' para o francês. Além disso, às vezes também puderam ser encontradas coisas em revistas **como** "BURDA-Moden", "Emma", "Stern" dentre outras. (livro, p.184) **(exemplificação específica)**
55. Textos compostos de perguntas e respostas, brochuras **como** o texto 54, ou textos na forma de entrevista normalmente são especialmente apropriados para exercitar a habilidade de fazer previsões e mobilizar pré-conhecimentos. (módulo p.114) **(exemplificação explicativa)**
56. Em nosso contexto, ainda mais interessante é a maneira como ele desapareceu: Não se apagou de forma homogênea; ao invés disso, foram desaparecendo fragmentos, partes inteiras com importância, **tais como** um nariz de um rosto, depois a boca **etc.** **(exemplificação explicativa)**
57. Ao chegar às mesmas conclusões de, **p.ex.**, Gibson, Shapiro e Yonas, fez escolher, do mesmo modo, todo o alfabeto. (livro p.036) **(exemplificação explicativa)**
59. Para cada letra de uma determinada palavra (que você ou um aluno imaginar), deve-se marcar um traço no quadro, **p.ex.** campeão do mundo (módulo p.060) 60. Todavia, nem toda palavra é adivinhável em um texto. Normalmente, nomes ou datas **p.ex.** não podem ser adivinhados. (módulo, p. 118)
60. Por esse motivo, recomenda-se sempre mandar alguém verificar este critério (um colega ou uma colega) **p.ex.** que não tenha lido o texto integralmente. (módulo, p.118)
61. Conjecturas, como as de Eisner e De Groot parecem relativizar consideravelmente as exigências absolutas de Mager; além disso, permite-se a conclusão de que há vantagens em se proceder, na medida do possível, de acordo com Mager, admitindo-se que, em muitos casos, será necessário e permitido satisfazer-se, todavia, com meios de avaliação „mais suaves“, **como p.ex.**, ao se perguntar aos estudantes se eles estudaram e, em caso afirmativo, o ue estudaram. (livro, p.019)
62. No texto 38, **p.ex.**, foi levantada a hipótese de que você, enquanto professor(a) de alemão tem conhecimentos sobre os motivos que levaram os estudantes de alemão a escolher alemão ou desistir desta língua. (módulo, p.115)
63. Na literatura especializada sobre leitura e habilidade leitora, esta flexibilidade leitora (também abordada através do termo „versatilidade“) é um tema relativamente antigo. Em 1917, Gray já analisava a relação existente entre meta de leitura e método de leitura. Em geral, supõe-se que há uma relação entre „boa“ leitura e leitura flexível. Curiosamente, ocorre, porém, que os resultados da análise que poderiam sustentar esta hipótese são

pouco elucidativos e pouco evidentes. Bloomers e Lindquist (1944), **p.ex.**, acreditam que se constata a relação. (livro, p.79)

64. **Quando** você começa, **p.ex.**, a ler um artigo jornalístico, você obtém informações externas em forma de manchetes e ilustrações. Estas informações ativam em você conhecimentos já existentes sobre o tema do artigo. (módulo, p.053) (situação imaginária)

65. Em princípio, textos com lacunas para que sejam encontradas as palavras desconhecidas são fáceis de fazer. **Por exemplo**, você pode trabalhar as palavras de cada próxima lição do seu livro de alemão, pedindo aos alunos que adivinhem o significado das palavras desconhecidas, com a ajuda das perguntas estratégicas. (módulo, p.120) (concretizando algo)

66. Acreditamos que não lhe foi possível averiguar de que letras se trata. **Por exemplo**, o ω pode ser um a, um w ou até um u. (módulo, p.47) (expressa pressuposição)

67 Neste contexto, pergunta-se até que ponto se deve defender a prática comum de se treinar separadamente a chamada leitura intensiva e extensiva. Na literatura especializada e na prática escolar, normalmente se faz uma distinção entre dois tipos de leitura. Um dos tipos é descrito como leitura lenta, penetrante, exata em seus detalhes; o outro tipo, como leitura rápida e globalizante. Para o primeiro tipo, também se empregam termos **como** "analítica, intensiva ou estática", enquanto que, para o outro tipo, são empregados os termos "sintética, extensiva ou cursória", de acordo com o tipo de critérios utilizados. Recentemente, estes tipos de critérios são ligados a determinados tipos de textos. O primeiro, **por exemplo**, com livros de estudo, o segundo, com jornais e revistas (cf. Carpay 1971 e Breitenstein 1974). (livro, p.077) (especificando, concretizando algo dito anteriormente)

68 Como nós deixamos que eles se transformassem em grandes passos, acabaram surgindo frustrações aqui e ali. Para evitá-lo, recomendamos que se deixe fluir a aprendizagem do exercício, onde necessário, também por etapas. **Por exemplo**, quando um exercício está sendo feito pela primeira vez, mandando fazer o trabalho primeiramente para uma pequena porção de texto. (livro, p.115) (concretizando com fatos reais o que foi exposto anteriormente)

69 Hörmann indaga-se se a "semantics" de Katz & Fodor basta para evitar, **a título de exemplo**, a produção ou a compreensão de um frase semanticamente anômala, e chega à conclusão de que não é o caso. (livro, p.052)

70. texto 39 é **um bom exemplo de como** os conhecimentos prévios dos estudantes podem ser muito distintos, de acordo com o país de origem e com as circunstâncias sócio-culturais ali reinantes (em países com um sistema operante de grandes famílias, normalmente não é necessário se recorrer a instituições no tocante ao atendimento de crianças, pois creches não são uma oferta considerada normal em todos os países etc). (módulo, p.071)

71. Histórias com figuras também são apropriadas para exercícios de estruturação, partindo-se do princípio, naturalmente, de que contenham marcadores estruturais úteis. **No exemplo a seguir** (Text 51), retirado de um livro do método Sprachbrücke, acontece isso. **Neste exemplo**, também fica claro como artigos e pronomes ligam fragmentos de textos por meio de sua função remissiva ("remetem a"). (módulo, p.093)

72. Isso mostra o **seguinte exemplo** da prática de aula. Em um texto sobre os ursos panda, descreveu-se com que intensidade se caça este animal raro e que só muito tardiamente se tomaram medidas de proteção. Na frase: *Agora o panda provavelmente é* (...). (módulo p.118)

73. Ele cita aí, **como exemplo**, dentre outras coisas, o efeito de aprendizagem de um breve estágio. (livro, p.018)

53. Como exemplo, cita a palavra "Beil", que com seus aspectos semânticos "duro".... (livro, p.052)

75. Strukturieren können auf Absatzebene <marcExemp> **wie im Beispiel** </marcExemp> O texto fragmentado (text 44, S. 81) é muito útil em uma meta de leitura situada mais ou menos entre a leitura global, por um lado, e a leitura pormenorizada, por outro. (módulo, p.102).

76. Mas isso não nos ajuda de maneira decisiva no caso do Grand Canyon. (livro, p.052)
77. Mas para aquele que quiser constatar o tipo de escrita, estas diferenças não são relevantes. Relevantes são, **nesse caso**, as diferenças entre *k* (está em cursivo) e um *k*. (livro p.033)
78. O texto compõe-se de perguntas e respostas sobre o tema. Muitos alunos em muitos países estão bem informados sobre a temática da AIDS; **nesse caso**, o texto se presta muito bem para exercitar a previsão de conteúdos. (módulo, p.097)
79. Histórias com figuras também são apropriadas para exercícios de estruturação, partindo-se do princípio, naturalmente, de que contenham marcadores estruturais úteis. **No exemplo a seguir** (Text 51), retirado de um livro do método Sprachbrücke, acontece isso. **Neste exemplo**, também fica claro como artigos e pronomes ligam fragmentos de textos por meio de sua função remissiva (“remetem a”). (módulo, p.093)
80. Aí se deveria em dois aspectos que vimos ressaltados por El'konin: a grande importância de uma frase verbal completa e o fato de se evitarem reduções ineficazes ou erradas. **Dito de maneira mais concreta**: Durante o treinamento de leitura em língua estrangeira, deverá haver uma fase explícita em que será pronunciada a ação a ser aprendida. (livro p.071)
81. Em nosso texto-exemplo, portanto, a combinação -in- Em seguida, continuo lendo até aquele trecho em que esta combinação volta a surgir. **Em nosso exemplo**, isso acontece na palavra „einzelner”. (livro, p.042)
82. Para esta fase, o diálogo em classe é a forma mais adequada, **ou seja**, um plenário, no qual a comunicação transcorra, tanto entre professor e alunos quanto entre os próprios alunos.
83. Os conceitos apontam para diferentes “estilos de leitura”, assim como se diz na literatura em língua alemã especializada, **ou seja**, para diferentes maneiras de se ler um texto.
84. Em caso de mudanças na didática, é possível que essas velhas concepções ainda continuem a se manifestar, de forma não intencional e involuntária, no comportamento e nas expressões do professor, **ou seja**, que de fato se seja levado a um outro comportamento, diferente do que seria lógico e desejado, de acordo com a didática sistemática.
85. Nós deveríamos orientá-los muito mais para as atividades de aprendizagem, nas quais eles possam ver que o melhor resultado na leitura é alcançado, quando em cada momento leitura esta seja feita até onde seja possível, e não com mais intensidade do que o necessário. **Isto quer dizer também** que a aula de leitura, mesmo no aprendizado de leitura em uma língua estrangeira, deveria orientar-se no sentido de que os alunos aprendessem a otimizar sua abrangência de fixação por momento de leitura.
86. Nesta lição, podem ser aplicadas diferentes técnicas e estratégias aprendidas nas lições anteriores. Com isso, a primeira parte deste programa de exercícios será mais ou menos finalizada. **Isto porém ainda não quer dizer** que estratégias exercitadas já sejam dominadas também agora.
87. E por certo quase nem é de se admirar que publicações sobre o aprendizado de leitura na língua materna tenham se dirigido quase que exclusivamente à aquisição da chamada leitura técnica, **quer dizer**, à alfabetização “técnica”.
87. Para o trabalho com a metódica descrita, deverão ser efetuadas mudanças em seu sistema de normas e valores. **Melhor dizendo**, deverá se recompensada e criticada
88. No exercício “konzentrisches Lernen”, deverão se aplicadas estratégias em combinação, as quais foram treinadas individualmente em exercícios anteriores. Aí foi pressuposto que as estratégias treinadas nos exercícios anteriores já se encontravam “reduzidas ao máximo”. As observações feitas durante o projeto não justificam esta hipótese. **Quer dizer**, o exercício foi aplicado cedo demais.

89. Na aula de língua estrangeira o estilo de leitura é freqüentemente afirmado pela aplicação do exercício. Com isso o autor do livro texto o professor fazem a escolha que posteriormente deverá ser feita pelo próprio aluno, na “vida normal”, **ou seja**, na situação de utilização, de acordo com a qual a aula deverá ser preparada.

90. **Em outras palavras:** Não é seu papel transmitir conhecimentos, e sim organizar a instrução da habilidade. **Ou seja**, organizar exercícios, estimular, orientar etc, e não discutir ou ensinar.

91. O primeiro fundamento é o de que cada atividade – mesmo a mental-, (**por ex.**, o ato de pensar), baseia-se em negociação e que habilidades (mesmo as habilidades de pensamento) são adquiridas através de Handeln.

92. A decisão só poderá ser tomada se o WAHRNEHMENDE possa, por motivo de seu saber, excluir uma das duas alternativas. Isto significa que, para a redução da insegurança existente, mais além da informação visual externa, são necessários ainda conhecimentos, que são acrescentados a partir da situação de conhecimento atual do Wahrnehmenden.

94. A coisa é complicada pelo fato do ato de refletir não ser regularmente apreciado nem pelos alunos nem pelos professores. Na prática isso significa que a „fase verbal“ para a conscientização tem que ser especialmente esmerada e concreta.

95. Em nossas análises constatou-se que conhecimentos do Domínio 4 (conhecimentos sobre estruturas lógicas) são relativamente pouco empregados durante a leitura na língua materna. Isto significa que logo neste domínio pode-se fazer uso relativamente grande de reservas durante a leituras na língua estrangeira.

96. O texto 57 a mostra um texto como exemplo no original e o texto 57 b o mesmo texto com interfaces, que foram escolhidas de acordo com os critérios acima citados. As marcações de estrutura, a cuja utilização o exercício visa, estão salientadas no texto 57 b. (Com isto, não se quer dizer necessariamente que estas sejam as únicas interfaces). Existe para várias alternativas também bons motivos.

97. Na construção de significados durante a leitura há contudo um grande problema: A capacidade da memória de trabalho é bastante limitada. É talvez tão limitada, que no tempo que se tem disponível somente uma parte relativamente pequena da informações obtidas possam ser processadas e ainda assim, uma parte tão pequena que, em base na informações obtidas é possível construir somente muito poucas „totalidades razoáveis com sentido“.

98. Serão feitos novamente exercícios em grupo, a saber, com a tarefa de se chegar ao um consenso em relação a uma solução.

99. Para o tipo de leitura eficiente descrito há, a saber, uma certa „postura de leitura“, uma postura que pode ser descrita da seguinte forma: Eu não preciso entender cada letra, cada sílaba.

100 Trata-se muito provavelmente de um substantivo, a saber, de um substantivo para „combater“ o verbo.

101 No ramo de sua teoria seria provável se pensar em heurística de leitura, mas esse passo aparentemente eles não deram. Isso aliás também não é o mais importante no âmbito de seus objetivos, ou seja, desenvolver um modelo de representação de conhecimentos que pudesse ser usado em máquinas de leitura

102. Mulheres dão a luz a filhos, homens não: pessoas e animais precisam comer, dormir e também morrem. Mas só pessoas têm que trabalhar: pessoas podem aprender, pensar, amar: pássaros podem voar; peixes nadar; rios fluir, a saber, de cima para baixo.

103. A escrita também não foi inventada para fins de comunicação. Gibson e Levin (1975) apontam, em seu livro „The Psychology of reading“ para o fato de que os primeiros textos conhecidos não foram escritos, a fim de comunicar algo as outras pessoas, e sim a fim de guardar algo para si: quer dizer, listetas de inventários.