

COSME BATISTA DOS SANTOS

Proposta de esta
cópia fique depositada
no NUPC

**A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO ALFABETIZADOR E A AVALIAÇÃO DA
ESCRITA NO SEMI-ÁRIDO**

**Projeto de tese de doutorado na área de
letramento e formação do professor,
apresentado ao curso de Linguística
Aplicada do IEL/Unicamp para exame de
qualificação.**

Campinas, 20 de Novembro de 2002.

O estudo dos processos cognitivos pode mostrar que uma informação nova só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira, assumi-la por sua conta inserindo-a em sua conversação, em sua língua habitual e nas coerências que estruturam seu saber anterior.

(Michel de Certeau)

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO

Problematização
Questões de pesquisa
Objetivos
Hipóteses
Sujeitos da pesquisa

CAPÍTULO 1: CONDIÇÕES E NATUREZA DA PESQUISA

Programa de formação REDE UNEB
A avaliação da escrita
A constituição dos dados

CAPÍTULO 2: CONCEITOS BÁSICOS

Letramento e formação do professor
Retextualização nas práticas situadas
Leitura: uma prática de apropriação
O lingüístico na avaliação da escrita

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E AVALIAÇÃO

O conceito lingüístico nos textos escritos formadores
A retextualização de conceitos na prática formadora
A (re) textualização dos conceitos na avaliação

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

RESUMO

Muitos textos escritos de divulgação científica que circulam nos cursos de formação continuada e/ou em serviço disponibilizam para os professores de língua materna, inclusive os alfabetizadores, variados conceitos lingüísticos. Se não é lícito assegurar que a circulação desses textos, em si, promove o letramento do professor de língua materna, esse fato, pelo menos, desenha um quadro revelador de que, mesmo nos contextos mais distantes, os conhecimentos lingüísticos estão, de alguma forma, compondo o repertório de leitura dos professores. Nesta pesquisa, especificamente, estamos analisando o impacto dos saberes lingüísticos lidos em curso de formação em serviço na avaliação da escrita por um grupo de 05 alfabetizadores-alunos em escolas públicas no semi-árido da Bahia. Estudos antecedentes, apoiados no conceito de letramento como práticas sociais contextualmente situadas, mostram que a atividade de retextualização, transposição e reformulação de saberes de um texto escrito acadêmico para outros textos ou, especificamente, para uma prática escolar tende a ser afetada por fatores lingüísticos, sociais e cognitivos diversos. Com base nesse conceito de letramento, esta investigação pressupõe que a mobilização de critérios lingüísticos na avaliação da escrita deve ser o resultado da formação lingüística desses professores, no entanto, tais critérios são reconfigurados sob a influência de variáveis ligadas à situação, por exemplo, o que está sendo avaliado, quem avalia e para quê/quem está sendo avaliado. Os resultados desta investigação devem ampliar as descobertas na área da formação do professor, revelando as estratégias de produção/ampliação de critérios lingüísticos nas práticas de avaliação/correção da escrita nas séries iniciais, bem como o impacto da formação lingüística no letramento do professor alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Problematização

A avaliação da aprendizagem é, a meu ver, um bom momento para se averiguar o efeito da formação do professor na prática de ensino. Em se tratando, especificamente do ensino da escrita, a intervenção que o professor faz nos textos dos seus alunos com intuito de avaliar, corrigir, por exemplo, constitui um ponto de partida crucial para se focalizar a concepção de erro/acerto, de escrita e de aprendizagem que está em uso na prática de ensino. Estudos antecedentes realizados por lingüistas e educadores (cf. Charolles, 1978; Geraldi, 1984 e 1996; Ruiz, 2001; Weisz, 2001) têm mostrado que os professores, sob o efeito de uma visão meramente formalista da língua escrita, quando intervêm nas produções dos alunos, com a tarefa de avaliá-las ou corrigi-las, costumam valorizar a configuração gramatical dos textos, com ênfase na ortografia, concordância, pontuação e dão pouca atenção à configuração textual-discursiva.

Os estudos sobre o tema da avaliação da escrita acima citados, sem dúvida, trazem informações relevantes para este estudo; no entanto é o estudo de Telma Weisz que melhor se aproxima do foco que elegemos para esta pesquisa. Em primeiro lugar, porque focaliza a avaliação da escrita por alfabetizadores-alunos, ou seja, por alfabetizadores que se encontram em processo de formação em serviço e, em segundo lugar, porque, assim como a nossa investigação, se trata de um estudo realizado no contexto do semi-árido, mais precisamente em uma comunidade relativamente distante da Universidade. Por meio do seu estudo, Weisz revela que um grupo de alfabetizadores no interior de Alagoas ainda não sabe seguramente quando os seus alunos estão ou não alfabetizados e, ainda, em condições de cursar a série seguinte. Para a autora, na escola, ainda há muita dificuldade de se verificar o que os alunos já sabem e o que não sabem relativamente ao domínio da leitura e da escrita. Em geral, os alunos são reprovados a partir de critérios estéticos, tais como “letra bonita” e “caderno bem feito” os quais não representam o que de fato é ler ou escrever bem. Este fato indica, ainda segundo a autora, que o professor não tem muita clareza da diferença entre copiar e escrever e por isso, muitos alunos

que produzem escritas alfabéticas, e em condição de progredir na série seguinte, são retidos ou reprovados.

Como podemos ver, não tem sido difícil notar a dificuldade da escola básica, em particular a pública, de construir experiências de avaliação visando o ^{ao} letramento do aluno. De modo geral, quando não se emprega uma prática absolutamente normativa, favorecendo a repetência ou reprovação em massa dos alunos de meios populares, emprega-se, como vêm ocorrendo nos últimos anos, uma prática de avaliação absolutamente desvinculada da formação e do ensino-aprendizagem, automatizando a progressão dos alunos. Mas a questão não é simples. Em relação ao ensino da escrita nas séries iniciais, por exemplo, não se pode almejar uma avaliação justa sem a necessária promoção de um letramento escolar de qualidade. Da mesma forma, não podemos almejar um letramento escolar de qualidade sem a promoção da formação continuada dos alfabetizadores, inclusive da sua formação lingüística. Essa preocupação também se apóia na hipótese de que as intervenções feitas pelos professores nos textos dos alunos, levando em conta os fatores textuais e discursivos, produzem um efeito positivo na reescrita dos textos pelos alunos, conseqüentemente na aquisição da escrita pelos aprendizes (Kalil, 2000; Ruiz, 2001).

Portanto, é evidente a necessidade de realização de pesquisas *fortalecedoras* (Cameron *et al.* 1992) voltadas para o letramento lingüístico do professor alfabetizador, focalizando especialmente a mobilização e produção de conhecimentos lingüísticos relevantes para o ensino e para a avaliação da escrita. Especificamente, esta pesquisa tem como objetivo geral descobrir se e como os saberes lingüísticos estudados no Programa de formação em serviço – REDE UNEB – estão influenciando na formação lingüística, em especial no conhecimento sobre a escrita, de um grupo de 05 alfabetizadores-alunos, que atuam em escolas públicas no município de Curaçá – BA.

Questões de pesquisa

As questões pertinentes ^{dessa} dessa pesquisa são mais bem distribuídas nos dois contextos de pesquisa a seguir especificados: no programa de formação em serviço REDE UNEB e na avaliação da escrita. O programa de formação, aqui mencionado, oferece aos formandos 03 cursos na área de língua portuguesa, nos quais estão tematizados e trabalhados saberes

lingüísticos voltados para a formação do alfabetizador. Nesse contexto específico, as questões levantadas são:

- 1) Que textos teóricos e de divulgação da lingüística são utilizados pelos formadores para fazer circular ou disponibilizar tais saberes?
- 2) Que saberes lingüísticos sobre a escrita são trabalhados na formação, em especial nos programas de Língua Portuguesa?
- 3) Que estratégias de retextualização e transposição são utilizadas pelos formadores para tornar esse conhecimento acessível aos alfabetizadores-alunos em formação?
- 4) Que práticas de retextualização de textos acadêmicos são efetuadas pelos formandos?

No contexto escolar, estamos focalizando a avaliação da escrita por um grupo de 05 alfabetizadores-alunos do citado Programa que atuam em turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Nesse contexto específico, queremos saber:

- 1) Quais os conhecimentos lingüísticos mobilizados pelos alfabetizadores-alunos para avaliar, comentar, julgar os textos dos seus alunos na escola?
- 2) Qual a influência da oralidade na construção do saber lingüístico sobre a escrita pelos alfabetizadores focalizados?
- 3) Que relação pode ser estabelecida entre os conhecimentos lingüísticos mobilizados por tais alfabetizadores nas intervenções na escrita e os conhecimentos lingüísticos da formação?
- 4) Que outros conhecimentos influenciam a construção do saber sobre a escrita pelo alfabetizador-aluno?

Objetivos Específicos

Considerando, portanto os dois contextos (da formação para a escola) que estão sendo focalizados na pesquisa, os objetivos previstos para esta investigação são os seguintes:

- 1) Mapear e analisar as fontes de divulgação de conhecimentos lingüísticos nas práticas formadoras, mais especificamente nos programas dos cursos na área de Língua Portuguesa;

- 2) Analisar as práticas de retextualização dos textos da lingüística nos cursos de formação;
- 3) Analisar os conhecimentos lingüísticos mobilizados pelos alfabetizadores focalizados ao avaliar, comentar e julgar a produção escrita dos seus alunos;
- 4) Estabelecer relações entre os critérios lingüísticos de avaliação da escrita presentes nas intervenções dos alfabetizadores-alunos e os conhecimentos lingüísticos vistos nos textos formadores;
- 5) Analisar os processos de retextualização e apropriação dos conhecimentos lingüísticos da formação pelos alfabetizadores-alunos;
- 6) Analisar a influência da oralidade, da experiência e da intuição lingüística na retextualização e na apropriação dos conceitos teóricos;
- 7) Criar mecanismos qualitativos de avaliação do impacto de programas de formação continuada, a partir da concepção de escrita que professores-alunos passam a assumir na prática, sob o efeito da formação.

Hipóteses

Esta investigação deverá ser orientada por duas hipóteses básicas. A primeira hipótese prevê que, nas suas intervenções sobre a escrita, os alfabetizadores-alunos mobilizarão certas categorias lingüísticas tematizadas na formação em serviço, especialmente nas disciplinas de Língua portuguesa. Em segundo lugar, considerando que estamos investigando práticas situadas de retextualizações, tais categorias não devem ser mobilizadas sob a forma de uma mera transferência, mas fundamentalmente sob a forma de uma reconfiguração, acomodação ou atualização dos temas em função de fatores sócio-cognitivos, lingüísticos e culturais, dentre os quais podemos mencionar: (a) o efeito da formação do professor; b) a experiência lingüística do alfabetizador-aluno; e, ainda, (c) o gênero escolar a ser avaliado. Todos esses fatores, em graus variados, devem influenciar o saber lingüístico que os alfabetizadores em formação mobilizam em suas intervenções sobre a escrita dos seus alunos na escola. Quanto à (a) considerando que esta pesquisa pressupõe o letramento como práticas sociais específicas e ainda que o Programa de formação aqui focalizado tem como um de seus propósitos promover o acesso a saberes lingüísticos atualizados, pressupomos que a formação terá um impacto na avaliação da escrita pelos alfabetizadores.

Quanto à (b) considerando que os saberes estão sendo acessados por profissionais com pouca formação lingüística, a retextualização desses conceitos nas suas intervenções deve ocorrer por meio de uma *reapropriação* (Certeau, 1994), sob a influência da experiência, da oralidade e da intuição lingüística desses profissionais. Além disso, certamente, haverá questões do *estilo* (Schneider, 1985) que devem ser amplamente consideradas, afinal, sob uma perspectiva dialógica da escrita, parece evidente que os conceitos não serão retirados dos textos pelos leitores da mesma forma que roupas são retiradas de um guarda-roupa. E, finalmente, quanto à (c) haverá necessidade de se atualizar (Larousse, 1981) os conceitos em função das especificidades dos gêneros escolares avaliados (Santos, 2001). Por exemplo, para o professor avaliador não é suficiente conhecer os critérios lingüísticos de coesão e coerência textuais. É necessário, além disso, saber como eles se configuram nos diversos gêneros em uso na escola (narrativas, dissertações, descrições, etc.). Nesse caso, os alfabetizadores-alunos deverão reformular os conceitos sob o efeito do objeto a ser avaliado.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os professores formadores e os alfabetizadores-alunos do Programa de Formação em Serviço REDE UNEB da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no município de Curaçá-BA. Os professores formadores são duas professoras especialistas em Programação do Ensino de Língua Materna convidadas pela Coordenação do Programa para ensinarem as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua I. As referidas professoras também atuam como professoras de língua portuguesa há, aproximadamente, 12 anos, em escolas públicas do estado de Pernambuco, no município de Petrolina, e já atuaram como formadoras em cursos de formação em serviço para professores de língua materna do ensino fundamental, no contexto do semi-árido.

Os alfabetizadores-alunos são alfabetizadores que, no momento, estão cursando o Programa REDE UNEB em Curaçá – BA e que, ao mesmo tempo, estão em exercício em turmas de 3ª e 4ª séries, nas escolas públicas rurais e urbanas. Na seleção dos sujeitos, optamos por aqueles que ensinam a produção de textos aos seus alunos e desses os que se dispuseram em participar da pesquisa. Atualmente, estamos trabalhando com um grupo de 06 alfabetizadoras-alunas, a saber, **M.B.F.S** ensina em turmas de 3ª e 4ª séries no Colégio Estadual José Amâncio Filho, possui 43 anos de idade e 20 de experiência com alfabetização (1ª a 4ª série); **A.L.F.S**

ensina na escola Caminho da Cidadania, possui 42 anos de idade e 18 anos de experiência com alfabetização (1ª a 4ª série); **M.L.S.R** ensina na escola Municipal Ezilda de A. de Carvalho, possui 38 anos de idade e 4 anos de experiência com alfabetização (3ª série); **V. O.S.** ensina na escola Municipal Luis da Costa Mendonça, possui 24 anos de idade e 03 anos de experiência com alfabetização (3ª e 4ª séries); **L.S.F.D** ensina na escola Municipal Caminho da Cidadania, possui 28 anos de idade e 03 anos de experiência com alfabetização (4ª série); **E. L.S.** ensina na escola municipal Luiz da C. Mendonça, possui 22 anos de idade e 4 anos de experiência com alfabetização (3ª série).

CAPÍTULO 1: CONDIÇÕES DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade apresentar, mais detalhadamente, a base teórico-metodológica, as condições da pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados. A propósito dessa apresentação, discutiremos alguns conceitos que embasam as pesquisas culturalmente situadas. Em seguida, faremos a caracterização do contexto da formação em serviço denominado Programa REDE UNEB, destacando os instrumentos de coleta dos dados relativos aos saberes lingüísticos e as estratégias de divulgação e retextualização desses saberes no decorrer da prática de formação. E por fim, caracterizaremos o contexto da avaliação da escrita considerado na pesquisa, destacando os instrumentos adotados para constituição do corpus sobre o saber lingüístico da alfabetizadora-aluna.

1.1 - Base teórico-metodológica

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são orientados a partir da abordagem etnográfica. Segundo Erickson (2000:12) *“os propósitos essenciais da abordagem etnográfica são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os eventos atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam.”* A partir dessa orientação, estamos direcionando a coleta de dados para o local onde as práticas efetivas se desenvolvem tanto no contexto da formação quanto no contexto da avaliação da escrita pelos formandos. Ainda com base nessa perspectiva, estamos utilizando variados instrumentos de coleta como gravação, observação, documentos escritos, entrevistas, etc. visando cobrir com o máximo de detalhes as recorrências de fatos relativos aos contextos focalizados. Além dessa preocupação com a diversidade dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados, estamos também levando em conta, durante a coleta de dados, não apenas a descrição da diversidade lingüística que constitui a formação do alfabetizador e a avaliação da escrita, mas também, a forma como os sujeitos (pesquisador, professores formadores e alfabetizadores-alunos) significam e ressignificam o lingüístico com sua história, sua cultura, sua experiência, sua interpretação e, em fim, com suas “táticas” (Certeau, 1994).

1.2 - Programa de formação REDE UNEB

O programa de formação REDE-UNEB é um curso de formação do professor alfabetizador em serviço desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em parceria com as prefeituras municipais, com o objetivo de oferecer o grau de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais.

O curso é oferecido em apenas dois anos e apresenta algumas características que o distinguem dos cursos convencionais de pedagogia e de licenciaturas. Em primeiro lugar, é oferecido, prioritariamente, para alfabetizadores que vivem e ensinam em contextos escolares relativamente distantes das Universidades. Nesses contextos, o programa REDE-UNEB é um dos pouquíssimos instrumentos de qualificação docente com possibilidades concretas de gerar impactos na qualidade do ensino/aprendizagem da escrita na escola. Em segundo lugar, o aprendizado dos conhecimentos oferecidos pelo curso, diferentemente de como ocorre nos cursos tradicionais de pedagogia, é avaliado qualitativamente, no decorrer do curso, através do acompanhamento das práticas de ensino dos alfabetizadores-alunos nas escolas onde atuam. Enquanto nos cursos de licenciaturas tradicionais, na região, o estágio supervisionado é oferecido no final da graduação, no Programa REDE UNEB, o estágio é oferecido e acompanhado durante todo o curso.

Além das características apontadas, acima, constatamos, através de um estudo prévio exploratório da proposta (REDE UNEB - 2000), que durante o Programa são oferecidas em 02 semestres, as disciplinas Língua Portuguesa e Língua I, ministradas por especialistas na área de ensino de língua materna, em cujos planos de cursos são trabalhados temas da lingüística, especificamente nas áreas de lingüística textual, sociolingüística e aquisição da linguagem. Nos planos de curso, por exemplo, de língua portuguesa, são priorizados aspectos conceituais a partir dos seguintes temas: linguagem, noções de texto, variação lingüística, relação fala-escrita, gramática e leitura. Já no plano de curso de Língua I, são priorizados os aspectos metodológicos do ensino da língua, a partir dos seguintes temas: parâmetros curriculares nacionais – PCN; a relação fala-escrita e implicações para o ensino, Variação lingüística e ensino do português, a produção de textos escritos e análise lingüística.

As atividades de retextualização desses temas previstas na formação também são diferenciadas, conforme o plano de cada disciplina. No plano da disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, é previsto um conjunto de estratégias voltadas para as retextualizações em

gêneros acadêmicos, tais como: resumo, debates, resenhas, etc, como podemos ver, nos itens que a seguir:

- (a) *Leitura e discussão de textos científicos e literários que abordem o tema e conteúdos pré-selecionados;*
- (b) *Estudos em grupos para reflexão sobre o uso da gramática normativa e descritiva;*
- (c) *Exercícios práticos e reflexivos sobre a aplicabilidade das normas gramaticais;*
- (d) *Análise dos fatores da textualidade em textos diversos*
- (e) *Produção de textos variados (resenhas, resumos, sínteses, esquemas) atendendo para a coesão e coerência.*

No plano da disciplina Língua I, por outro lado, a atividade de retextualização parece estar mais voltada para a escrita do professor no contexto do ensino, como, por exemplo, a elaboração de *planos, roteiros, esquemas e execução de aulas práticas e teóricas enfocando a língua e a escrita, dando ênfase à relação teoria-prática-teoria, através de textos, pesquisa bibliográfica, seminários, anotações e discussões*. Nesse caso, as atividades de retextualização dos temas propostos, a meu ver, são mais orientadas para o local de trabalho.

1.3 - A formação lingüística do professor

As práticas efetivas de formação lingüística do alfabetizador, proporcionadas pelo Programa REDE UNEB, são focalizadas nesta pesquisa a partir dos seguintes instrumentos: **documentos escritos, gravações e entrevistas semi-estruturadas.**

Os documentos escritos considerados como dados nesta pesquisa são os textos básicos da lingüística e da lingüística aplicada, principalmente nas áreas de lingüística textual e ensino de língua materna, respectivamente, utilizados pelas professoras formadoras em aulas de leitura, seminários, exposição e outras atividades de retextualizações em sala de aula. Com base nesse material, analisaremos os conceitos lingüísticos mais trabalhados nas aulas e a forma como esses conceitos são configurados e disponibilizados para os alfabetizadores.

As gravações aqui propostas dizem respeito às gravações das aulas expositivas sobre temas lingüísticos; as instruções relativas às tarefas de retextualizações (resumo, resenhas, fichas, etc.) e as instruções relativas aos exercícios de análise de textos, planejamento e execução de micro-aulas, etc. Com base nesses dados, serão analisadas as estratégias de retextualização dos saberes lingüísticos pelos professores formadores nas aulas de Língua Portuguesa e Língua I.

A **entrevista semi-estruturada**, realizada com os professores formadores e com os formandos, tem a finalidade de recuperar aspectos relacionados com as práticas de formação lingüística não registradas por meio das gravações e observações de aulas. Com base nessas entrevistas, são levantadas informações sobre as aulas que ocorreram antes da nossa entrada no campo. Nesse sentido, é relevante obter informações sobre temas e textos estudados em outros cursos de formação; sobre as estratégias de divulgação empregadas e sobre as atividades realizadas durante a formação pelos alfabetizadores-alunos.

1.4 - A avaliação da escrita

Inicialmente, estávamos interessados em acompanhar as práticas efetivas de avaliação da escrita de um grupo de 06 alfabetizadores-alunos que ensinam a produção do texto escrito em turmas de 3ª e 4ª séries. Com essa finalidade, planejamos uma primeira visita à comunidade, mais precisamente no mês de agosto de 2001, quando estava previsto o levantamento de redações corrigidas com anotações no corpo do texto e redações reescritas pelos alunos após a intervenção do professor (Ruiz, 2001). Além disso, estavam também previstas a observação e a gravação de aulas em que os alfabetizadores deveriam tecer comentários sobre as produções dos alunos. No entanto, após visitarmos um conjunto de 04 escolas (Edvaldo Boaventura, Caminhos da Cidadania, José Amâncio Filho e José Carlos Aleluia), todas elas situadas na sede¹ do município de Curaçá, constatamos que a prática de correção com anotações no corpo da redação é muito pouco recorrente. Apenas uma alfabetizadora-aluna de 3ª série do conjunto das escolas realiza essa estratégia. Além disso, a avaliação coletiva, seguida de revisão coletiva dos textos, apesar de ser a mais adotada nas escolas, só foi possível observar na prática de uma alfabetizadora-aluna.

¹ A sede do município é onde fica localizada a sede da administração municipal. Nela, fica situada a prefeitura e outros organismos da administração pública.

Diante desse contexto, notadamente complexo, resolvemos abandonar parcialmente a idéia inicial de focalizar as práticas reais de avaliação e desenhamos um outro mapa de coleta através do qual fosse possível coletar o julgamento lingüístico que os alfabetizadores fazem dos textos dos seus alunos. Considerando que o nosso foco central é a retextualização e a apropriação dos conceitos lingüísticos da formação para a avaliação de textos escritos, e não mais a prática efetiva de avaliação da aprendizagem, propusemos os seguintes procedimentos instrumentalizadores da pesquisa:

Os textos avaliados. Os textos dos alunos considerados nessa pesquisa são os produzidos sob a orientação das alfabetizadoras-alunas, em sala de aula, durante cada semestre letivo. Um conjunto desses textos está sendo selecionado conforme os critérios de cada professor e será objeto de leitura e avaliação nos encontros de pesquisa. Normalmente, são realizadas em média 03 produções de textos por semestre sobre temas diversos: o Rio São Francisco, A natureza, A cidadania, etc. Dessas produções, nas experiências realizadas até aqui, os professores costumam selecionar os textos melhores, ou seja, os que estão mais bem estruturados do ponto de vista ortográfico, gramatical e textual. A escolha desse procedimento tem como finalidade orientar a coleta de dados para as práticas escolares das alfabetizadoras-alunas (cf. Lahire, 1993). Nesse caso, o texto do aluno torna-se o ponto de partida, não só para a mobilização do saber lingüístico sobre a textualidade, mas também para recuperação de informações relativas ao ensino da escrita, por intermédio de perguntas do tipo: como você orientou a produção desse texto? Como foi feita a avaliação? O que você está achando desses procedimentos? E outras questões que o texto poderá suscitar no decorrer do encontro de coleta.

Avaliação da escrita. O que estamos concebendo enquanto avaliação da escrita é o comentário que as alfabetizadoras-alunas fazem acerca da escrita dos seus alunos com a presença do pesquisador. Nestes casos, a coleta vem sendo realizada por intermédio de *protocolos verbais* (Cavalcanti & Cohen, 1990). Esta técnica tem sido bastante útil uma vez que permite registrar por meio de áudio, situações em que os professores interagem com os textos dos seus alunos, fazendo comentários avaliativos.

Entrevistas semi-estruturadas. Além dos registros dos comentários avaliativos, através dos protocolos verbais, estamos propondo a realização de entrevistas semi-estruturadas

com a finalidade de levantar informações sobre os sujeitos (idade, experiência na escola, experiência com a alfabetização, participação em outros cursos de formação etc.) e suas práticas (planejamento da produção escrita, estratégias de produção e avaliação da escrita, material de apoio utilizado, etc.).

No decorrer das entrevistas, algumas perguntas podem ser desmembradas e outras novas podem surgir, fundamentalmente para que o roteiro de perguntas previamente elaborado possa ser adaptado às condições novas geradas a partir da presença do entrevistador. Como mostra Lahire (1993:78-79)

“As palavras não esperam (na cabeça e na boca do pesquisado) que um pesquisador venha coletá-las. Elas são o produto do encontro de um pesquisado dotado de esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...construídos no decorrer de suas múltiplas experiências sociais anteriores e de uma situação social singular definida ao mesmo tempo por suas grandes propriedades discriminantes (que a distinguem de outras formas de relações sociais e, principalmente, de outros esquemas de interação verbal tais como interrogatório policial, a entrevista administrativa, a entrevista para emprego, a entrevista jornalística, o exame escolar oral, a confissão religiosa, a cura analítica, a conversa trivial, a troca de insultos rituais, etc.) e por diversas outras propriedades – longe de serem secundárias – ligadas às circunstâncias da entrevista, ao seu lugar, à maneira como o pesquisador se apresenta e conduz a entrevista etc.”

Com base nessa orientação, portanto, as questões postas nas entrevistas semi-estruturadas devem ser vistas mais como uma sugestão elaborada partir de conhecimentos prévios e superficiais da realidade e dos sujeitos a serem pesquisados e menos como um roteiro estático. Normalmente, em situações de campo, as diferenças de sexo, de idade ou mesmo de escolaridade podem interferir substancialmente no tipo de resposta que se espera do entrevistado.

Os documentos escritos. Estamos também considerando como fonte geradora de dados sobre o saber lingüístico do professor os textos escritos diversos produzidos no local de trabalho, tais como: projetos de ensino, planos de aulas, relatórios de atividades, anotações nos cadernos dos alunos, etc. Esse material pode ser coletado em sala de aula, nos arquivos das escolas e, às vezes, nos arquivos da secretaria de educação, principalmente no setor de apoio pedagógico onde geralmente são arquivados os relatórios dos professores sobre atividades de produção escrita nas escolas.

CAPÍTULO 2: CONCEITOS BÁSICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar um quadro contendo os principais conceitos que deverão nortear a pesquisa. Com esse propósito, estamos propondo uma análise dos seguintes temas que estarão diretamente associados ao desenvolvimento dessa investigação: 1.o letramento lingüístico do professor; 2.a formação lingüística e a avaliação da escrita; 3.a retextualização em práticas sociais situadas e 4. leitura, reformulação e apropriação.

2.1 - o letramento lingüístico do professor

Nesta pesquisa, o letramento é concebido como uma prática social situada (Barton, 1994; Kleiman, 1995; Barton & Hamilton, 1998). Em outros termos, o letramento deve ser entendido como o efeito das práticas sociais mediadas pela escrita que se materializa através dos gêneros e das áreas específicos. No contexto da formação, por exemplo, os alunos e professores-alunos estão envolvidos em eventos de letramento que, certamente, os permitem adquirir habilidades específicas de leitura de um artigo, como: reconhecer a sua estrutura geral, analisar resultados de pesquisa, resenhar, resumir etc. No entanto, a aquisição dessas habilidades não parece ser suficiente para a leitura de artigos em qualquer área de conhecimento, embora sejam relevantes para aquisição de novas habilidades. Dito de outra forma, um sujeito que se torna leitor dos artigos da lingüística, por exemplo, não é, por conseqüência, um leitor dos artigos da medicina. A escrita, ou mais precisamente o artigo científico, por mais formal que seja, não possui tamanho grau de autonomia e de transparência semântica.

Por isso, estamos tratando o cenário dessa pesquisa como um contexto de letramento ou formação lingüística do alfabetizador ou como um letramento *situado* no sentido mais pragmático do termo. Nesse sentido, o letramento lingüístico dos alfabetizadores-alunos focalizados nesta pesquisa deve ser analisado na retextualização e atualização de conceitos teóricos da lingüística para a solução de problemas específicos do ensino de língua materna, mais especificamente a avaliação dos textos dos alunos.

2.2 - formação lingüística e avaliação da escrita

Neste projeto de pesquisa, a formação lingüística do professor deve ser considerada com um componente do conjunto das competências pedagógicas básicas para o ensino da língua materna e, mais especificamente nas situações de avaliação da escrita. Estudos recentes (Kalil, 2000; Ruiz, 2001) revelam, como já foi dito, que as intervenções feitas pelos professores nos textos dos alunos, levando em conta os fatores textuais e discursivos, produzem um efeito positivo na reescrita dos textos pelos alunos, conseqüentemente na aquisição da escrita pelos aprendizes.

Um estudo publicado por Ruiz (2001), sobre o efeito do tipo de correção do professor na reescrita dos textos pelos alunos, revela que,

“as revisões-orações, isto é refacções que respondem a correções tipicamente locais, mostram uma preocupação do aluno apenas com a superfície textual, enquanto revisões-enunciado, ou seja, reescritas que atendem a correções globais (textuais) demonstram um maior envolvimento do aluno com aspectos mais profundo do próprio discurso.(p.223).

Essa visão é também é compartilhada por Kalil (2000). No seu trabalho sobre *os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno*, o autor analisa textos reescritos por alunos de 1ª série após as intervenções do professor e, a partir dessa análise, aponta que,

“A relação de identificação que se estabelece com o dizer da professora, ou, pelo menos empiricamente, com os modos de significação que constituem as práticas de textualização em sala de aula, passa pelo modo como estão sendo significados o texto do aluno e o ensino de língua portuguesa” (p. 57).

Com base nos resultados do seu trabalho Kalil sugere que,

“as heterogeneidades das intervenções sobre os textos escritos em sala de aula devem supor ou procurar inscrever os alunos em uma relação com o próprio texto que não se restrinja apenas aos aspectos formais (ortográficos ou gramaticais)” (p.57).

Desta forma, cremos que a formação lingüística, ou como queiramos, um saber sobre a língua, constitui um dos componentes indispensáveis no quadro das competências pedagógicas do alfabetizador, especialmente nas tarefas de ensinar e avaliar a escrita na escola. Como defende Perreneoud (2002) “os *saberes constituem o fundamento das competências*”.

2.3 - retextualização nas práticas situadas: do plágio ao estilo

A retextualização pode ser definida no sentido estrito e no sentido amplo. No sentido estrito, a retextualização é a transformação de um texto ou parte desse texto em outro (Marcuschi, 2001), podendo ocorrer nas seguintes possibilidades: *da escrita para a fala*, nos casos em que uma entrevista oral é transformada em uma entrevista escrita; *da fala para a fala*, nos casos em que uma conferência é simultaneamente traduzida; *da escrita para a escrita*, nas situações em que um texto escrito é transformado em exposição oral e, ainda, *da escrita para a escrita* nos casos em que os textos escritos são transformados em resumos, resenhas, etc.

Marcuschi (2001: 54) aponta algumas variáveis relevantes que devem ser previamente consideradas no exame dos processos de retextualização:

- a) *O propósito ou objetivo da retextualização;*
- b) *A relação entre o produtor do texto original e o transformador;*
- c) *A relação tipológica entre o gênero textual e o gênero da retextualização;*
- d) *Os processos de formulação típicos de cada modalidade.*

Quanto ao *objetivo*, as diferentes finalidades da atividade podem resultar em diferenças, bastante acentuadas ou não, na configuração dos textos retextualizados. Parece ser comum uma fala descontraída, por exemplo, receber uma transformação mais descontraída, e uma fala formal receber uma transformação mais formal. Quanto à *relação entre o autor e o transformador*, o texto pode ser feito pela mesma pessoa que produziu o texto original ou por outra. No primeiro caso, as mudanças são maiores, resultando às vezes num outro texto totalmente diverso do texto original. Já no segundo caso, o autor do texto a ser retextualizado terá mais respeito pelo texto original e fará menos mudanças no plano do conteúdo, embora interfira no plano formal. Quanto à *relação tipológica entre o texto original e a retextualização*,

observa-se que a transformação de textos conservando-se o mesmo gênero produz mudanças menos “drásticas” do que a transformação de um gênero em outro. E, finalmente, quanto aos *processos de formulação*, deve ser considerado que há estratégias de formulação vinculadas a cada modalidade. No texto escrito, a correção não é visível pelo receptor, já que as marcas da correção não aparecem no produto final, já no caso da fala, a correção é parte constitutiva do próprio texto oral.

Focalizando, especificamente a retextualização da fala para a escrita, Marcuschi sugere um modelo contendo operações de *idealização* e operações de *transformação*. As operações de *idealização* dizem respeito, sobretudo às operações que envolvem a regularização *lingüística dos fenômenos de (des)continuidade sintática na formulação textual*, abrangendo, por exemplo, a eliminação de marcas interacionais, de repetições, duplicações, etc. e a introdução da pontuação inclusive a organização dos parágrafos. As operações de **transformação** dizem respeito, a operações que vão além da simples regularização lingüística, pois envolvem procedimentos de substituição, seleção, acréscimo, reordenação, condensação e mudança de estilo, *desde que não atinjam as informações como tal*. Em consequência, podem ocorrer mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir o *valor-verdade* dos enunciados originais.

No entanto, mesmo havendo uma abertura para a mudança de *estilo* e do *conteúdo*, o modelo sugerido é estritamente direcionado para as transformações operacionalizadas na passagem da fala para a escrita. É suficiente, apenas, para explicar os processos que ocorrem na passagem de um texto falado para um texto escrito, em que as diferenças entre as modalidades são, essencialmente, os fatores determinantes das variações desses processos.

No sentido amplo, mais do que a transformação de um texto em outros textos, a retextualização deve ser focalizada nas práticas sociais, como um processo que envolve essencialmente a re-contextualização dos textos ou partes dos textos, em função de novas situações de uso e dos novos usuários. Neste caso, o analista deve eleger como ponto de partida a prática social e, como ponto de chegada, as operações lingüísticas da retextualização. Nesse sentido, a retextualização tem a ver com a aquilo que determinados sujeitos culturalmente situados fazem com os textos, os conceitos e as idéias *alheios*, nas práticas específicas.

Ainda no sentido amplo, levando em conta o aspecto da intertextualidade, todo texto é uma retextualização, podendo envolver ainda processos que se deslocam do *plágio* ao *estilo*, ou seja, da repetição explícita das idéias alheias em novos textos, com o apagamento da autoria, à

retomada dessas idéias de maneira singular, com a introdução de palavras novas (cf. Schneider, 1985).

Segundo Schneider (1985:132),

“O deslizamento de um texto para outro se dá segundo transformações contínuas, mediante um afastamento insensível a partir do grau zero (o texto inicial), cujo primeiro estágio é o plágio literal. Depois vêm, segundo a importância das alterações sofridas, o palimpsesto, o pasticho, o texto autêntico e o novo que é, de fato, uma transformação mediante a simples imersão dos fragmentos apropriados num novo texto. Substituição, distanciamento, acréscimo contribuem pouco a pouco para apagar o texto primeiro sob uma série de variações, cada vez mais distantes, sem que possamos dizer quando e a partir de que grau aparece um texto novo superposto ao antigo”.

Nesse caso, certas operações de retextualização estão mais relacionadas com o que os usuários fazem com os textos *alheios* para construir textos seus, cada vez mais distantes da sua origem. Logo, a retextualização não é apenas o apagamento de uma modalidade em direção à outra, mais amplamente ela consiste na reutilização dos textos e partes deles pelos sujeitos em práticas específicas, podendo ocorrer repetições, com apagamento da autoria, substituições, acréscimos e empréstimos autorizados, certamente com inserção de novas marcas estilísticas. Portanto, o *plágio* e o *estilo*, são variáveis do contexto que também são constitutivas das operações de retextualização.

2.4 - leitura, reformulação e apropriação.

O quadro das referências selecionado também tem como base uma visão dialógica da escrita (Bakhtin, 1995; Marcuschi, 2001; Koch, 1997) a qual pode ser focalizada inclusive nas interações verbais mediadas pelos textos acadêmicos e/ou científicos ditos objetivos. Nesse sentido, a divulgação de um conceito científico seja pelo próprio autor, seja por terceiros, implica em reformulações decorrentes das condições de difusão ou especificamente da influência dos interlocutores na construção da significação (cf. Jacobi, 1984).

A reformulação dos conceitos pode ocorrer nas situações diversas de difusão, a partir do momento em que os termos científicos ou técnicos são reutilizados em domínios distintos e,

conseqüentemente, são adaptados para atender aos diversos níveis de compreensão dos *destinatários* (cf. Brey, 1984; Petroff, 1984) ou pode ocorrer sob o efeito de uma *transposição didática*, a partir do momento em que tais termos são atualizados para fins específicos do ensino/aprendizagem em sala de aula (cf. Rafael, 2001a; Rafael, 2001b). A reformulação resultante das práticas de difusão pode se manifestar em situações variadas, como por exemplo, naquelas em que um determinado manual contendo termos altamente técnicos é reformulado para melhorar a compreensão dos seus leitores, na condição de *destinatários* pré-estabelecidos, enquanto que uma reformulação sob o efeito de uma transposição didática se manifesta nas situações específicas de ensino, como, por exemplo, nas situações em que os professores de língua portuguesa mobilizam terminologias de gramática tradicional para tornar os conceitos teóricos da lingüística mais acessíveis para os alunos (Rafael, 2001; Aparício, 2001).

Neste estudo, considerando que os comentários das alfabetizadoras-alunas sobre a escrita não se configuram propriamente numa situação difusão ou de ensino, estamos sugerindo a possibilidade de outro tipo de reformulação que podemos chamar, provisoriamente, de **reformulação apropriativa**. Esta estratégia pode se manifestar nos casos em que o leitor se apropria do conhecimento científico, mobilizando basicamente os termos da linguagem mais *ordinária*. Os conceitos podem ser reformulados, não necessariamente sob o efeito de uma prática de difusão ou de uma transposição, mas, sobretudo, sob a influência da ação do leitor ao inserir na sua interpretação as palavras e as vozes próprias que, por sua vez, sinalizam reformulação, construção e apropriação do conhecimento por intermédio do texto do outro. Segundo Bakhtin (1995),

“A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (p.132).

Evidentemente, só a partir de uma visão ampliada da compreensão, tal como é exposta acima, podemos desenvolver uma análise da reformulação científica e técnica, focalizando a parte que pertence ao leitor ou ao interlocutor na construção do significado.

Além desse referencial, estamos nos baseando também em Certeau (1994), ao situar a leitura como uma *ocupação, consumo e apropriação* do texto do outro. Segundo o autor, ao ler o texto, o leitor transforma o texto do outro em um local tomado por empréstimo, “realizando mudanças na língua em que faz deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por rodeios (ou giros) próprios etc., a sua própria história” (p.49).

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma parte da análise, considerando a retextualização, envolvendo a reformulação de conceitos lingüísticos textuais, em três domínios, a saber, no texto escrito formador, aqui considerado como texto base (TB), na prática de ensino da universidade, aqui considerada como uma prática formadora e, finalmente, na avaliação da escrita por alfabetizadores-alunos. O TB é estrategicamente considerado como o ponto de partida das reformulações ulteriores, devendo ser, conseqüentemente, apenas, objeto de comparação nesta análise. Assim, a análise dos dados, aqui proposta, está organizada, especificamente, da seguinte forma: a) apresentação do conceito lingüístico de coerência e dos critérios de continuidade e progressão tópicas, tal como são divulgados no TB; b) análise das reformulações desses conceitos na prática de formação, especificamente, na exposição da professora formadora (AL) e c) análise das reformulações desses conceitos nos comentários de duas alfabetizadoras-alunas (W e L) sobre a escrita dos seus alunos.

3.1 - O conceito de coerência textual no TB

Inicialmente, é importante salientar que a denominação texto básico está sendo empregada, neste trabalho, por ser o ponto de partida ou a base de conceitos para as retextualizações feitas pela PF e pelas PA's, durante o processo de formação. Trata-se de uma estratégia metodológica, por isso, não deve ser entendido como a *fonte* ou a origem dos conceitos, tal como é concebida nos estudos acerca da reformulação e vulgarização científica (v. Peytard, Jacobi & Petroff, 1984).

Para efeito de uma breve caracterização, o texto original, como já foi indicado na metodologia, é o capítulo II “Como avaliar a textualidade” da 2ª edição do livro “*Redação e Textualidade*” de Maria das Graças Costa Val e reeditado por Martins Fontes, em 1999. Neste capítulo, a autora formaliza, baseando-se em Charolles (1978), os conceitos de coerência e coesão textuais e os *requisitos* necessários para que um texto seja considerado coerente/coeso, como podemos ver nos exemplos de 1 a 4, a seguir:

Quanto ao conceito de coerência, a autora aponta que,

(1)

“a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto”. (p.5).

Quanto ao conceito de coesão, a autora aponta que,

(2)

“A coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. (p.6)

Embora a coesão e a coerência sejam conceituadas enquanto manifestações distintas da textualidade, tal como mostramos, acima, a autora sugere um conjunto de quatro *requisitos* ou *meta-regras* suficientes para estabelecer, ao mesmo tempo, a coerência e a coesão em um texto que são: *continuidade, progressão, articulação e não-contradição*.

Para este trabalho, estamos considerando como ponto de partida para as reformulações subseqüentes apenas os conceitos relativos aos requisitos de *continuidade* e *progressão* tópicos, uma vez que foram esses os conceitos mobilizados pelas alfabetizadoras-alunas W. e L. nos seus comentários.

A *continuidade* é o primeiro requisito de coerência e coesão formalizado no TB. A continuidade consiste, basicamente, nas *retomadas de elementos* ao longo do texto, conforme podemos ver nos exemplos, a seguir:

(3)

“...a continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Tem a ver com a sua unidade, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes. Uma seqüência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto. Quanto a coerência, esse requisito se manifesta pela retomada de conceitos e idéias. Quanto a coesão, pelo emprego de recursos lingüísticos específicos, tais como a repetição de palavras, o uso de artigos

definidos ou pronomes demonstrativos para determinar entidades já mencionadas, o uso de pronomes anafóricos e de outros termos vicários (como os pró-verbos ser e fazer e os pró-advérbios lá, ali, então, etc.), a elipse de termos facilmente recobráveis, entre outros mecanismos(p.21).

A *progressão* textual é considerada pela autora como sendo a *contra-partida* da continuidade. Conforme mostra o texto, a *progressão* diz respeito ao *acréscimo de informações* aos tópicos retomados e mantidos no decorrer do discurso. O conceito de *progressão*, enquanto critério ou requisito de coerência e coesão, é definido pela autora, no texto original, da seguinte forma:

(4)

‘o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição. É preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam. No plano da coerência percebe-se a *progressão* pela soma de idéias novas as que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo. Por exemplo, o dado, que costuma coincidir com o tópico, em geral é retomado anaforicamente e aparece no início de frases ou mesmo parágrafo ou seqüências de frases. Já a informação nova com freqüência se expressa pelo comentário e figura no final das frases. A *progressão* pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico, ou pela transformação dos comentários novos em tópicos. (p.23 e 24).

Os conceitos de *continuidade* e *progressão* tópicas, embora sejam, ao mesmo tempo, requisitos de coesão e coerência, conforme a autora, podem se manifestar distintamente em cada um desses planos. No plano da coerência, a *continuidade* se manifesta pelas *retomadas* de conceitos e idéias e a *progressão* se manifesta basicamente pelos *acréscimos* de idéias novas. No plano da coesão, por outro lado, a *continuidade* se manifesta pelo *emprego* de recursos lexicais e gramaticais específicos e a *progressão* através de *mecanismos lingüísticos especiais* empregados para retomar e acrescentar as idéias novas ao longo do texto.

3.2-A coerência textual na exposição da professora formadora (AL)

Na sua aula sobre fatores de textualidade para os alfabetizadores-alunos, AL expôs os conceitos, basicamente, no mesmo plano em que são formulados no TB. Primeiramente, é

exposto o conceito de coerência, apontando a sua relação com a coesão e, em seguida, são expostos os conceitos relativos aos *requisitos* considerados suficientes para o estabelecimento da coerência e coesão no texto. Quanto ao conceito de coerência, AL expõe que,

(5)

1. **“a coerência é o resultado da**
2. **coesão...se você não tiver um texto**
3. **bem escrito...certamente ele não será**
4. **coerente...então uma coisa anda**
5. **junto com a outra...não dá pra**
6. **trabalhar separadamente...”** (AL-0001/2001)

Na sua exposição, AL não apresentou os conceitos de coesão e coerência separadamente, tal ocorre no TB, no entanto, ao afirmar que “*a coerência é o resultado da coesão*” (linhas 1 e 2), ela retoma a concepção expressa no TB de que a coesão é “*a manifestação lingüística da coerência*”. Na exposição, acima, ela justifica a relação de interdependência entre a coerência e a coesão, como o faz também nas linhas 2, 3 e 4 ao afirmar que “*se você não tiver um texto bem escrito...certamente ele não será coerente*”. Nesse exemplo, a expressão “um texto bem escrito” (linhas 2 e 3) retoma o tópico “coesão” (linha 2) e parece significar que a coesão é o fator “*responsável pela unidade formal do texto, sendo construída através de mecanismos gramaticais e lexicais*”, como é concebida no TB. Além disso, especialmente nas linhas 3 e 4, notamos também a inserção da estrutura “uma coisa anda junto da outra”, tipicamente do uso oral, *ressignificando* o pressuposto básico de que a coerência e coesão são fatores *derivados* da lógica interna do texto (v. Costa Val, 1999:6).

Quanto aos requisitos de coerência e coesão textuais, notamos que a professora formadora (AL) repassa para os alunos do curso, os mesmos critérios sugeridos no TB, a saber: *continuidade, progressão, articulação e não-contradição*. Como dissemos, neste estudo, deteremos apenas na análise dos critérios de continuidade e progressão tópicos por serem, como já informamos, os critérios mobilizados pelas afabetizadoras W e L, nos seus comentários.

O requisito de continuidade foi reconceituado por AL da seguinte forma:

(6)

1. /... **continuidade** de um texto...ela se dá pelos
2. **pronomes...anafóricos**...os estudo dos
3. pronomes...partindo do conceito básico...de
4. que pronome...é aquela palavrinha que

5. substitui o nome...é:::então...pelos
6. pronomes...pelas elipses...pelo artigo
7. definido...aquela questão que a gente
8. colocava...o sintagma nominal...o
9. determinante...mas o referencial...não
10. era?...**as recorrências...ou seja...as**
11. **retomadas de ((itens)) lexicais ou**
12. **gramaticais...retomadas por substantivos**
13. **ou por termos gramaticais...lembram disso**
14. também...né? (AL-001/2001)

O primeiro critério de coerência textual apresentado por AL, na aula, é o critério de continuidade. No seu enunciado, a professora define a continuidade como sendo as “*recorrências ou retomadas de itens lexicais ou gramaticais*” (linhas 10, 11, e 12), como também é definida no texto base (TB). De acordo com o TB, a continuidade se manifesta distintamente na coerência e na coesão. Na coerência pela *retomada de conceitos e idéias* e na coesão pelo *emprego de recursos lexicais e gramaticais específicos*. Na reformulação desse conceito na sala de aula, AL não introduz o conceito nessa mesma ordem, entretanto, em relação aos termos mobilizados, não constatamos diferenças muito marcantes. No discurso acima há situações em que os termos ou opções lexicais do texto base são retomados e há uma situação em que um dos termos do conceito original é associado a termos da gramática tradicional, configurando uma reformulação tendencialmente didática, visando tornar o conceito mais explícito. A primeira situação justifica-se pela mobilização do termo “*anafórico*” para designar os pronomes que são empregados no texto como mecanismos de continuidade e pela mobilização dos termos “*recorrências*” e “*retomadas*” para designar a função dos itens lexicais e gramaticais na configuração do requisito da continuidade, conseqüentemente na coerência e na coesão textuais. A segunda situação justifica-se pela inserção do termo “*substantivos*” (linha 12) da gramática normativa para substituir o termo “*lexicais*” na expressão “*retomadas lexicais*” do TB. Nesse caso o termo “*lexical*” empregado no TB na categorização da *coesão lexical* é atualizado com o apoio do termo “*substantivo*” advindo da gramática normativa. No texto base, bem como na lingüística do texto, o termo lexical é associado aos processos de nominalização (*reiteração, substituição e associação*), especificamente, apontados como a manifestação da continuidade na coesão textual. Na gramática normativa e na maioria dos livros didáticos, por outro lado, o termo substantivo é definido como a palavra que *nomeia os seres, coisas e idéias*. Trata-se de uma definição bastante presente no contexto do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, a textualização do

termo “substantivos” pela PF na aula não obscurece os conceito de *continuidade* tópica do TB e parece torná-lo ainda mais compreensível na prática de formação. Nesse caso, parece ocorrer uma reformulação do conceito original através de uma *estratégia explicativa* (v. Aparício, 2001), mobilizando um termo da gramática, tradicionalmente, conhecidos pelos alunos.

O requisito da progressão é reconceituado pela professora formadora (AL), em sua exposição, da seguinte forma:

(7)

1. /...depois...como é que se dá a **progressão**
2. de um texto?...aquela questão...**você tem**
3. **um tema...e pra desenvolver esse**
4. **tema...** você precisa ir fazendo o
5. quê?...**acrescentando novas**
6. **idéias...novos conceitos...** não é
7. isso?...**tópico-comentário...** você tem um
8. tema e vai trabalhar comentários em cima
9. daquele tema...daquele tópico que lhe foi
10. dado.../ (RUAL-001/2001)

O segundo requisito de coerência textual apresentado por AL, na aula, foi o critério de progressão tópica. No seu enunciado, a progressão é definida como sendo o acréscimo de novas idéias e novos comentários a um tema ou tópico introduzido no texto, principalmente quando ela diz que “*pra desenvolver o tema...você precisa ir (.) acrescentando novas idéias...novos conceitos...*”, como podemos ver nas linhas 3,4,5 e 6, no exemplo acima. No TB, da mesma forma, a progressão, enquanto requisito da coerência textual, é conceituada como sendo a *soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas ou o acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico*. No discurso de AL, por outro lado, ocorre a repetição ou manutenção de termos empregados no conceito original como “*progressão*”, “*acrécimo*”, “*novas idéias*”, “*tópico-comentário*” e, algumas reformulações pontuais através da inserção de termos ou expressões novas como “*desenvolvimento do tema*” e “*novos conceitos*”. Nas duas situações de inserção ocorre uma tentativa de re-significação dos termos utilizados no TB, considerando que a construção da expressão *desenvolvimento temático* subentendido na expressão “para desenvolver esse tema” e os termos “novos conceitos” reformulam, respectivamente, a expressão *progressão tópica* e os termos “novas idéias” como são preferencialmente empregados na definição do TB. Tais reformulações não comprometem o sentido original da

progressão, enquanto critério de coerência textual e são estratégias explicativas utilizadas por AL, no papel de locutor e difusor do conceito, para torná-lo mais acessível aos professores alfabetizadores, no papel de interlocutores na prática de divulgação do conhecimento (v. Brey,1984).

Estudos antecedentes, focalizando mais especificamente a formação do professor graduado em letras (Rafael, 2001; Aparício, 2001 e Santos,2001) revelam que, nas práticas desse professor, as terminologias lingüísticas tendem a ser reformuladas, adquirindo significados mais amplos. No discurso de AL, aqui focalizado, essa tendência se confirma, no entanto, analisando especificamente a transposição dos conceitos de *continuidade e progressão* tópicas, constatamos que os termos utilizados no TB tendem a serem mantidos, embora haja situações em que certas expressões do discurso são reformuladas, substituídas ou acrescidas de termos comuns, como mostra o conceito de coerência textual no exemplo 5, e termos de fontes mais acessíveis aos alunos, como mostram os conceitos de continuidade e progressão tópicas nos exemplos até aqui analisados. Pode se afirmar, até o momento, que as reformulações dos conceitos realizadas por AL, no contexto de formação especificado, tendem a ser mais explicativas, mantendo uma relação de maior aproximação aos termos chaves mobilizados nas conceituações indicadas no TB. No item seguinte, analisaremos a mobilização desses conceitos pelas alfabetizadoras-alunas, nos seus comentários sobre a redação dos alunos, focalizando, sobretudo as estratégias de reformulação empregadas.

3.3-Os conceitos de coerência nos comentários das alfabetizadoras-alunas (W e L)

Nesta seção, analisaremos os termos mobilizados por W e L para reconceituar a continuidade e a progressão tópicas, a partir da análise dos textos dos seus alunos. Em outros termos, a nossa preocupação nessa análise recai sobre a reconfiguração discursiva dos conceitos focalizados.

(8)

O comentário de W.

1. o texto ta bom...tem
2. coerência...você não acha?...
3. (.) ta sempre no assunto...um
4. assunto está puxando o
5. outro...ela/ela...desviou que

6. tava convidando ela pra o
7. aniversário...eu acho que ta
8. combinando com o aniversário
9. ((o título do texto da aluna é “O
10. meu aniversário”)) **não tem**
11. **palavras soltas...**

No enunciado, acima, iniciando o seu comentário, W constata que o texto do seu aluno “ta bom” e, logo em seguida, acrescenta que o texto “tem coerência” (linhas 1 e 2). Nesse caso, parece ficar evidente que para W a coerência textual é um critério fundamental na organização do texto. A coerência é, nesse sentido, uma condição básica para a textualidade. Essa crença atravessa todos os discursos sobre a textualidade circulados na formação, principalmente o TB que aponta que a coerência é o “*fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto*” (p.21). No entanto, o que nos interessa no enunciado acima é o critério de coerência mobilizado por W para justificar a coerência textual, os termos empregados na construção do significado e a relação estabelecida com o conceito do TB. No seu comentário sobre o texto do aluno, ela mobiliza apenas o requisito da continuidade tópica enquanto critério para garantir a coerência do texto. No seu enunciado, o conceito é construído com o apoio de termos da linguagem comum, diferentemente do que ocorre nos discursos formadores ou no TB e no texto de AL. O conceito de continuidade tópica, que é apresentado no TB como sendo a “retomada de conceitos e idéias” e parcialmente reformulado no texto de AL, como sendo “as retomadas de itens lexicais e gramaticais”, é mantido no texto de W. Porém, através da mobilização de estruturas bem mais distantes do conceito original, como mostram os seguintes exemplos: “tá sempre no assunto”, “um assunto ta puxando o outro” e “não tem palavras soltas”(linhas 3,4 e 5). Os termos “sempre” e “assunto” substituem, respectivamente, os termos “continuidade” e “tópico”, sinalizando que o texto apresenta continuidade de tópicos, de idéias e conceitos; o termo “puxando” substitui o termo “retomada”, sinalizando que, no texto, a continuidade se manifesta pelas retomadas dos referentes ao longo do texto e, por último, a expressão “não tem palavras soltas” , sinalizando que o texto apresenta unidade ou coesão lexical.

(9)

O comentário de L

1. ...o texto não é coerente...eu não

2. achei não... (.) porque ela...**ela**
3. **foge um pouco...muda**
4. **assim...não desenvolve as idéias**
5. que ela coloca...ela vai pondo
6. assim...sobrepondo...é::frases....

No seu comentário, L inicia a sua análise com a afirmação de que o texto do aluno não é coerente, como podemos ver na expressão “o texto não é coerente” (linha 1). Nesse caso, assim como ocorreu no comentário de W, a coerência textual é único fator de textualidade mobilizado para avaliar o texto do aluno. Isso parece estar relacionado com o fato de que, embora no TB e no discurso de AL, a coerência e a coesão sejam conceituadas como dois fatores que se manifestam distintamente no texto, a coerência textual é apresentada como sendo o fator fundamental da textualidade.

Como vimos, no discurso de AL, a coesão é o suporte lingüístico que garante “um texto bem escrito” e a coerência é fator diretamente dependente da coesão. Implicitamente, isso equivale a afirmar que a coerência é o objetivo final do texto. Como também é defendido no TB, “a coerência é o fator fundamental da textualidade” (Costa Val, 1999:5). Nos comentários de W e L, da mesma forma, a coerência é o único fator de textualidade assinalado. O retorno aos textos formadores, nesse caso, é apenas uma tentativa de explicar o fato das alfabetizadoras-alunas terem mobilizado o fator de coerência textual para comentar os textos dos alunos.

O foco central nesta seção é a mobilização de critérios e termos por L para justificar a falta de coerência no texto do aluno. Retornando, então, à análise dos critérios de coerência mobilizados no comentário de L, observamos que ao justificar a falta de coerência no texto são mobilizadas as seguintes estruturas: “ela foge um pouco...muda assim” (linha 2) e “não desenvolve as idéias” (linha 3). Nessas expressões, os termos “foge” e “muda” são mobilizados para sinalizar a descontinuidade (ausência de continuidade das idéias) que compromete a coerência no texto do aluno. Por outro lado, a construção “desenvolve as idéias” subjaz o requisito da progressão textual. No TB, assim como no texto de AL, a progressão se refere aos acréscimos de novos comentários e idéias aos tópicos que são necessariamente mantidos ao longo do texto. No enunciado de L, esse requisito parece ser reformulado pela opção “(não) desenvolvimento das idéias” de mesma equivalência semântica. No comentário de L, portanto, está subentendido que, assim como é previsto nos discursos de formação (TB e AL), um texto para ser coerente necessita, ao mesmo tempo, da continuidade, à proporção que não *foge* do

tópico tratado, e da progressão, a proporção que, além de não *fugir* do tópico, procura desenvolvê-lo com acréscimos de novos predicativos ou de novos comentários.

Nos enunciados das professoras alfabetizadoras-alunas (W. e L.), focalizando, especialmente, a mobilização dos termos para reconceituar os critérios de *continuidade* e *progressão* tópicas, enquanto *requisitos* da coerência textual, constatamos a tendência por uma reformulação mais apropriativa, na medida em que os termos empregados nos textos formadores (do TB e de AL) para conceituar tais requisitos são totalmente substituídos por outros tipicamente advindos da linguagem *ordinária*. Esse fato parece revelar a apropriação, o *consumo* (cf. Certeau,1994) dos conceitos lingüísticos manifestados no TB, na medida em que é oposto a estes, através dos termos da linguagem local, uma *contrapalavra* (Bakthin,1995), uma maneira singular de dizer (Schneider,1990). Nesse caso, configura-se uma cena em que as alfabetizadoras-alunas, na condição de leitoras, parecem ocupar os textos de formação e demarcar o seu lugar como co-autoras, na construção dos conceitos de *continuidade* e *progressão* textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARÍCIO, A. S. **As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática.** In: Kleiman, A. B. (Org.), *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada.* Campinas de Letras, 2001.
- BAKHTIN, M. **Tema e significação na língua.** In: Bakhtin, M.M. *Marxismo e Filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). **Local literacies: reading and writing in one community.** London and New York; Routledge.
- _____ **Local literacies.** London : Routledge, 1998.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford: Blackwell, 1999.
- BASTOS, L. K. (1994). **Coessão e coerência em narrativas escolares -** São Paulo: Martins Fontes.
- BOOTH, W. C., COLOMB, G. G. & WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORTONI, Stella Maris. **“Nós chegemu” a escola e agora?** Mimeo.
- _____ **Problemas de comunicação interdialetoal.** Em. Lúcia Lobato (org.) *Tempo Brasileiro: sociolingüística e ensino do vernáculo.* Dezembro, 1984.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. **Lecture de texts linguistiques et compétences definitionnelles.** Mimeo.
- BREY, C. **Les travaux pratiques de reformulation.** In : *Langue Française.* 64 : 68-80. Paris, 1984.
- CALIL, E. **Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno.** Em. *Leitura: teoria & prática,* 36: 53-57, dezembro, Campinas-SP: Mercado Aberto, 2000.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M.B.H. & RICHARDSON, K. **Researching language. Issues of power and method.** Londres: Routledge, 1992.
- CAVALCANTI, M. & COHEN, A. **Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vistas do professor e do aluno.** In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada,* 15:7-23, janeiro/juneiro, 1990.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: vozes, 2001.

- _____. **A cultura no plural**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- _____. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar** / Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol. Petrópolis, RJ: vozes, 1996.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas**. Em.. Galves, C, Orlandi, E. & Otoni, P. O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997.
- CHARTIER, R. **Cultura, escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit** – Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ERICKSON, F. **Transformacion and school sucess : the politics and culture of educacional achievement**. In. Anthropology education quarterly, vol. 18 (4) pp. 35-56, december, 1987.
- _____. **Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza**. Em. Merlin C. Wittrock. La investigacion de la enseñanza, II : métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones PAIDOS, 1989.
- _____. **Prefacio**. Em. Maria Inês P. Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (orgs.). Cenas de sala de aula. Campinas – SP : Mercado de Letras, 2001.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- _____. **Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica**. Em. Regina Leite Garcia (org.) Alfabetização de alunos de classes populares. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. Em. Regina Leite Garcia (org.) Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Avaliação no cotidiano escolar**. Em. Maria Teresa Esteban (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.
- GARCIA, R. L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In. Maria Teresa Esteban (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

GERALDI, João W. **Escrita, uso da escrita e avaliação.** Em. João Wanderley Geraldi (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: 2ª ed. 1999.

_____ **O professor como leitor do texto do aluno.** Em. Maria Helena Martins (org.) Questões de linguagem. – São Paulo: Contexto, 5. ed. 1996.

GROSSMANN, F. **Referir-se ao discurso do outro : alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes.** Mimeo.

HADJI, Charles. **A formação de permanente dos professores: uma necessidade da era da profissionalização.** Em: Pátio: Revista Pedagógica, 17: 13-16, maio/julho, 2000. Pp. 13-16.

_____ **A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade?** Em: Pátio: Revista Pedagógica, 22: 22-26, maio/julho, 2002.

_____ **Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation.** Em. Revue Française de Pédagogie, 86 : 49-59, janv.-fév.-mars 1989.

JACOBI, D. **Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la ciência.** Langue Française. 64 :68-80. Paris,1984.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____ **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.** Campinas-SP: Mercado de letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: contexto, 1997.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

• _____ **Lectures populaires : liés modes d'appropriation des textes.** Em : Revue Française de Pédagogie, 104 :17-26, juillet-août-septembre, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito.** Em: Moura, D. (org.) os múltiplos usos da língua. Maceió, Editora da UFAL., pp.38-48, 1999.

_____ **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

- _____ **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Em: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- MASON, J. **Qualitative Researching.** London: SAGE, 1997.
- MASSINI – CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência** – Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.
- MATÊNCIO, M. L. **Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumos.** Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 08 a 10 de maio, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Psicologia de las minorias activas.** Madrid: Morata, 1981.
- PERRENOUD, P. **Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade?** Em: *Pátio*, 23: 8 – 11, setembro/outubro, 2002.
- RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula.** Campinas: Unicamp, Tese de doutorado inédita, 2001.
- _____ **Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática.** In: Kleiman, A. B. (Org.), *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas : Mercado de Letras, 2001.
- RAMOS, R. Y. **Formação ou conformação dos professores?** Em. *Pátio: Revista pedagógica*; 17: 22-26, maio/junho, 2000.
- RUIZ, E. S. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas –SP: Mercado de Letras, 2001.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência.** Porto – Portugal: Edições Afrontamento: 1987/1995.
- SANTOS, Cosme B. dos. **Processos de retextualização e ensino de língua materna: uma experiência com alunos de escola pública no semi-árido baiano.** Dissertação de mestrado inédita; IEL/Unicamp: 2001.
- _____ **A avaliação de redações na escola: uma experiência no semi-árido baiano,** In: Kleiman, A. B. (Org.), *A formação do professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas –SP: Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, I. **Letramento e (in) flexibilidade comunicativa**. Em: Ângela B. Kleiman (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva para a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995.
- SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- SCHNITMAN, Dora F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- STREET, Brian. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- TERZI, Sylvia. **A formação de alfabetizadores : letramento e prática pedagógica**. Em. Trabalhos em Lingüística Aplicada; Campinas, n. 36, Julho/Dez. 2000.
- VEIGA, J.E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- WEISZ, T. **De boas intenções o inferno está cheio: ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?** Em. Pátio. Revista Pedagógica, 14: 10-13, agosto/outubro, 2000.