Cosme Batista dos Santos

109

UM ASSUNTO PUXA O OUTRO: A REPRESENTAÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Kleiman

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

Sa59a

Santos, Cosme Batista dos
Um assunto puxa o outro : a representação da coerência textual na formação do alfabetizador / Cosme Batista dos Santos. - Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Ângela Kleiman.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Alfabetizadores. 3. Retextualização. 4. Representação social. I. Kleiman, Ângela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UM ASSUNTO PUXA O OUTRO:
A REPRESENTAÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

(Alfabetizadores em formação)

...minha gente, avancemos um passo mais. Toda formação guarda, simultaneamente,um profundo senso de interioridade e um extenso senso de re-significação social.
(Carlos Brandão)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
(UNICAMP)
(Orientadora)

Profa. Dra. América Lúcia Silva César
(UFBA)

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva
(PUC-MG)

Profa. Dra. Maria Cecília Perez de Souza e Silva
(PUC-SP)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado de Carvalho
(UNICAMP)

Iva e Laura:
vocês são o melhor que tenho.
Obrigado pelo nosso amor.
Nemorinha (em memória):
você nos ensinou muito
sobre a luta e a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alfabetizadores das escolas públicas de Curaçá, pela atenção, pela acolhida, pelos papos de calçadas, pelas conversas nos corredores e nos bares e, sobretudo, por terem tornado este trabalho tão prazeroso e produtivo. A todos vocês, agradeço de coração. Agradeço imensamente às alfabetizadoras Hilda, Ana Lúcia, Luzia, Bernadete, Margarida, Antônia, Valdenice, Ednéia e Josefa pela dedicação e empenho nos nossos encontros.

Agradeço também aos professores e funcionários do Programa *REDE UNEB*: às professoras Antônia Lúcia, Terezinha Abel e Francisca pela parceria valiosa. Antônia Lúcia e Terezinha, obrigado, ainda, pelas boas prosas e pelas lições sertanejas. Aos funcionários Gabriela, Elizabeth, Maridória e João pelo apoio e pelas caronas que me valeram muito. Valeu mesmo!

Agradeço aos professores e amigos: Tadeu (Coordenador do Programa *REDE UNEB*) e a Odomaria Bandeira (Diretora do Departamento). Agradeço a vocês pelo apoio material e pela atenção dispensada. Odomaria, agora nós vamos terminar aquele "canto de um povo de um lugar".

Agradeço à secretaria de Educação do Município de Curaçá: à profa. Juscelita (Secretária) pelo apoio material e ao pessoal do apoio técnico e pedagógico pelo material fornecido e pela boa vontade. Aos meus amigos do IRPPA, a todos muito obrigado. Agradeço também aos meus amigos Esmeraldo e Pinzoh (escritores e pesquisadores das "coisas" do semi-árido) por terem me apontado os melhores "caminhos de Curaçá". A vocês, agradeço imensamente.

Agradeço a Ângela Kleiman (minha orientadora) pela confiança verdadeira em mim e nesse trabalho e pelas orientações valiosas que não foram poucas. Ângela, obrigado também pela amizade e pelo carinho que tem por minha família (eu te agradeço também em nome dela).

Agradeço às professoras Terezinha Maher (Teca) e Maria Cecília Souza e Silva pelas contribuições decisivas nos exames de qualificação. Agradeço, ainda, às professoras América César, Jane Quintiliano, Malu Matêncio e Silvia Terzi, que aceitaram participar da banca examinadora.

Às professoras Inge e Marilda pelas orientações relacionados aos exames de qualificação de áreas.

Aos colegas do projeto temático: Samuel, Simone, Ana Lúcia, Luciane, Eveline, Cláudia, Gislainy, Analu, Glícia, Clécio, Ana Paula, Carol, Márcia... pelas críticas e sugestões enquanto discutíamos partes deste trabalho. Agradeço também pela amizade e pelas danças.

À Lena (em memória) e aos demais funcionários do IEL pelo apoio e boa vontade sempre que precisei durante a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os meus colegas da UNEB em Jacobina pelo apoio em tudo que precisei durante a realização do meu mestrado e agora do doutorado. A gente se encontra para outras lutas.

A todos os meus amigos Angélica, Luciano, Luciana, Bete (Bete, obrigado por nos visitar sempre), Andrés, João, Clara, André, Amélia, Moacir, Cloris, Paulo, Luciano, Eliana, Genésio, Ana Maria, Bárbara (minha afilhada) Andréia.... e a todos os meus amigos nordestinos e de outros lugares que passaram ou que ainda estão por aqui: Dica, Humberto, Mônica, Silvio, Irê, Cris, Sandra, Kassandra, América, Telma, Norma, Lúcia, Juliene, Carmi, Daniel, Edvânia, Marinalva, Antônio Carlos, Carla (Carla e Norma obrigado pela companhia e pelo carinho), à minhas queridas Lady Selma e Deijinha (Leidinha, valeu pelas conversas sobre o bumba-boi. Aprendi muito). Obrigado pelos embates, pelas noites de viola e pelas festas juninas. Foram poucas, porém, suficientes por muitos anos.

Agradeço aos meus vizinhos: Denílson, Claudia, Miriam, Toninho, Magrão (Magrão, obrigado pelas festas de rua), Sueli, Paulinho, Silvana, Seu João, Carlão e família... Agradeço a vocês pela amizade que, sem dúvida, deve continuar. Agradeço a vocês pelas reuniões de calçada nos fins de semana. Foi tudo muito bom, valeu!.

Agradeço aos meus pais Maria e Chicó pelo amor de sempre. Aos meus tios e primos: Antonieta, João, Zeca, Maninho, Eliane e as meninas. Agradeço amplamente pelas acolhidas afetuosas. A Assis e a Bê. Vou lembrar sempre de vocês!

Aos meus amigos de sempre: Vladimir, Dalva, Lílian, Neuma, Fernando, Zaca, Ivete (Ivete, a sua leitura foi muito valiosa, obrigado), Cláudio (Cláudio, obrigado pela companhia naquelas quase duas milhas por Minas). Finalmente, aos amigos de quem não me lembrei, também meu muito obrigado. Vocês foram fundamentais nesta parceria.

RESUMO

Esta tese investiga a representação das definições teóricas da lingüística na formação do professor alfabetizador. Em termos mais específicos, esta tese estuda os mecanismos lingüísticos, enunciativos e sócio-cognitivos mobilizados por um grupo de alfabetizadoras em formação para representar a definição de coerência textual divulgada em textos escritos formadores extraídos da obra Redação e textualidade (Costa Val, 1999).

Referenciada teoricamente pelos conceitos de **letramento** como prática social, **retextualização** e **representação social**, esta tese destaca que a retextualização da definição de coerência textual dos textos escritos científicos formadores para os textos orais das alfabetizadoras em formação é substancialmente ancorada por meio de categorias pertencentes ao senso comum. Nesse sentido, a retextualização é também uma atividade que implica em representação social desse objeto por essas alfabetizadoras.

Dessa forma, considerando que a retextualização gera uma representação social do grupo sobre o conceito lingüístico em exame, a coerência, podemos afirmar que o impacto das noções da Lingüística Textual na formação não resulta em uma incorporação imediata dos léxicos da ciência no conhecimento dos alfabetizadores em formação. Pelo contrário, as categorias mobilizadas em suas manifestações configuram uma maneira diferenciada de aprendizagem desse objeto, basicamente apoiada nas cognições locais do grupo.

A pesquisa é pertinente para o campo da formação do professor, porque considera como objeto de investigação, as "maneiras" heterogêneas que as alfabetizadoras utilizam para significar as noções teóricas advindas da escrita e da formação. Assim, a formação do professor não é investigada apenas visando às situações em que os termos da ciência são incorporados ao repertório de saberes do professor, mas também, nas situações em que esses termos são ressignificados a partir de categorias locais, porém de forma organizada e relevante para a formação do alfabetizador.

ABSTRACT

This thesis examines teachers' ways of comprehending and learning linguistic categories taught in teacher on-service education courses in remote regions of Brazilian Northeast. Specifically, it analyses the linguistic, discursive, and social-cognitive mechanisms mobilized by a group of student-teachers in order to represent the definition of text coherence publicized in primary written texts from the textbook "Redação e textualidade" (Costa Val 1999).

This research, based on the concepts of Literacy as a social practice, Retextualization and Social Representation, highlights that retextualization of the definition of coherence of primary scientific written texts into the oral texts of the student-teachers is essentially grounded in commonsensical categories. Therefore, the retextualization is also an activity that implies the social representation of such object by the teachers.

The re-textualization process produces a social representation of linguistic concepts, such as the concept of textual coherence, under scrutiny in this work. This leads to the conclusion that the impact of the notions from the area of Text Linguistics on teacher education and training does not result on the immediate incorporation of the scientific lexicon. On the contrary, the categories undergo a special process of metaphorization, , based on the group´s previous knowledge.

This analysis os the heterogeneous ways that literacy teachers use in order to resignify theoretical notions from the written scientific tradition is important for the field of teacher education and training. The teacher's education process is investigated not only to in formal learning situations but also on those everyday situations where scientific terms are reinterpreted based on local knowledge.The research shows that teacher education programs should take in account local knowledge in oder to build bridges between scientific and non-scientific knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1: - CABRA NAS RUAS DA CIDADE DE CURAÇÁ – BA.....23

FOTO 2: - PROGRAMA *REDE UNEB*... 29

QUADRO 1: - DADOS DA PROFESSORA FORMADORA.....32

QUADRO 2: - DADOS DAS ALFABETIZADORAS.....34

FIGURA 1: - A "TRIANGULAÇÃO" DOS INSTRUMENTOS 42

FIGURA 2: - TEXTOS FOCALIZADOS.....45

QUADRO 3 - SUMÁRIO DO LIVRO FORMADOR.....45

QUADRO 4 - TEXTO ORAL DA PROFESSORA FORMADORA.....46

QUADRO 5 - TEXTO ORAL DA PROFESSORA FORMADORA.....47

QUADRO 6 - TEXTOS ORAIS DAS ALFABEBETIZADORAS.....48

QUADRO 7 - TEXTOS ORAIS DA ALFABETIZADORAS.....52

QUADRO 8 - CARACTERÍSTICAS DO *NÚCLEO CENTRAL*.....53

QUADRO 9 - AMOSTRA DE ENUNCIADOS DEFINIDORES.....76

TABELA 1 - SEQUÊNCIAS DEFINIDORAS ESCRITAS.....87

TABELA 2 - SEQUÊNCIAS DEFINIDORAS ORAIS.....92

FIGURA 4 - SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....108

TABELA 3 - SEQUÊNCIAS DEFINIDORAS ORAIS.....112

QUADRO 10 - AMOSTRA DE ENUNCIADOS DEFINIDORES.....119

TABELA 3 - CRITÉRIOS E SEQUÊNCIAS DEFINIDORAS.....133

FIGURA 5 - SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....142

SUMÁRIO

0.INTRODUÇÃO.....13
0.1 Problema, relevância e objetivos de pesquisa.....13
0.2 Contextualização da pesquisa.....18
0.3.Organização da tese.....19

CAPÍTULO 1: EXPLICITAÇÃO DA METODOLOGIA.....23
1.1.Explicitação das condições de pesquisa.....23
1.1.1.O contexto geográfico.....23
1.1.2.O programa de formação *REDE UNEB*.....29
1.1.3.Os sujeitos da pesquisa: professor formador e alfabetizadores em formação.....32
1.2.Explicitação da perspectiva metodológica.....38
1.2.1.Abordagem qualitativa.....39
1.2.2. A triangulação nesta pesquisa.....41
1.2.3.Definição e caracterização do *corpus*.....44
1.2.3.1.Os textos escritos formadores.....45
1.2.3.2.Os textos orais formadores.....46
1.2.3.3.Os textos orais das alfabetizadoras.....49

CAPÍTULO 2: EXPLICITAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....57
2.1.O conceito de letramento.....58
2.2. Revendo a transposição didática.....59
2.3.A retextualização: do escrito para a oralidade.....64
2.4.As representações sociais.....68
2.4.1.Os mecanismos de formulação das representações sociais.....70
2.4.2.O *núcleo central* das representações sociais.....75
2.4.3.As representações sociais e enunciação.....78

CAPÍTULO 3: A COERÊNCIA TEXTUAL NOS TEXTOS ESCRITOS FORMADORES.....85
3.1. Os enunciados definidores.....85
3.1.1.Tipos de enunciados.....85
3.2.As proposições e seqüências definidoras.....92
3.3.Ancoragem textual-enunciativa.....98

CAPÍTULO 4: A COERÊNCIA TEXTUAL NO TEXTO ORAL DA PROFESSORA FORMADORA.....103
4.1.Os enunciados definidores.....104
4.1.1. Tipos de enunciados.....104
4.2.Proposições e seqüências definidoras.....107
4.3.Ancoragem textual-enunciativa.....114

CAPÍTULO 5: A COERÊNCIA TEXTUAL NOS TEXTOS ORAIS DAS ALFABETIZADORAS.....127
5.1. Os enunciados definidores.....128
5.2.As proposições e seqüências definidoras.....132
5.3.Ancoragem textual-enunciativa.....147

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....159

0.INTRODUÇÃO

"...é lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos 'obscuros heróis' do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável!
(Michel de Certeau & Luce Giard, *Por uma ciência prática do singular*).

0.1 Problema, relevância e objetivos da pesquisa

As noções da lingüística e, muito mais insistentemente, da Lingüística Textual (doravante LT) ocupam um lugar privilegiado no ensino e na formação do professor de língua na realidade brasileira. Nos dias de hoje, dificilmente é produzido um programa de ensino de Língua, um livro didático novo, um curso de formação em qualquer nível, etc. que não estejam, em alguma medida, didatizando as noções da LT. Essa pesquisa, por exemplo, investiga a formação do alfabetizador no semi-árido, a partir de um programa de ensino no qual a noção de coerência textual é conteúdo central.

Essa valorização das noções da Lingüística no ensino e na formação do professor, vale destacar, é, em parte, alimentada pela crença muito propagada a partir dos anos 70 (Kleiman 1992; Aparício, 1999) especialmente no/a partir do meio acadêmico, de que a Lingüística é a ciência que pode contribuir para solucionar os problemas do ensino de língua. Essa crença também agrega outras como a de que o *texto é a unidade fundamental do ensino de língua* e, como conseqüência, a LT passou a ser uma referência amplamente valorizada no ensino e na formação do professor.

No interior de Pernambuco, essa crença se expandiu mais efetivamente a partir de 1986, quando as universidades passaram a participar mais efetivamente da formação do professor da rede estadual de ensino. A partir dessa participação, as Universidades passaram a interferir na elaboração e execução de projetos de formação, e os lingüistas, especialmente os lingüistas do texto e do discurso, passaram a ser uma referência central nos programas de formação dos professores de Língua. Essa interferência se concretizou, por exemplo, através da elaboração de propostas pedagógicas e, mais efetivamente, por meio da promoção de cursos de formação de especialistas e de multiplicadores para a atuação nas equipes pedagógicas regionais.

A formação do professor, em geral, ainda é programada nos quadros dessa crença, ainda muito difundida nas universidades, de que os conhecimentos lingüísticos e, ainda mais, os conhecimentos específicos da LT, são fundamentais para o bom ensino da leitura e da escrita nas escolas. Disso resulta que, para muitos, os fracassos do letramento escolar eram decorrentes da ignorância dos professores em relação aos conhecimentos lingüísticos, conseqüentemente, a formação deveria corrigir essa lacuna através da transmissão/recepção de conceitos atualizados. Entretanto, as práticas dos professores, os modos de recepção dos saberes teóricos da formação, assim como os saberes oralmente e localmente construídos acerca da escrita e do seu ensino tendem a ser negligenciados, nesse processo, como formas de explicar e solucionar problemas relacionados ao funcionamento do ensino da escrita.

Ampliando um pouco mais o problema, na sociedade em geral, sob o efeito da modernização tecnológica, reproduz-se a crença na supremacia dos saberes da ciência em relação aos demais saberes, em especial aos saberes locais produzidos e divulgados pela oralidade. Por isso, as comunidades mais isoladas, sob a influência dessa crença,

reivindicam os saberes da escrita e da ciência e, muitas vezes, os "recebem" como formas legítimas de descrição da realidade que os cerca.

A legitimidade, portanto, tem como conseqüência imediata a popularização da ciência, em especial pela Universidade enquanto agência de produção e difusão de conhecimento. Essa agência é constantemente convocada para atender às demandas sociais de acesso aos bens da modernidade como, por exemplo, o acesso às categorias específicas do conhecimento científico. A promoção desse acesso geralmente é garantida por meio da difusão de novas tecnologias como, por exemplos, na agricultura, por meio da divulgação de novas técnicas de cultivo na produção agrícola, na saúde, por meio da divulgação conhecimentos médicos novos variados, e na educação, por meio da divulgação de conceitos e metodologias, visando à "ampliação" do padrão de qualidade do ensino da escrita no ensino fundamental e na formação de educadores.

No caso específico da formação do professor, o acesso a tais saberes legitimados é, muitas vezes, o resultado da proliferação dos cursos de formação continuada, em especial, os promovidos pelos setores pedagógicos das secretarias de educação de estados e municípios e, mais efetivamente, pelas Universidades. Estas últimas, especialmente as universidades públicas, ostentam boa parte dos projetos de extensão voltados para a formação do professor em serviço. O acesso aos saberes da ciência pelo professor também é garantido pela proliferação dos cursos superiores, principalmente dos "cursos seqüenciais" de formação de professores ou das chamadas licenciaturas para as disciplinas do ensino fundamental, incluindo a Pedagogia. Esse processo tem se tornado mais efetivo nos últimos anos, por conta das demandas de qualificação docente exigidas pelo Ministério da Educação.

Nesses contextos de formação, a popularização dos saberes científicos é feita a partir das obras de divulgação científica, mais especificamente, com apoio nos seus mecanismos específicos de textualização, tais como, as categorias lexicais, as definições, explicações, etc. e das suas retextualizações nos discursos orais dos professores formadores. Disso resulta que o conteúdo da aprendizagem na formação, não é constituído apenas pelas significações dos saberes novos em si, mas também, pelas novas categorias ou simbologias empregadas na formulação dos objetos de ensino, segundo os parâmetros de gêneros teórico-acadêmicos, como artigos, capítulos de livros, etc. Esse modelo, a nosso ver, é constitutivo dos processos de avaliação do letramento e da formação em agências especializadas, haja vista que, do ponto de vista dessas agências, costuma-se esperar dos sujeitos em formação a imediata incorporação das novas linguagens e categorias em suas representações.

Esse modelo, por exemplo, dificulta a compreensão, por parte dessas agências, durante o processo de avaliação dos sujeitos em formação, de categorizações do tipo "**um assunto puxa o outro**", mobilizada por um professor em formação para dar sentido ao conceito de coerência textual. As agências formadoras, inclusive a Universidade, embora reconheçam a diversidade dos "incluídos", ainda não dispõem de instrumentos de avaliação eficazes para incluir os usos dessas categorias ou das maneiras criativas empregadas pelos sujeitos avaliados para tornar as categorias científicas mais familiares em suas representações.

Em geral, os cursos de formação continuada do professor são movidos por essa crença, quando se espera que o domínio do conhecimento da formação se configure pela substituição das cognições, ideologias e práticas locais. Essa permuta, embora muito valorizada, não acontece, como mostram pesquisas em Lingüística Aplicada acerca do

letramento, a partir de uma perspectiva etnográfica e situada (Kleiman, 2000; Cesar, 2002; Santos, 2003a). A rigor, como base nesses estudos, os significados atribuídos à escrita e ao conhecimento ligado a ela são circunstancialmente determinados, já que dependem das contingências das práticas sociais e do contexto sócio-cultural em que são produzidos.

Esta investigação, também situada no campo da Lingüística Aplicada e adotando da mesma forma uma visão social do letramento (Barton, 1994; Kleiman, 1995), considera que os textos de divulgação que veiculam o conhecimento científico, e que figuram como textos escritos formadores neste trabalho, são *elementos visíveis* (Barton & Hamilton, 1998) do evento de letramento do professor. No entanto, em face da diversidade dos participantes do evento – professor formador/alfabetizador em formação - e de suas histórias de letramento, esses textos, bem como os saberes que eles divulgam, não são recebidos de forma homogênea, mas de forma heterogênea. Os significados desses textos e de seus objetos dependem das práticas e da realidade sócio-cultural em que são definidos, retextualizados e representados.

A retextualização é definida num sentido mais amplo do que a mera passagem de um texto para outro (Marcuschi, 1996), podendo, dessa forma, ser um forte conceito para o estudo das mudanças cognitivas que os textos escritos provocam ou deixam de provocar nas pessoas em práticas específicas de letramento (Kleiman, 1995). Nessa perspectiva, os textos retextualizados são também objetos de Representações Sociais (Moscovici, 2003), na medida em que, neles, os saberes da escrita podem ser re-apropriados através de novas categorias, dessa vez, pertencentes ao conhecimento prático e cotidiano dos indivíduos ou grupos culturalmente situados (Jodelet, 2001).

Com base nessas referências conceituais, propomos investigar a relação entre as categorias teóricas da lingüística – a coerência textual, por exemplo – ensinadas na

formação e as representações que as alfabetizadoras em formação já possuem ou passam a ter sobre essas categorias. Em termos mais específicos, esta tese se ocupa com a análise dos mecanismos lingüísticos, enunciativos e sócio-cognitivos mobilizados por um grupo de alfabetizadoras em formação para ancorar e tornar familiar em suas representações a definição de coerência textual divulgada em textos escritos formadores extraídos da obra *Redação e textualidade* (Costa Val, 1999).

Os resultados dessa pesquisa podem se tornar um ponto de partida importante para a avaliação do impacto imediato da formação lingüística nas representações e práticas do alfabetizador. Em outros termos, esses resultados permitem-nos conhecer as conseqüências cognitivas das categorias teóricas na formação do professor alfabetizador, mas também permitem-nos conhecer as resistências às "inovações simbólicas" (Bauer, 1994) e as maneiras contextualizadas de transformação dessas categorias em conhecimento pelo grupo focalizado. Nessa perspectiva, os dados desta pesquisa também podem ser úteis para justificar, se for o caso, a necessidade de propostas de formação continuada, em diversos níveis e modalidades, cujo eixo central não seja mais a ruptura, mas sim o diálogo entre as diversas formas de categorização e simbolização dos objetos e dos saberes que julgamos relevantes na formação dos professores, em especial dos alfabetizadores.

0.2 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa faz parte do **Projeto temático: A formação do professor: retextualização e práticas de letramento,** em andamento na pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a coordenação geral da profa. Dra. Ângela Kleiman.

Em linhas gerais, o projeto temático mencionado propõe-se a investigar as práticas de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar que atuam em vários contextos de ensino. "O objetivo geral do projeto é descrever os mecanismos lingüísticos e discursivos que permitem inserir professores e alfabetizadores nas práticas de leitura e produção escrita das instituições de prestígio, levando em conta o local de trabalho e a construção da identidade profissional" (Kleiman *et. al.*, 2003).

Esta pesquisa, sendo parte desse projeto temático, estuda o impacto do conhecimento teórico sobre a coerência textual, acessado na Universidade, nas representações de um grupo de alfabetizadoras que atuam no contexto do ensino fundamental em escolas públicas do semi-árido baiano e que ainda não haviam acessado esse conhecimento em outras agências formadoras. O nosso objetivo, portanto, é investigar como essas alfabetizadoras re-apresentam esse objeto tornando-o mais familiar ao contexto em que atuam.

No contexto desta pesquisa, o contato com a noção de coerência textual pelo professor foi conseqüência do Programa *REDE UNEB* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com atuação no Município de Curaçá desde 2001 (cf. cap. 1). Uma das disciplinas oferecidas pelo Programa mencionado tinha como objetivo ensinar aos alfabetizadores variados conceitos da LT, dentre os quais conceitos como coerência e coesão textual.

0.3 Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O capítulo I apresenta a metodologia da pesquisa. A propósito dessa apresentação, o capítulo está organizado em duas partes

maiores. Na primeira parte, trataremos das condições de realização da pesquisa: contexto geográfico, agências formadoras e sujeitos de pesquisa e, na segunda parte, definiremos o tipo de pesquisa e a pertinência da técnica da "triangulação" na coleta e análise de dos dados.

O capítulo II trata dos pressupostos teóricos da pesquisa. Como essa finalidade, o capítulo envolve a discussão do quadro conceitual relevante para a pesquisa, considerando: a definição de **letramento** "como prática social" (Barton, 1998; Kleiman, 1995) e, com base numa perspectiva enunciativa da linguagem, rever o conceito de **transposição didática** e redefine a **retextualização** e a **representação social**. Esse quadro conceitual, obviamente, é construído em função do desenho da pesquisa mostrado no capítulo I.

Nos capítulos seguintes, trataremos da análise das retextualizações e representações do objeto. O foco central da análise é as seqüências léxico-semânticas da apresentação e representação da coerência nos textos, porém também serão objetos de descrição e análise os tipos de enunciados definidores formalizados em todos os textos e os mecanismos de ancoragem desses enunciados no contexto enunciativo. Os tipos de enunciados revelam a variação dos modos de inserção do objeto nos diferentes textos e modalidades e, a ancoragem enunciativa revela a variação dos modos de inserção e de fixação do objeto no contexto enunciativo no qual ocorrem as retextualizações.

O capítulo III analisa a definição da coerência nos textos escritos formadores. A primeira parte trata da caracterização dos enunciados; a segunda parte trata da análise das proposições, seqüências léxico-semânticas que definem o objeto e a terceira parte trata da análise da ancoragem desse objeto em função das particularidades enunciativas dos textos escritos.

O capítulo IV analisa a retextualização do objeto no texto oral da professora formadora. Com esse propósito, o capítulo está organizado a partir de duas partes. A primeira parte visa caracterizar os enunciados definidores. A segunda parte analisa as proposições, seqüências léxico-semânticas que definem a coerência estabelecendo (ou não) relações com os textos escritos. A terceira parte analisa a ancoragem do objeto no contexto enunciativo específico da formação do professor, enfatizando a relação entre o discurso formador e os textos escritos de divulgação.

O capítulo V analisa a retextualização da coerência nos textos orais das alfabetizadoras. O capítulo V também possui três partes. A primeira parte analisa os modos de inserção do objeto, a segunda visa retomar a análise das proposições e seqüências definidoras do objeto e a análise das ressignificações das categorias dos textos formadores. Nessa parte, são centrais a análise e a discussão dos modos de recepção do conceito pelas alfabetizadoras e as implicações desses modos de recepção na sua formação. Finalmente, a terceira parte analisa as marcas de ancoragem do objeto no contexto enunciativo em que as retextualização e as representações foram manifestadas.

O capítulo VI trata das considerações finais da tese. Nele, são retomados alguns resultados mais salientes, especialmente do capítulo V, e, também, são acrescentadas reflexões e críticas aos modelos de formação pautados na supremacia da escrita e dos saberes que ela divulga. Além disso, são apontadas algumas possibilidades de formação em que os conhecimentos da oralidade e os conhecimentos locais sejam valorizados.

CAPÍTULO 1

EXPLICITAÇÃO DA METODOLOGIA

Neste capítulo, o nosso objetivo é explicitar as condições locais de realização da pesquisa e a perspectiva metodológica. A propósito dessa explicitação, em primeiro lugar, caracterizaremos o contexto geral de realização da pesquisa, destacando aspectos da comunidade, da universidade e dos sujeitos pesquisados. Em segundo lugar, discutiremos a abordagem qualitativa na pesquisa e a pertinência da técnica da "triangulação" (Denzin & Lincoln, 1998), enquanto instrumento de organização e interpretação dos dados no contexto desta pesquisa e, por fim, a definição e caracterização do *corpus* da pesquisa.

1.1 Explicitação das condições da pesquisa

1.1.1 O contexto geográfico

(foto 1: cabra nas ruas de Curaçá- BA)

A pesquisa foi realizada no município de Curaçá. O referido município está situado geograficamente no semi-árido baiano e possui pouco mais de 25 mil habitantes distribuídos entre a **sede** municipal (Curaçá), os **distritos** (Barro Vermelho, Patamuté, Poço de Fora e Riacho Seco) e os **povoados** (Pedra Branca, Mundo Novo, São Bento e Jatobá)[1]. Trata-se de uma realidade em que as interferências mútuas entre o rural e o urbano convergem para a hipótese de que o Brasil é menos urbano do que se imagina (Veiga, 2003). Na sede, maior área urbana do município, uma das cenas caracterizadoras dessa ambigüidade, que é também típica de muitas outras cidades do sertão baiano, é a naturalidade com que as cabras circulam e se alimentam nos espaços urbanos. Como a foto mostra, nas cidades do sertão, as cabras, acompanhadas ou não de suas crias, costumam se alimentar, a qualquer hora do dia, com as folhagens das algarobas cultivadas nas calçadas e jardins públicos da cidade.

Esse aspecto *híbrido,* nos termos de Canclini (1998), não é simplesmente uma *mescla* transitória que desestabiliza as representações modernas do urbano, mas sim uma imagem fortemente associada a uma visão não dicotômica da relação entre o campo e a cidade ou entre o rural e o urbano, entre o tradicional e o moderno. A visão dicotômica considera, baseando-se no critério da produção, que o urbano tem a ver com os grandes centros onde está concentrado o grosso da produção industrial do país. O rural, por outro lado, tem a ver com as realidades onde predominam as atividades agrícolas. Essa dicotomia, por sua vez, é a fonte, entre outras coisas, de mitos que circulam na realidade

[1] Esses dados foram levantados a partir de documentos escritos fornecidos pela prefeitura "Curaçá: o extremo Norte da Bahia" e a partir de Lopes (2000), em seu livro intitulado "Caminhos de Curaçá".

brasileira como, por exemplo, a que considera a cultura urbana desenvolvida e racional e a cultura rural, em oposição, atrasada e exótica.

No entanto, a partir de uma "perspectiva global", que concebe o rural e o urbano como fazendo parte de um todo (Trevizan, 2003), a relação entre o rural e o urbano deve ser vista em contínuo, o que permite identificar intersecções, interdependências e hibridismos na relação cidade-campo, ou na relação rural-urbano. Na perspectiva global e do *hibridismo cultura*l, portanto, a cidade de Curaçá (cf. foto 1), focalizada nesta pesquisa, é um palco onde, ocasionalmente, se misturam os hábitos, os costumes, as ideologias e, mais especificamente, elementos da cultura tradicional oral e da tecnologia moderna da escrita, gerando as ditas representações sociais.

Nessa realidade, a partir de julho de 2001, começamos nosso trabalho de campo, visando a um levantamento exploratório de 03 (três) das agências de formação continuada do professor alfabetizador: o programa *REDE UNEB* promovido pela Universidade do Estado da Bahia UNEB, o programa Universidade Solidária e a Equipe Pedagógica da Prefeitura Municipal (a seguir, trataremos mais detalhadamente de outros elementos que caracterizam essas agências formadoras).

A partir dessas visitas, recolhemos os textos escritos formadores que estavam sendo objetos de leitura e retextualização na formação do professor, tais como: proposta pedagógica, artigos de divulgação científica e demais materiais escritos circulados nos cursos. Até aí, o nosso objetivo mais específico era o de identificar quais os cursos que estavam promovendo a formação lingüística[2] do alfabetizador, tendo em vista seu papel como agente de letramento na escola, e quais os textos escritos mediadores dessa formação.

[2] Vale acrescentar que, embora o objetivo desta metodologia seja focalizar a formação lingüística do alfabetizador, o esquema aqui em construção servirá ao estudo de outras práticas sociais de letramento. Em

Nesta pesquisa, a formação lingüística tem a ver com o posicionamento metalingüístico que o alfabetizador em formação passa a manifestar sobre a coerência, por exemplo, seja como resultado de uma formação teórica ou de uma representação social. A rigor, a formação lingüística relevante na formação do alfabetizador envolve (i) a capacidade de mobilizar categorias e proposições para definir o objeto; (ii) a capacidade de mobilizar categorias e proposições para didatizar o objeto em uma situação particular de ensino-aprendizagem.

A partir do contato inicial com o contexto formador, constatamos que as atividades voltadas para a formação lingüística do alfabetizador estavam sendo planejadas e executadas através do Programa *Universidade Solidária* e do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; porém, os cursos de Lingüística Textual estavam sendo oferecidos, especialmente, pela Universidade do Estado da Bahia. Este último órgão estava sendo representado pelo Programa de Formação de Alfabetizadores *REDE UNEB,* que será caracterizado, à parte, no item seguinte.

No setor pedagógico, recolhemos uma cópia da proposta pedagógica "Educação com o pé no chão do sertão" de autoria de dois professores (Martins & Lima, 1999) da Universidade do Estado da Bahia. A referida proposta é utilizada desde 2000 como o principal referencial escrito nos cursos de formação continuada do alfabetizador, em toda rede municipal de ensino.

Essa proposta tem por objetivo, como apontam os autores,

---

outros termos, o esquema adaptado para o estudo do letramento do professor nesta pesquisa poderá ser empregado em outros estudos do letramento no local de trabalho como, por exemplo, em cursos de extensão rural, etc. Nesse estudo, a formação lingüística tornou-se interessante porque tradicionalmente os alfabetizadores são formados apenas em cursos de magistério e nesses cursos a formação lingüística não é central. Nesse caso, a formação continuada desempenha um papel relevante, quando oferece a tais professores a oportunidade de acessar os saberes atualizados acerca do texto e, especialmente, quando os oferecem em condições didatizadoras, visando à melhoria do ensino da escrita no ensino fundamental no semi-árido baiano.

"...fazer com que a escola ofereça informações importantes sobre o manejo dos recursos naturais e técnicos disponíveis no semi-árido, para melhorar as formas de produzir e, assim, produzir mais e melhor, melhorando as condições de vida. Por outro lado, garantir que os *nossos modos de ser*, tradicionais e emergentes, a nossa arte e a nossa cultura, os nossos símbolos, as nossas manias, resultado de um processo histórico longo e tenso, também tenham lugar no cotidiano da escola, de forma intencional e sistemática. Esses são, portanto, os dois eixos dessa proposta" (p.12).

Na seção da proposta em que é discutida a **concepção de ensino** de Língua Portuguesa, os organizadores afirmam que "o ensino da língua portuguesa nas séries inicias deve se dar através de textos orais e escritos" (p. 56). Essa concepção é também retomada no *perfil dos alunos do primeiro e do segundo ciclos* (p.58-59), tal como é apontado na proposta:

Ao final do primeiro ciclo, os alunos deverão:

-Compreender a escrita alfabética, levantando algumas hipóteses sobre a ortografia, sem, contudo dominá-la, assim como segmentando a fala no texto, sem utilizar com precisão os recursos do sistema de pontuação;

-Contar e recontar histórias com a ajuda do (a) professor (a).

Já ao final do segundo ciclo, os alunos deverão:

-Escrever alfabeticamente usando a pontuação e a ortografia convencional, mesmo com algumas falhas;

-Contar e recontar histórias;

-Compreender textos lidos;

-Produzir diferentes tipos de textos.

Os *perfis* acima estão apoiados na concepção de ensino de língua centrada no texto. Há evidentemente uma centralização das atividades em torno do texto, implícitas na caracterização dos perfis dos alunos, embora não seja explicitada no projeto a concepção de textualidade assumida ou de outras categorias centrais da Lingüística Textual, tais como: a coerência e a coesão.

Durante o mês de julho, época em que iniciamos as primeiras coletas dos dados, o programa *Universidade Solidária* estava realizando uma oficina com o título "Oficina de Microtextos" direcionada para um grupo de alfabetizadores no distrito de Riacho Seco, situado a 42m de distância da sede do Município. A oficina estava sendo ministrada por uma aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e tinha como finalidade, conforme constatamos no programa do curso, "discutir novas apreensões da realidade: língua, literatura e criatividade". A base das atividades era orientar um grupo de alfabetizadores na leitura e produção de "microtextos", a partir do exemplo que segue:

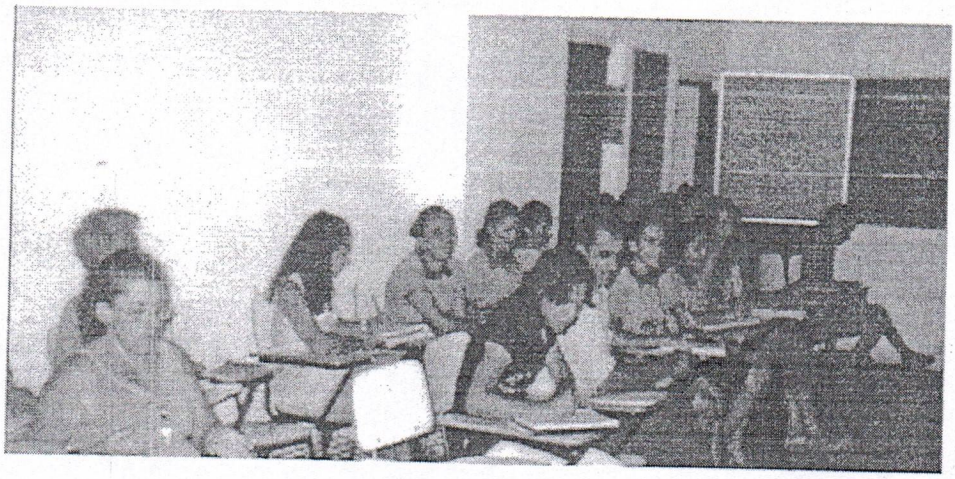
Nos caminhos que ninguém percorreu,
Arrisca teu passo.
Nos pensamentos que ninguém cogitou,
Arrisca tua cabeça.

(Grafite coletado num muro da cidade)

Basicamente, a formação em lingüística textual não era o propósito dessa oficina. A introdução de material escrito, como os "microtextos" do tipo do grafite acima, na leitura/produção escrita do alfabetizador, segundo a instrutora, visava apenas a despertar

para temas como a "criatividade", a "coragem" e "auto-estima" dos professores em formação[3].

1.1.2 O programa de formação *REDE UNEB*



(foto 2: Programa *REDE UNEB*)

O programa *REDE UNEB* pertence à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, no município de Curaçá, está sendo coordenado pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH III no Município de Juazeiro. Tal programa consiste num curso de formação do alfabetizador, desenvolvido pela Universidade em parceria com as prefeituras municipais, com o objetivo de oferecer o grau de Licenciatura em Pedagogia para os professores alfabetizadores e que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

O curso é oferecido em dois anos e apresenta algumas características que o distinguem dos cursos convencionais de pedagogia e de licenciatura. Em primeiro lugar, é oferecido, prioritariamente, para alfabetizadores que vivem e ensinam em contextos

[3] Essa informação foi coletada com base no roteiro de atividade da professora formadora. No início do plano-roteiro, a referida formadora escreveu, à mão, tais informações.

escolares relativamente distantes das Universidades. Nesses contextos, o programa *REDE UNEB* é, efetivamente, o curso de formação com mais possibilidades de gerar impactos na formação lingüística do alfabetizador e na qualidade do ensino/aprendizagem da escrita na escola. Em segundo lugar, o aprendizado dos conhecimentos oferecidos pelo curso, diferentemente do que ocorre nos cursos tradicionais de pedagogia, é avaliado qualitativamente, no decorrer do curso, através do acompanhamento das práticas de ensino dos alfabetizadores 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. Essa característica constitui uma condição facilitadora da transposição mais imediata do saber ensinado na formação para as práticas de ensino na escola.

Além das características apontadas, acima, um estudo prévio exploratório da proposta (*REDE UNEB*) trouxe as seguintes informações: são oferecidas em 03 semestres as disciplinas Língua Portuguesa, Língua I e Língua II, 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, da disciplina 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 *estratégias metodológicas* previstas para o ensino desses temas 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 a produção de *resumo, debates, resenhas* e para *exercícios de análise da escrita*, etc, conforme podemos ver no roteiro de atividades do plano da disciplina:

(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) atentando para a coesão e coerência.*

Os planos das disciplinas *Língua I* e *Língua II* enfatizam 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, a escolha dos temas, a nosso ver, é mais orientada para o local de trabalho.

No entanto, apesar da diversidade de temas indicados nos programas das disciplinas do curso, em nossas visitas de campo, as noções teóricas advindas da lingüística, em especial da LT, eram ensinadas apenas nas atividades programadas e realizadas durante o curso de Língua Portuguesa. Havia, conforme observamos inicialmente, uma preocupação explícita da professora formadora da disciplina de Língua Portuguesa com a formação lingüística, com ênfase na aprendizagem de definições sobre texto, coerência e coesão textual, como podemos constatar nos itens (d) e (e) do plano de atividade mostrado anteriormente. A esse respeito, constatamos, na maior parte das aulas observadas, a

preocupação da professora formadora em atualizar os alfabetizadores em formação, principalmente quanto às noções de coerência e de coesão textuais.

1.1.3 Os sujeitos da pesquisa: professora formadora e alfabetizadoras em formação

Os informantes desta pesquisa são a professora formadora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa no *Programa REDE UNEB* e as alfabetizadoras em formação que atuam em turmas de 3ª e 4ª séries no ensino fundamental em escolas da rede pública e que cursaram as disciplinas oferecidas pelo programa. Para visualizarmos a caracterização das informantes, os quadros 1 e 2, a seguir, apresentam aspectos importantes para a caracterização dos sujeitos apresentados através de nomes fictícios.

Quadro 1: dados da professora formadora

Nome	Idade	Sexo	Experiência (sala de aula)	Escolaridade
Luciana	**42**	**F**	**12 anos**	**Especialista**

A professora formadora caracterizada, no quadro I, é a professora Luciana, 42 anos, especialista em Lingüística e em Programação do ensino de Língua Portuguesa. Ela também atua como professora de língua portuguesa há, aproximadamente, 12 anos, em escolas públicas do estado de Pernambuco, e já atuou como formadora em cursos de formação em serviço para professores de língua materna do ensino fundamental, em várias comunidades do semi-árido nos estados de Pernambuco e da Bahia.

A referida professora integrou durante 08 anos a equipe pedagógica da gerência regional de educação do sertão do médio são Francisco – GERE, órgão vinculado à

secretaria de educação do Estado de Pernambuco – SEC – PE. Durante esse período foi, conforme declarou, uma das divulgadoras da LT na formação continuada de professores. Em muitos dos cursos ministrados no Sertão do São Francisco, ela divulgou os conceitos de texto, de coerência e de coesão, com base em obras de LT como: "Texto e coerência" (Koch, 1989), "Coerência textual" (Koch,1990) "Coesão textual" (Koch, 1989) e "Redação e textualidade" (Costa Val,1998).

A obra "Redação e Textualidade" foi utilizada pela professora formadora em diversos cursos de formação de professores ministrados por ela, antes de atuar no programa *REDE UNEB*. Ao justificar a adoção dessa obra como texto formador, ela declarou que a considera um texto "mais acessível", já que possui muitos "exemplos práticos" para o trabalho em sala de aula. Ela também declarou que seu contato inicial com a referida obra foi conseqüência de um curso de 480 horas oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em 1988, a partir do qual ela pôde conhecer as categorias teóricas da textualidade. Esse curso, segundo a professora formadora focalizada, "discutia a questão da pragmática... a questão da progressão...das retomadas...a coerência e a coesão textual".

Essas declarações indicam que a professora formadora focalizada, nesta pesquisa, é conhecedora das categorias teóricas da LT e, especialmente, das categorias centrais da textualidade, tais como, a coerência e a coesão. Mais do que isso, ela demonstra ter familiaridade com outros léxicos específicos do campo, por exemplo, a "progressão" e as "retomadas" como mecanismos de coerência.

Além disso, a professora Luciana também demonstra uma certa convicção ao justificar a escolha da "textualidade" como objeto de ensino em seus cursos, especialmente, quando afirma que escolheu esse conteúdo "por influência do programa do curso", mas também, porque já superou "o trabalho apenas com a gramática...". Evidentemente, há nas

declarações de Luciana elementos indicadores do seu conhecimento da LT, mas também das suas convicções em relação ao que significa esse campo para o ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 2: dados das alfabetizadoras em formação

Nome	Idade	Atuação (Série)	Anos de experiência em sala de aula	Rede de ensino
Cecília	43	3ª	20	Estadual
Marina	42	4ª	18	Municipal
Bárbara	39	3ª	16	Estadual
Júlia	36	4ª	05	Estadual
Laura	28	4ª	03	Municipal
Indira	24	3ª	03	Municipal
Maíra	22	3ª	04	Municipal

De acordo com o quadro II, as alfabetizadoras em formação possuem entre 22 e 43 anos de idade e entre 04 e 20 anos de experiência com o ensino fundamental. No momento da coleta dos dados, essas alfabetizadoras estavam cursando o programa de formação *REDE UNEB*, especificamente o final do primeiro semestre (entre abril e julho de 2001), e, ao mesmo tempo, atuando em turmas de 3ª e 4ª séries em escolas das redes estadual e municipal de ensino.

Na seleção dos sujeitos, utilizamos dois critérios: (i) estar ensinando em turmas de 3ª e 4ª séries e (ii) estar ensinando "produção escrita" a esses alunos, na época de geração de dados. A seleção pelo primeiro critério baseou-se em cadastros de matrícula das alfabetizadoras fornecidos pelo Programa *REDE UNEB* e a seleção pelo segundo critério baseou-se na declaração das próprias informantes, durante a primeira visita de campo, em julho de 2001.

Com base nos relatos das alfabetizadoras, constatamos que muitas delas já estavam motivadas a ensinar a produção de textos na escola, adotando uma metodologia ancorada na exploração de temas locais. Essa perspectiva metodológica se configurou pela inclusão de temas como "tijolo", "cisterna", etc., visando à motivação para a leitura e para produção. A produção de textos era realizada, conforme os depoimentos, através de atividades diversas: leituras de textos variados sobre os temas, visitas de campo e produção escrita, como podemos constatar, a seguir, no relato de uma das alfabetizadoras pesquisadas:

> "...*primeiro foi a orientação do irpaa...que a gente foi...que ele nos ..trouxe...* foi feita leitura pra eles...**feita a leitura sobre....cisterna**...água de chuva...que a cisterna acumula água de chuva e tudo ...mais...depois...a preservação da água...que a água está se ...acabando no planeta terra...entendeu?...tudo isso tem na cartilha do irpaa...depois nós **fomos visitar a estação de tratamento da água**...como é que a água chega até a nossa casa?...para que serve a água...esse tipo de coisa...e depois eu **coloquei a fita de vídeo pra eles assistirem**...foi falado...de água de chuva...é bem interessante essa fita...ela fala da água da chuva...é em desenho animado...e depois ela vai terminando e diz que a água não tem cheiro...a água não tem gosto...entendeu?...e **aí depois disso eu pedir que eles fizessem a produção...de tudo...que a gente estudou...sobre a água...**"

Ao comentar ou relatar sobre a sua experiência com a produção de textos, a alfabetizadora apresenta vários procedimentos que, a nosso ver, configuram uma prática contextualizada de ensino da produção escrita. Em primeiro lugar, a escolarização do tema gerador "água" o qual é altamente relevante no debate sobre a convivência com o semi-árido. Nesse caso, a alfabetizadora introduz o tema no contexto escolar sob a motivação de um debate mundial decorrente da **semana da água** *"...nós trabalhamos a semana da água"*. Em seguida, o tema é recontextualizado em função dos interesses e especificidades

locais como, por exemplo, o conhecimento das *cisternas*[4], reservatórios de água de chuvas comumente usados nos meios rurais, inclusive no semi-árido seco da Bahia. Em terceiro lugar, antes da produção escrita, os alunos se familiarizaram com variados textos de divulgação de informações técnicas e científicas relevantes sobre "a água", como por exemplos, as "cartilhas", documentários e o livro didático. Em quarto lugar, além das leituras, a produção de textos também é precedida de uma visitação à estação de tratamento de água da cidade: "*fomos visitar a estação de tratamento de água...como é que a água chega nas nossas casas*".

Após esse contato com as variedades de informações técnicas e científicas sobre o tema gerador "*a semana da água*", os alunos são orientados para a produção dos textos "*...aí depois disso eu pedi que eles fizessem a produção...de tudo...que a gente estudou...sobre a água..*".

A nosso ver, o relato de experiência acima é importante porque destaca um processo de formação já em curso, visando à sensibilização das alfabetizadoras para a educação contextualizada. Essa hipótese é mais bem indiciada, especialmente quando é mencionada a cartilha do Irppa[5] como material didático em "tudo isso tem na cartilha do Irppa". Essa informação indica que as escolas e as alfabetizadoras em formação focalizadas, nesta pesquisa, estão construindo uma prática contextualizada de ensino assegurada pela

---

[44] Nas pequenas cidades do semi-árido baiano, principalmente em contextos em que o rural e o urbano se misturam, como em Curaça, muitas crianças da zona rural estudam na cidade. Além disso, das que vivem na cidade, muitas são filhas de trabalhadores rurais e, por isso, acreditamos que o saber sobre a cisterna é relevante para a comunidade como um todo.

[5] O Irpaa – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – é uma organização não governamental que atua no semi-árido, desenvolvendo, inclusive, parcerias e projetos educacionais voltados para convivência com o semi-árido. A proposta pedagógica "Educação com o pé no chão do sertão", por exemplo, foi elaborada pela prefeitura municipal de Curaçá em pareceria com o Irpaa.

escolarização de temas locais[6] como, por exemplo, o **manejo da cisterna**. Nesse sentido, podemos afirmar ainda que a proposta de ensino da produção de textos relatada pela alfabetizadora contempla a perspectiva da Proposta Pedagógica "Educação com o pé no chão" (Martins & Lima, 1999) a qual considera como um dos seus eixos centrais a escolarização dos temas relacionados com os recursos naturais do semi-árido (cf. 1.1.1).

Além desses aspectos acerca da prática de produção de textos, na coleta exploratória, realizada através de perguntas sobre as redações dos alunos, constata-se que as alfabetizadoras em formação introduziam, em suas respostas, a coerência como categoria do texto. Entretanto, a representação desse objeto era ancorada através de outras categorias lexicais advindas da linguagem e das categorias cotidianas como, por exemplo, **"um assunto puxa o outro".** Enquanto a professora formadora se manifestava sobre a coerência textual mobilizando as categorias - "progressão", "retomadas" - advindas de fontes específicas da LT (cf. item 1.1.3), as alfabetizadoras em formação se manifestavam sobre esse objeto mobilizando categorias com base no seu conhecimento prático e do senso comum. Esse fato, por sua vez, foi o ponto de partida crucial para a definição do objeto desta pesquisa: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador.

A partir disso, passamos a considerar que a formação lingüística deveria se tornar um componente importante na ampliação dos conhecimentos sobre os textos e, conseqüentemente, das possibilidades de intervenção nas redações das crianças. No nosso entendimento, as respostas às questões do tipo "como os conceitos lingüísticos da formação estão sendo "recebidos" pelos alfabetizadores?"; como as maneiras particulares de "recebê-

[6] Em um artigo nosso (Santos, 2003c) mostramos que a escolarização de temas locais com apoio em variados textos escritos configura o letramento escolar contextualizado e relevante para o acesso a escrita e para o desenvolvimento das comunidades rurais e urbanas do semi-árido baiano. Uma primeira versão desse artigo foi divulgada na *RESAB – Rede de educação no semi-árido* e tem como propósito contribuir com o debate em andamento na região (Martins, 1999) sobre o tema "Educação e desenvolvimento local sustentável".

los" fazem sentido em situações ensino-aprendizagem? são contribuições valiosas às experiências de formação em curso no contexto focalizado.

1.2. Explicitação da perspectiva metodológica

A pesquisa em Lingüística Aplicada, segundo Kleiman (1998:52), se ocupa com o estudo dos problemas sociais de comunicação, em contextos específicos. Em função disso, a pesquisa em LA acarreta, muitas vezes, uma tripla expansão: (i) a *expansão dos dados* empíricos, em função das condições naturais de realização da pesquisa; (ii) a *expansão das metodologias*, em função dos diversos objetivos específicos valorizados; (iii) a *expansão das disciplinas-fonte* (multidisciplinaridade), tendo em vista a produção de categorias que expliquem o objeto, levando em conta a complexidade dos problemas abordados.

Com base nessa perspectiva, portanto, esta investigação pressupõe a heterogeneidade de ações e dos recursos utilizados para a realização da coleta e análise, em função das especificidades do contexto da pesquisa. Em outros termos, os instrumentos e os percursos de coleta e análise de dados são definidos em função das contingências empíricas: da natureza do objeto estudado, do tipo de população e dos demais fatores locais.

A nosso ver, a ênfase dada à linguagem como prática social torna-se o ponto de contato entre a LA e demais disciplinas e conceitos que lhe servem e que lhe dão suporte. Esse é, por sinal, o caminho que estamos trilhando para estabelecer uma aproximação

produtiva entre os estudos dos *letramentos*[7] nas práticas sociais e os estudos das representações sociais como o efeito das particularidades enunciativas e do contexto social amplo em que os indivíduos ou grupos estão inseridos (Abric, 1994).

1.2.1. A abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa é uma orientação teórico-metodológica de pesquisa que leva em conta o dinamismo das práticas sociais focalizadas e, por isso, trata-se de uma abordagem amplamente relevante para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências sociais e humanas. De acordo com o conjunto das definições formuladas por vários autores (Erickson, 1986/2001; André, 1995; Denzin & Lincoln, 1998; Rockwel, 1998), esse tipo de pesquisa possui algumas características que, a nosso ver, são centrais para a configuração da proposta teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, a saber:

a)Valorização das condições reais;

b) Multiplicidade dos instrumentos;

c) Ênfase no enfoque qualitativo.

A característica aponta em (a) considera que a pesquisa qualitativa focaliza preferencialmente o ambiente natural onde são desenvolvidas as práticas sociais ou fontes

[7] No contexto atual dos estudos, considera-se que o letramento é assegurado também pela diversidade dos textos escritos que medeiam as práticas sociais, por isso, está sendo possível postular letramento no plural para abranger, por exemplo, o *letramento digital*, *letramento científico*, etc.

geradoras de *dados potenciais*[8], ou seja, os dados relevantes para a constituição do objeto de investigação (Erickson, 2001). Não há evidentemente uma manipulação de variáveis nem tratamento experimental e sim uma investigação do fenômeno em seu *habitat* natural (cf. André, 1995; Denzin & Lincoln, 1998). Com base nessa orientação, o pesquisador deve mergulhar nos eventos cotidianos e registrar cuidadosamente, por meio dos instrumentos variados, as manifestações dos grupos ou indivíduos pesquisados.

A característica apontada em (b) considera que os registros dos eventos cotidianos geradores de dados deverão possuir *evidências mais fortes* (Erickson, 2001:14) se forem coletados por meio de instrumentos variados. Com base nessa orientação, o pesquisador, uma vez mergulhado na realidade, realiza múltiplas *bricolagens*, ou seja, deve ser capaz de realizar diversos ajustes no decorrer da pesquisa (cf. Denzin & Lincoln, 1998), tendo em vista o conhecimento amplo dos eventos focalizados. Os referidos ajustes realizados tendem a se concretizar por meio do emprego de diversas técnicas de coleta/análise como, por exemplo: a "triangulação" (cf. item 1.3, a seguir) das evidências confirmadas em relação ao foco central: nos documentos locais, na observação e nas entrevistas, etc.

A característica apontada em (c) considera que os registros dos eventos cotidianos geradores de dados deverão ser analisados com mais ênfase na qualidade e com menos ênfase na quantidade (Erickson, 2001). Essa orientação sugere que a ausência do enfoque quantitativo não é a característica fundamental da pesquisa dita qualitativa (André, 1995), uma vez que essas abordagens podem se complementar, por exemplo, quando a quantificação (ou freqüência) de nomeações de um objeto de representação determina,

[8]A noção de *dados potenciais* é formulada por Erickson (2001). Segundo Erickson, a pesquisa interpretativista e etnográfica envolve, no primeiro momento, o levantamento de registros contendo os dados *brutos*. Em seguida, por meio de um processo *recursivo* de análise e identificação de evidências, obtêm-se os dados *potenciais*, ou seja, os dados relevantes para a investigação em curso.

qualitativamente, a sua coerência, sua lógica e seu núcleo. Em alguns casos específicos, como afirma Gramsci (1995, p.34) "a quantidade pode ter um significado bastante particular, que não pode ser confundido com soma aritmética, porque indica maior ou menor homogeneidade, coerência, logicidade, etc". Dessa forma, a interpretação dos dados nesta pesquisa deve se orientar pelo enfoque qualitativo, mas sem necessariamente desconsiderar as quantificações.

A rigor, portanto, a abordagem qualitativa é uma orientação pertinente para o estudo das representações dos objetos teóricos pelos professores. Especificamente, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa leva em consideração os significados dados aos textos escritos e aos conceitos teóricos da formação pelo professor formador e pelos alfabetizadores em formação. Ela não se limita ao dito pesquisar "sobre" como é costumeiramente adotado nos modelos tradicionais e positivistas[9].

1.2.2. A "triangulação" nesta pesquisa

No modelo positivista, a "triangulação" é definida como uma técnica de validação dos dados de pesquisa, adotando uma acepção clássica de validade, ou seja, a que busca a essência do fenômeno na relação entre o real e a teorização sobre o real (cf. Spink, 1993). No modelo qualitativo, por outro lado, a "triangulação" é vista como uma ferramenta de pesquisa, devendo ser entendida e apropriada como um instrumento valioso na ampliação das evidências, na organização e análise dos dados (Denzin & Lincoln, 1998).

[9] Este modelo está muito enraizado no contexto da pesquisa científica e se reflete nas resenhas e resumos de pesquisa, assim estruturadas: **o autor A pesquisou sobre X e encontrou como resultado Y**. As resenhas dessa natureza *empoderam* a figura do pesquisador, atribuindo-lhe unilateralmente a propriedade sobre os resultados encontrados e objetificando os sujeitos pesquisados. No entanto, o conhecimento obtido numa pesquisa nem sempre é resultado da observação direta do pesquisador sobre a natureza. Ele é também configurado a partir das pistas e informações fornecidas pelos sujeitos locais pesquisados (cf. Burke, 2003).

A "triangulação", enquanto instrumento da pesquisa qualitativa, é configurada a partir da combinação de múltiplas técnicas para *mapeamento* dos dados e do cruzamento de múltiplas fontes e análises, visando ao enriquecimento e ao fortalecimento das evidências e das interpretações. Como aponta Erickson (2001:14)

> "...na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação"

Essa multiplicidade de técnicas se justifica, no contexto da nossa pesquisa, porque a realidade é *complexa* e, sendo assim, a coleta das representações da coerência pode ser mais bem realizada a partir do emprego de variados instrumentos de pesquisa, tais como: documentos escritos, gravação, observação participante, etc. Além disso, a interpretação dos dados é mais enriquecida por se basear no cruzamento entre os significados gerados em variadas instâncias enunciativas: textos escritos formadores, exposição em sala de aula, análise de redações, etc.

Com base nessa orientação, portanto, a "triangulação" se configura, nesta metodologia, a partir do emprego de múltiplos instrumentos e do emprego de variadas fontes geradoras de *dados potenciais* (Erickson, 2001), como mostraremos no esquema, abaixo.

GRAVAÇÕES DE AULAS ——┬—— ENTREVISTAS ORAIS

TEXTOS ESCRITOS

(fig. 1: "triangulação" de instrumentos)

Seguindo esse esquema, os **textos escritos** envolvem artigos e capítulos de obras adotados como materiais de leitura e retextualizações nos eventos de aula. As **gravações**

de aulas envolvem os discursos orais do professor formador, isto é, os discursos gerados a partir da "transposição" e retextualizações dos textos escritos e noções teóricas nos eventos didático-formadores. As **entrevistas** envolvem principalmente os comentários manifestados pelos alfabetizadores em formação sobre a redação dos seus alunos, mas também, foram utilizadas para obter informações do professor formador a respeito da sua formação.

A "triangulação" nesta pesquisa é considerada como uma técnica de construção do *corpus*, sob o efeito dos fatores contingentes e se configura a partir desse contato dinâmico com as situações concretas de realização da pesquisa: sujeitos, práticas, dados, objetivos, conceitos, etc. Especificamente, o nosso trabalho de campo configurou-se como manobras ou "bricolagens" que resultaram na diversificação dos instrumentos de pesquisa e das instâncias enunciativas onde a coerência textual estava sendo definida e representada em diversas representações de um ou de vários sujeitos pesquisados.

No decorrer do trabalho de campo, realizamos, inicialmente, a coleta dos enunciados definidores centrais da coerência formulados nos textos escritos formadores. Em seguida, realizamos a coleta dos enunciados definidores centrais da coerência reformulados e representados através das retextualizações da professora formadora. Por último, realizamos a coleta dos enunciados dos alfabetizadores em formação.

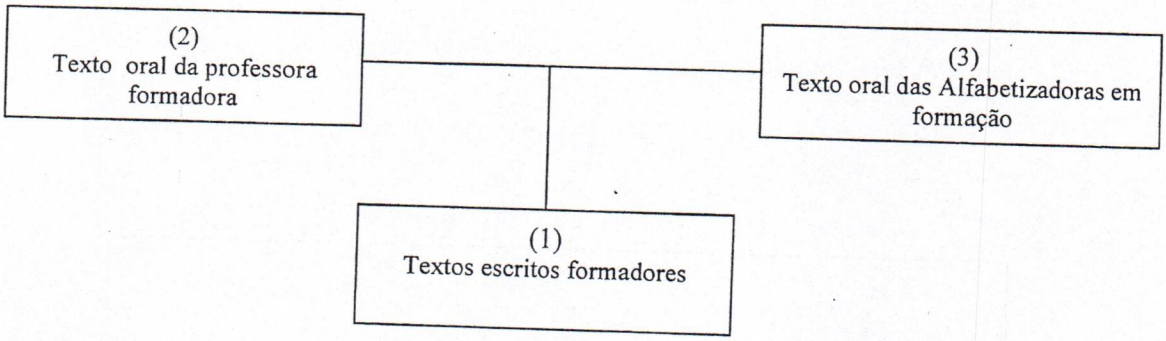
Em relação à coleta das representações dos alfabetizadores em formação, a expectativa inicial era examinar as proposições metalingüísticas sobre coerência nas atividades didáticas de sala de aula, especificamente nas atividades de avaliação da escrita das crianças pelos alfabetizadores. Esses dados deveriam ser coletados, inicialmente, em redações corrigidas, contendo comentários avaliativos, e/ou na própria sala de aula, observando e gravando atividades em que os alfabetizadores em formação estivessem

comentando os erros e acertos da escrita dos seus alunos, especialmente no aspecto da textualidade.

No entanto, após a observação de várias aulas em mais de uma escola, constatamos que a prática de avaliação da escrita nos termos previstos anteriormente era muito pouco recorrente, havendo necessidade de uma mudança no desenho da pesquisa. A partir desse momento, passamos a coletar, por meio de entrevistas, os comentários dos alfabetizadores em formação acerca da escrita produzida por crianças, em outros contextos fora do *espaço-tempo* da sala de aula, através de situações-problema (cf. descrições no item 1.2.3.3). Os dados gerados a partir dessas entrevistas passaram a ser os *dados potenciais* na pesquisa, conforme caracterizaremos, a seguir.

1.2.3. Definição e caracterização do *corpus*

Concretamente, o *corpus* desta pesquisa reflete o grau de complexidade da realidade focalizada (cf. comentário no item 1.3) e, por isso, é constituído (i) dos textos escritos situados como textos formadores no curso de formação continuada; (ii) dos textos orais resultantes das retextualizações dos textos escritos pelo professor formador em sala de aula e, finalmente, (iii) dos textos orais resultantes das intervenções dos alfabetizadores em formação nas redações de seus alunos (cf. item 1.2.3.3). Assim, a pesquisa qualitativa permitiu o levantamento das retextualizações e das representações da coerência considerando as seguintes instâncias enunciativas em que o objeto é representado, conforme mostra a figura abaixo, mostrando o desenho da pesquisa:



(fig. 2. desenho da pesquisa)

1.2.3.1. **Os textos escritos formadores**

Os textos escritos formadores são dois, a saber, "Texto e textualidade" e "Como avaliar a textualidade?". Esses textos constituem os pressupostos teóricos do livro "Redação e textualidade" (Costa Val, 1998), conforme podemos constatar no quadro abaixo, contendo a primeira parte do sumário do livro.

Quadro3: sumário da obra Redação e Textualidade.

SUMÁRIO

Apresentação.....VII

PRIMEIRA PARTE
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
CAPÍTULO 1
Texto e textualidade.....3
CAPÍTULO 2
Como avaliar a textualidade?.....17

SEGUNDA PARTE
RELATO DE UMA ANÁLISE
CAPÍTULO 3
As condições de produção.....43
CAPÍTULO 4
A coerência, a coesão e a informatividade:
Breve estudo quantitativo.....53
CAPÍTULO 5
A coerência, a coesão e a informatividade:
Breve estudo qualitativo.....59
CAPÍTULO 6
Uma visão global do corpus.....111
Conclusão.....121
Notas.....129
Bibliografia.....131

Como mostra o quadro, os textos "Texto e textualidade" e "Como avaliar a textualidade?" são, respectivamente, os capítulos 1 e 2 que contêm os pressupostos teóricos da obra "Redação e textualidade". Nesses capítulos, as noções da Lingüística Textual são organizadas da seguinte forma:

CAP 1: TEXTO E TEXTUALIDADE	*CAP 2: COMO AVALIAR A TEXTUALIDADE?*
1.O que é o texto *2.O que é a textualidade* *2.1.Coerência e coesão* *2.2.Os fatores pragmáticos da textualidade* *.intencionalidade* *.aceitabilidade* *.informatividade*	*1.Questões preliminares* *2.Critérios para análise da coerência e da coesão* *2.1. A continuidade* *2.2.A progressão* *2.3.A não-contradição* *2.4.A articulação* *2.5. Para encerrar*

(Fig. 3. sumário dos textos escritos)

Esses textos, conforme já antecipamos, possuem mecanismos lingüísticos específicos de textualização da coerência, enquanto objeto a ser ensinado pelo professor formador durante o curso de formação. Nesse sentido, o conceito de coerência textual, tal como é inserido no texto escrito formador, é o ponto de partida para as retextualizações e representações manifestadas pelo professor formador e pelo alfabetizador em formação.

1.2.3.2 **Os textos orais da professora formadora**

Os textos orais da professora formadora considerados são resultantes das retextualizações dos textos escritos mencionados no item anterior. Esses textos contêm

definições, explicações, exemplificações, etc. que configuram e ancoram o conceito de coerência textual como objeto de ensino nas aulas de formação do alfabetizador. A coleta dos textos orais da professora formadora considerados ocorreu, basicamente, por meio das gravações de 06 horas/aula da disciplina "Língua Portuguesa" em que os textos escritos formadores foram retextualizados. Essas retextualizações ocorreram em duas aulas expositivas, conforme mostram os quadros 4 e 5, a seguir.

Quadro 4

Texto oral produzido a partir do texto escrito "Texto e textualidade"

TERMOS ENSINADOS	DEFINIÇÕES
TEXTO E TEXTUALIDADE	...é uma unidade comunicativa...que tem essa função... o texto é uma macroestrutura...uma macroestrutura organizada...ou seja...um texto...ele existe a partir de uma organização de palavras que vão formar um todo...com uma função de comunicar...essa macroestrutura...é o quê?...são as unidades de uma construção...ou seja...quando a gente lê ali...naquele textinho..."o professor acredita na macroestrutura...de um texto...que tem sentido...que comunica...( )...mas para que ele exista...tem um artigo...um substantivo...verbo...uma preposição...e outro substantivo...então nós temos aqui palavras que sustentam o discurso...e temos palavras que estabelecem...relações...por isso que se diz que é uma unidade....que possui macroestrutura...localizada e pontual...cada palavra...se você tirar separadamente...cada uma é uma coisa...quando você junta...inclusive sintaticamente...elas vão ter funções que nem sempre...são as delas...( )...isto é um texto...constituído de macroestrutura e constituído de microestrutura...de pequenas estruturas que vão...compondo a tessitura do texto...aglomerado de palavras que constituem o texto...e aí a gente tinha aqueles dois textinhos...que já foram lembrados aqui pela colega....
COERÊNCIA E COESÃO	...na construção de um texto...pra que a gente chegue a essa macroestrutura...nós vamos trabalhar com aquela coisa chamada coesão....porque a coesão vai garantir a coerência....se nós não tivermos aqui...essas palavrinhas...que vão estabelecer relações...que vão modificar...nós não vamos ter a coerência também...aqui nós vamos ver a questão da coesão lexical...que se dar pela reiteração...que nada mais é do que uma repetição...lembram que a gente já andou falando ISSO?...uma repetição...que pode ser literal ou parcial...quando gente discutia aqui nós falamos muito a questão do referente...de um discurso....nós falamos muito...que quando a gente produz os nossos discursos...nós produzimos em cima de uma referente...então quando eu tenho aqui..."o professor acredita na capacidade do educando"...qual é o meu referente?...quem é o referente?...é o educando?...é o eduCANDO ou o proFESSOR? ((silêncio))...vejam bem...quando nós produzimos os nossos discursos...nós falamos de...alguma coisa ou de alguém....essa coisa ou essa pessoa que nós falamos...de quem nós falamos...constituem o sujeito do nosso discurso....quando nós falamos de alguém...nós dizemos alguma coisa...nós temos...nós temos aqui (no exemplo) um referente... .....a outra coisa que queria lembrar pra vocês também...é que a gente não trabalha a coesão e a coerência separadamente...eu disse isso a vocês também...a coesão...a coerência...é resultado da coesão...se você não tiver um texto...bem escrito...certamente...ele não será coerente...então...uma coisa anda junto com a outra...não dá pra trabalhar separadamente...um é o resultado do outro...eu dizia a vocês...até que a coesão é que dá suporte a coerência...em um texto.../

O quadro 4 contém o texto oral da formadora resultante da transformação do texto escrito "Texto e textualidade". Nesse texto, são retextualizadas, principalmente, as definições de texto, de coerência e de coesão, conforme mostra a coluna dos termos ensinados, no quadro.

Quadro 5

Texto oral produzido a partir do texto escrito "Como avaliar a textualidade?"

TERMOS ENSINADOS	DEFINIÇÕES
COERÊNCIA E COESÃO	/...então vamos ver as questões de coesão e coerência..(...) vamos dar uma revisada rapidinho...aqui nessas coisas...olhe...(as indicações)...relativas ao emprego de recursos coesivos...a gente viu... a gente viu... continuidade...progressão...não-contradição...articulação...que seria a mesma coisa de relação....
CONTINUIDADE	/... continuidade de um texto...ela se dá pelos pronomes...anafóricos....o estudo dos pronomes que a gente fez tão lembrados?...partindo do conceito básico...de que pronome...é aquela palavrinha que substitui o nome...é:::então...pelos pronomes...pelas elipses... determinação pelo artigo definido...aquela questão que a gente colocava...o sintagma nominal...o determinante...mas o referencial....as recorrências...ou seja...as retomadas de ((por)) lexicais ou gramaticais...retomadas por substantivos ou por termos gramaticais...lembram disso também...
PROGRESSÃO	...depois...como é que se dá a progressão de um texto?...aquela questão...você tem um tema...e pra desenvolver esse tema você precisa ir fazendo o quê?...acrescentando o quê?... novas idéias...novos conceitos...tópico-comentário...você tem um tema e vai trabalhar comentários em cima daquele tema...daquele tópico que lhe foi dado.../
A NÃO-CONTRADIÇÃO	/...a não-contradição como é que ela vai se dar?...na concordância verbal.....e também na concordância nominal...o que é a não-contradição?...é você ser coerente...no texto...do começo ao fim...é você não contradizer o que você vem dizendo...

ARTICULAÇÃO	/... a articulação que são os mecanismos de junção e de articulação...como é que você retoma...uma discussão de um parágrafo anterior?...aquela palavrinha que a gente usa...que eu tava com a transparência...aquela vermelha...lembram...que eu disse...eu não gosto de trabalhar isso dessa forma lembram?... (.)..os mecanismos de coesão?.../ .../as palavras que fazem a articulação em um texto...que promovem a articulação...quais foram essas palavras?...o encadeamento nas produções textuais se dá através de expressões que indicam prioridade ou relevância...e aí vocês tem aqui as expressões que indicam isso no texto...quando a gente escreve uma carta...cartas da pessoas leigas...por exemplo...elas começam assim...estou escrevendo esta carta...primeiramente para dar as minhas notícias...também quero saber as suas... (.) ta promovendo o encaminhamento do texto...estabelecendo relações...primeiro eu quero lhe dizer isso...depois eu digo as outras coisas.....então vocês tem aqui...todos os elementos de coesão que fazem a articulação e o texto.../

O quadro 5 contém o texto oral da professora formadora resultante da retextualização do texto escrito "Como avaliar a textualidade". Nesse texto, são retextualizadas, principalmente, as "metas-regra", "os requisitos" ou "critérios" de avaliação e análise da coerência e da coesão em um texto: *continuidade, a progressão tópica, a articulação e não-contradição* , conforme é mostrado na coluna dos termos ensinados no quadro 5..

1.2.3.3 **Os textos orais das alfabetizadoras em formação**

Os textos orais são constituídos de comentários gerados por 07 (sete) alfabetizadoras em formação, a partir de entrevistas sobre as redações escolares. Nesse sentido, estamos considerando os diversos enunciados definidores, proposições e seqüências que reformulam imagens, figuras e predicações relacionadas com a coerência textual, enquanto saber lingüístico acerca do texto. Esses textos orais foram coletados em locais diversos, sendo que a maioria deles foi gerada no contexto escolar em que as

alfabetizadoras em formação atuam, basicamente, a partir de entrevistas sobre as redações escolares.

As entrevistas mencionadas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado de questões conforme é exposto abaixo:

O que você achou desse texto?
Como esse texto poderia ficar coerente?
O que é um texto coerente?
O que você considerou na avaliação do texto?
Quais os pontos positivos?
Quais os pontos negativos?

As três questões iniciais constituíram o roteiro básico da entrevista, as demais eram opcionais, já que eram perguntadas de acordo com as necessidades da situação imediata. A primeira pergunta - "O que achou do texto"? - foi feita para todas as alfabetizadoras focalizadas, na expectativa de coletar manifestações menos direcionadas da definição de ccerência, tal como coletamos na entrevista exploratória (cf. 1.1.3). As perguntas mais direcionadas foram sendo feitas quando a categoria da coerência não era claramente mobilizada pela professora entrevistada em suas nas respostas. Nesse caso, a flexibilidade do instrumento de pesquisa - entrevista - é importante, já que as respostas dos sujeitos pesquisados são também constituídas pela situação particular em que a entrevista se desenrola. Como aponta 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 pesquisador dotado de esquemas de percepção, de apreciação e 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."

Cabe ao entrevistador adequar constantemente as perguntas às condições reais de coleta dos dados. Essa orientação, sem dúvida, não invalida os roteiros pré-estabelecidos, mas os coloca sob o efeito das condições locais nas quais projetamos nossas entrevistas, observações e outras conversas com os pesquisados.

Os dados gerados por meio dessas entrevistas, como já antecipamos, são os diversos comentários avaliativos das alfabetizadoras em formação entrevistadas no período de julho de 2001 a novembro de 2002. Na realidade, a coleta desses dados ocorreu em duas etapas envolvendo, em sua maioria, alfabetizadoras distintas. Apenas uma alfabetizadora, Laura, foi entrevistada nas duas etapas, conforme mostram os quadros abaixo. A primeira coleta ocorreu no mês de julho de 2001, simultaneamente, à realização da disciplina de Língua Portuguesa mencionada anteriormente, no item 1.4.2, e a segunda coleta ocorreu no mês de novembro de 2002.

A organização da coleta em etapas deveu-se ao nosso interesse inicial em fazer uma coleta longitudinal, mantendo as mesmas alfabetizadoras, no período informado acima. No entanto, quando retornamos ao campo para a realização da segunda etapa, constatamos que as alfabetizadoras focalizadas na primeira etapa, exceto Laura, estavam atuando em turmas de "pré-escola" e, nessas turmas, não era comum a realização de atividades de produção

escrita. Elas não estavam conseguindo gerar em sala de aula as redações que estávamos solicitando para as entrevistas. Dessa forma, não nos pareceu viável nem absolutamente necessário, nesta pesquisa, continuar insistindo em um recorte longitudinal, mantendo os mesmos sujeitos nas duas etapas. A partir desse quadro, passamos a considerar como objetos de análise todos os textos dos alfabetizadores em formação que manifestavam e re-significavam a definição de coerência textual circulada e ensinada na formação.

Os dados coletados em cada etapa de coleta podem ser mais bem visualizados através dos quadros 6 e 7, a seguir, representando, respectivamente, os textos gerados na primeira e na segunda etapa de coleta.

Nos referidos quadros, a informação está representada da seguinte forma: na primeira coluna, temos os nomes das alfabetizadoras em formação entrevistadas; na segunda coluna, temos as manifestações geradas a partir da pergunta **O que você achou do texto?** E, na terceira coluna, temos as manifestadas geradas a partir das perguntas **Como esse texto ficaria coerente?** E **o que é um texto coerente?** Como indicamos, essas últimas perguntas foram sendo feitas, quando os posicionamentos dos entrevistados não ficavam bem evidenciados nas primeiras respostas.

Quadro 6

Textos orais das alfabetizadoras entrevistadas na primeira etapa

SUJEITO	O QUE ACHOU DO TEXTO?	COMO O TEXTO PODERIA FICAR COERENTE?/O QUE É UM TEXTO COERENTE?
IAURA	....o texto não é coerente...eu não achei não...fiquei assim na dúvida...se tinha coerência...porque ela...ela muda um pouco...muda assim...não desenvolve as idéias...que ela coloca...ela vai pondo...sobrepondo é:::frases...ela não organiza as idéias...	....pra terceira série...eu acho que tá faltando mesmo...informação...eu acho que foi proposto esse trabalho para o aluno...mas só que não foi trabalhado...ele não tem idéia do que tá ESCREVENDO...ela não tem...como poderia dizer...o professor não deu instrumentos pra que o aluno escrevesse seu texto...ele não...ela não tem base sobre o que ta falando...na minha opinião

JULIA	...eu achei as frases assim...um pouco soltas...não tá bem...condizente com o que ela quis dizer no início...aí ela começa falando...depois ela começa a jogar frases...assim...soltas...eu acho...elas não estão assim bem.. /.../	/...se eu fosse mandar reescrever...procuraria...assim...mandar que ela...que ela lesse...e vesse o sentido...como ela começou...como ela vai ter que terminar...pra dar o sentido que ela está falando...dando sentido a cada frase que ela escreveu...e colocando...no lugar pra fique...pra mim ela precisaria mudar muita coisa...aí nesse texto...na reescrita...tem que ser muito bem orientada...quer dizer...ela aproveitaria essas frases...que ela colocou aí...mas não dessa forma que ela colocou...tinha que Ter uma seqüência...um desenvolvimento...até chegar o final do que ela quis dizer...esse lugar...todinho meu
INDIRA	...o texto ta bom...tá coerente...tá sempre no assunto...um assunto ta puxando o outro...ela disse antes que tava convidando ela pro aniversário...eu acho que tá combinando com o aniversário...	...não ter palavras soltas...
MAÍRA	... ta sem coerência...porque se você chegar a ler não vai entender	... um texto coerente é um texto que a pessoa que vai ler o texto possa entender o que você quis botar no papel

Quadro 7

Textos orais das alfabetizadoras entrevistadas na segunda etapa

SUJEITO	O QUE ACHOU DO TEXTO?	COMO O TEXTO PODERIA FICAR COERENTE?/O QUE É UM TEXTO COERENTE?
LAURA	...o que eu achei desse texto...eu achei assim...meio...sem progressão das idéias....é aqui ela começa falando...passou perto de uma árvore...a árvore tava doente...ela começou com a árvore...e e ...a árvore falou que tava sentindo...e depois ela já passa...é como se ela quisesse mostrar que a CAUSA da doença da árvore fosse a DESTRUIÇÃO...e achei que ficou...assim...meio...sem...não explorou a idéia do texto...ela poderia Ter colocado isso mais por final...falando...que poderia o que poderia tá causando aquilo...não sei...	...ele é coerente...ela conseguiu aqui...colocar...desenvolver o texto...não desenvolveu como deveria...mas ela conseguiu passar uma idéia pra gente...agora eu não sei se isso é fator de coerência...talvez não seja...quando ela...ela estabelece um diálogo com a árvore...não sei...acho que não seja fator de coerência

LUNA	...não....pra mim tá coerente...esse daqui...porque eu falei...eu pedi que eles falassem sobre a AGUA...de tudo que a gente trabalhou durante a semana da água...então tudo que ela falou aqui ela viu...aqui nessa produção...né? tudo que ela falou ela viu...PRA QUE SERVE...onde é que a gente vai encontrar água...a chuva...ela falou até do vapor da ÁGUA...o vapor que gera a CHUVA...então ela viu...ela não soube realmente fazer assim uma colocação melhor...mas ela viu isso aqui...ela jogou isso aqui no texto... assim...como por exemplo...ela falou...a chuva é formada pelo vapor da água...e que faz a nuvem ficar pesada...então nesse tipo aqui...o vapor da água faz com que a nuvem fique pesada...e daí provoca a chuva...eu quero dizer nesse sentido...aí...entendeu?	.....tá dentro do que eu falei... ((o que faltou no texto dela?))...orientação minha... ((não no texto dela...))...coesão?...((por quê?))...na maneira dela escrever...aqui?...((sim...porque você acha que foi coesão...coesão em que sentido?))...eu falei assim...de maneira assim melhor...como ela podia escrever...a chuva é formada pelo vapor da água...é que faz a nuvem ficar...são as concordâncias...eu quero dizer as concordâncias... ((risos))...mas tá dentro do assunto...tudo que ela viu ela colocou...aqui..
BÁRBARA	... olhe acho que...não sei nem dizer assim exatamente...mas ele poderia Ter feito feito melhor... dizendo melhor a importância...como a gente viu...como a gente leu lá na sala de aula...acho que não tá exatamente dentro do que eu queria que ele fizesse...porque (como era) falando...exatamente...a importância de um livro...o que é exatamente um livro...que conhecimento o livro traz...será que o livro não traz conhecimento nenhum pra gente?... será que a gente lendo um livro...abrir um livro...ele não tá trazendo nenhuma mensagem...não tá nos dando nenhuma informação...então era nesse sentido que eu queria que ele fizesse	... ...a coerência...é que ela compara assim...o livro de grande importância pra ela...que ela considera até como se fosse assim...o dia do aniversário dela...então...é uma coisa que ela...tem o livro como uma coisa mesmo importante na vida dela...
AMANDA	....ela misturou tudo...ela não fez de conta que ela era um astronauta...ela misturou os dados que ela tinha conseguido na biblioteca...com o que a gente tinha feito a leitura...no livro...ela fez uma mistura...e jogou assim...ela não fez assim um apanhado...como...eu hoje...eu fui a lua...então o que foi que eu vi na lua...como é a lua...entendeu?...usando a imaginação dela...ela usou um pouco da imaginação...como um pouco dos dados que ela já tinha...conseguido a respeito....	... eu acho que tem coerência...tá justamente dentro do que pedir ....porque eu pedi vamos falar sobre a lua...você agora é um astronauta...então você agora vai dizer...você até a lua...vamos fazer de conta que você foi até a lua...o que você encontrou na lua... como você acha que é a lua...será que a gente poderia viver na lua..entendeu?...então ela falou aqui da lua...só que...pra mim tá coerente...tá coerente com o que eu pedir
MARINA	...bem...ele não ta assim dos melhores...mas a gente entende que ele quer passar a mensagem...o que ela pensou...ela colocou no papel...	... ...NÃO....ELE É COERENTE...porque de uma vez que ele passa a mensagem...a gente entende o que ele quis dizer...na minha opinião ele é coerente

Em resumo, como mostramos nos itens anteriores, o *corpus* desta pesquisa é constituído pelos textos escritos teóricos, pelos textos orais resultantes das retextualizações e das atualizações dos saberes teóricos da escrita em sala de aula e pelos textos orais das alfabetizadoras em formação resultantes das suas intervenções (avaliações, comentários, respostas, etc.) nas redações dos alunos. Essa constituição de *corpus* permite-nos a

realização do acompanhamento das reformulações que esse conceito perpassa quando é enunciado por locutores distintos em variadas situações de enunciação. E, portanto, permite fazer uma organização coerente com o objetivo geral dessa pesquisa, isto é, investigar a formação lingüística do alfabetizador, focalizando os mecanismos textual-enunciativos envolvidos na representação de conceitos da lingüística, mais especificamente, da coerência textual, a partir da obra "Redação e textualidade" (Costa Val, 1998).

CAPÍTULO 2

EXPLICITAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

As pesquisas sobre a formação do professor já são por natureza complexas, tornando-se ainda mais quando se trata de uma investigação sobre a formação lingüística de alfabetizadores que atuam em pequenas cidades no semi-árido. O estudo nessa realidade, a nosso ver, requer um quadro interdisciplinar de pressupostos teóricos cuja configuração final decorra das múltiplas perguntas que são formuladas e reformuladas a partir do mergulho na realidade com toda a sua complexidade. Por isso, os referenciais teóricos, nesta tese, foram sendo redefinidos a partir da relação direta com as contingências envolvidas na realidade de coleta e análise de dados.

Assim, embora o dito capítulo teórico de uma tese seja um lugar privilegiado para ancoragem dos pressupostos que orientam a pesquisa, no nosso caso, particularmente, optamos por fazer uma discussão teórica acerca dos conceitos[10] que estão mais próximos, ou que explicam melhor as questões de pesquisa levantadas no capítulo 1. Na primeira parte do capítulo (2.1), faremos uma apresentação do conceito de **letramento** que interessa a este estudo e, na segunda parte (2.2), trataremos de conceitos que formam a base heurística para a investigação acerca do letramento e da formação lingüística do alfabetizador, tal como se configura o objeto desta pesquisa. Essa base heurística é construída com base na discussão dos seguintes tópicos conceituais (2.2.a) Revendo a

[10] Na pesquisa qualitativa, como já afirmamos na metodologia (cf. cap. 1), há uma relação dinâmica entre os pressupostos e os dados de pesquisa. Assim como os pressupostos teóricos pré-concebidos podem orientar a escolha dos *dados potenciais* da pesquisa, estes, por sua vez, reorientam a construção dos pressupostos. Nesta pesquisa, por isso, optamos por uma construção teórica em que a complexidade do objeto e a interdisciplinaridade teórica sejam valorizadas.

noção de **transposição didática**; (2.2.b) A **retextualização**: dos textos escritos para a fala; (2.2.c) As **representações sociais**: da teoria para o senso comum. Nessa última seção, também será discutida a concepção bakhtiniana de linguagem que, em função do seu enfoque na enunciação, será crucial para a análise das categorias que configuram a coerência textual nas instâncias enunciativas explicitadas no capítulo anterior.

2.1 O conceito de Letramento

O conceito de letramento que interessa a esta investigação é o conceito *letramento ecológico* (Barton, 1994), o qual reorienta os estudos do letramento (do professor, por exemplo) para as práticas sociais específicas (Kleiman, 1995). Esse conceito de letramento leva em conta a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais e, ao contrário das posições que historicamente insistiram na autonomia situacional da escrita, considera que essa autonomia é relativamente situada, ou seja, depende dos *gêneros textuais* (Marcuschi, 2001) e da relação que as pessoas estabelecem com os eventos específicos de leitura e produção escrita (Kleiman, 1995; Terzi, 2000). Nessa perspectiva, o letramento não é resultante apenas das mudanças cognitivas que a escrita pode provocar nas representações dos grupos, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas (Ribeiro, 2002).

Nesta investigação, em particular, o apoio no letramento ecológico e no letramento como prática social situada, por exemplo, definiu um roteiro de trabalho de campo (cf. cap. 1), visando: (1) ao levantamento de informações sobre os cursos de formação do alfabetizador, em andamento no município de Curaçá-BA; (2) à coleta, no interior desses

cursos, dos textos escritos em uso (textos escritos formadores); (3) à coleta das retextualizações desses textos e dos seus conceitos teóricos pelo professor formador e pelos alfabetizadores em formação e, finalmente, (4) à coleta das representações que estavam sendo construídas pelos alfabetizadores acerca dos conceitos teóricos ensinados na formação.

2.2 Revendo o conceito de transposição didática

A transposição didática (doravante TD) é um conceito fundado por Y. Chevallard para explicar o "conjunto de transformações adaptativas" pelo qual passa um determinado saber em função dos propósitos e dos objetivos específicos que constituem *o sistema didático* (Chvevallard, 1991, p.39). Para esse autor, a transformação do saber sob a perspectiva da TD pode ser representada pelo esquema: *objet de savoir* (objeto de saber) → *objeto à enseigner* (objeto a ensinar) → *objet d`enseignement* (objeto de ensino). Esse conceito pressupõe que os saberes eruditos, uma vez transpostos para a sala de aula, são transformados, em função dos propósitos e dos objetivos específicos que constitui *o sistema didático*. Essa transformação, por sua vez, envolve as seguintes operações que caracterizam a chamada didatização dos saberes (Petitjean, 1998 p.8-9).

1. Descontextualização/recontextualização.

Essa operação diz respeito ao processo de retirada - *descontextualização* - do conceito da ciência e das suas fontes de referência para, em seguida, transformá-lo em saberes susceptíveis de aprendizagem especializada na situação de ensino - *recontextualização* -.

2.Despersonalização

Essa operação leva em conta que o conceito, quando é descontextualizado, é também dissociado do seu autor fundador e do seu domínio científico de referência.

3. Programabilidade.

Essa operação presume que, no processo de extração, o conceito é decomposto e posto em rede com outras noções, em uma *distribuição conceitual* (ordem e progressão) e segundo uma *disposição temporal* configurada pelos objetivos do ensino-aprendizagem.

4.Controle.

Essa operação presume que a transmissão dos conceitos deve ser acompanhada e verificada por intermédio dos processos que autorizam a certificação da aprendizagem.

O conceito de *transposição didática*, sem dúvida, possui notável relevância para explicar a prática docente, justamente porque, por meio da atenção dada aos saberes, amplia a relação dual *professor-aluno*, tal como tem sido teorizada pelas ciências da educação (Petitjean, op. cit.). No entanto, a definição das operações de *descontextualização* e de *recontextualização* do saber erudito pressupõe a autonomia pouco provável desse saber, em relação aos enunciados e discursos em que são formulados e reformulados, e do evento didático, em relação ao contexto social mais amplo.

Segundo Petitjean (1998), os estudos da *TD* após Chevallard produziram duas críticas essenciais em relação a essa construção teórica. A primeira crítica destaca que a TD pressupõe uma *visão reducionista* dos saberes escolares, já que não é levada em conta a

diversidade dos discursos por onde circulam os saberes, por um lado, e as interações e confrontos entre os saberes eruditos e os saberes escolares, por outro.

A segunda crítica destaca que a TD pressupõe uma *definição restrita do ato de transposição*, já que, de acordo com essa crítica, o ensino é reduzido a um repasse ou transmissão de saberes abstratos. Como conseqüência dessa redução, a didatização dos saberes eruditos é promovida por meio de operações facilitadoras desse repasse e da recepção do conteúdo pelo aluno em sala de aula.

Nonnon (1998 p.166), na mesma perspectiva, considera que nos estudos da TD é importante distinguir os diferentes "lugares de enunciação" dos saberes ditos eruditos. Segundo a autora, os conhecimentos teóricos mobilizados em formação advêm de uma multiplicidade de fontes, de níveis de formulação, situadas nos diferentes canais do processo de transposição didática. Nesse sentido, a "distinção binária" entre saber da teoria e saber do ensino, por exemplo, "mascara" a polifonia de "teorias" de origem diversa às quais são expostos os professores em formação. A transformação dos ditos *saberes a ensinar* deve considerar, de um lado, as relações *explícitas e implícitas* que esses saberes mantêm com as formulações teóricas retextualizadas no ensino e, de outro lado, com as representações trazidas pelos alunos acerca de tais saberes que, por sua vez, os constituem, quando são re-contextualizados nas discussões e práticas sociais diversas.

A partir dessa perspectiva, podemos antecipar que, assim como não deve haver uma fronteira rígida entre o "saber erudito" e o "saber ensinado", também não deve ser rígida a fronteira entre o "saber ensinado" e as representações sociais manifestadas pelos alunos nas práticas diárias e relevantes nas situações de ensino. Como aponta Freire (2002, p.29), "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais

sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo".

Nos cursos de formação do professor, por exemplo, o ensino-aprendizagem dos conceitos teóricos não se configura apenas por meio dos dispositivos da transmissão e recepção desses conceitos em sala de aula. Nesse caso, é preciso levar em conta que a aprendizagem dos objetos teóricos é, muitas vezes, configurada pela didatização desses objetos, resultando em uma maneira particular e contextualizada de aprender e de se apropriar dos conteúdos ensinados. Dito de outra forma, os professores em formação tendem a transformar os saberes ensinados em saberes aprendidos, a partir da análise de exemplos extraídos das situações de ensino. Nesse caso, a didatização se antecipa às práticas efetivas de sala de aula, tornando-se uma representação social manifestada pela mudança de ancoragem enunciativa do objeto a ensinar ainda no espaço-tempo da formação. Em resumo, podemos afirmar que as expectativas, as experiências com o objeto de ensino e as maneiras de aprender próprias dos alunos são também essenciais para a operação de *descontextualizarão/recontextualização* de objetos teóricos, sob o efeito da transposição didática.

A dinâmica da transposição didática também depende da história de letramento do professor e do seu conhecimento sobre o objeto a ensinar. Rafael (2001) investigou, seguindo Bronckart & Giger (1998), a transformação de noções teóricas em aulas de análise lingüística por professores licenciados e por professores estagiários. No seu estudo, ele concluiu que as transformações operadas pelas professoras licenciadas dão-se por meio da *solidarização* entre terminologias e que as transformações operadas pelas professoras estagiárias dão-se por meio da *sobreposição* entre terminologias. No primeiro caso, as transformações não resultam em contradição teórica entre os termos solidarizados,

entretanto, no segundo caso, as transformações resultam em contradição ou não equivalência entre os termos sobrepostos.

A transformação dos termos científicos sob o efeito de enunciações particulares, incluindo os cenários de ensino, é também objeto de investigação no campo da *divulgação científica* (Jacobi, 1984; Brey, 1984). Jacobi (op. cit, p. 12), analisando a relação de propriedade e não-propriedade do *agente reformulador* em relação ao discurso científico original, considera que toda divulgação científica, em qualquer instância, conduz à elaboração de representações dos saberes e dos conhecimentos pelos indivíduos ou grupos.

Brey (op. cit, p.72), seguindo também a perspectiva enunciativo-discursiva, considera que, no cotidiano, os conceitos científicos são domesticados[11] por meio de reformulações sucessivas. Em seu trabalho acerca do "trabalho prático da reformulação", a autora descreve duas fases da reformulação de um conceito pelos indivíduos na vida comum, a saber, (i) a ***reformulação prática*** que envolve um "saber utilizar o conceito" na sua configuração inicial e especializada e (ii) a ***reformulação didática*** que envolve um "saber difundir o conceito", dando importância à configuração que os termos técnicos e científicos precisam ter quando são postos em situação de difusão e de ensino.

Nesta tese, a reformulação das categorias teóricas será examinada, levando em conta as particularidades textual-enunciativas dos saberes e da sua transposição em sala de aula. No curso de formação aqui focalizado, por exemplo, as categorias teóricas a ensinar advêm de textos escritos específicos ancorados como textos formadores em aulas de formação. Nessas aulas, evidentemente, não ocorre apenas a *recontextualização* do saber teórico, em si, mas também a *recontextualização* de uma perspectiva teórica acerca desse saber

[11] A palavra "domesticação" parece-nos ser a tradução mais adequada para a palavra "apprivoisement" neste contexto, uma vez que a reformulação científica é orientada pelas necessidades cotidianas dos indivíduos ou dos grupos participantes das práticas reformulativas.

(Nonnon, 1998) e, ainda, de mecanismos específicos de sua textualização na escrita, a saber, as denominações, as caracterizações, etc.

Nesse sentido, a transposição das categorias da LT pela professora formadora deve configurar, em última instância, uma atividade de retextualização devido à ênfase dada aos elementos dos textos escritos formadores no ato de transposição. Em termos mais específicos, a nossa hipótese é a de que o conceito de coerência textual é inserido no texto oral do professor formador a partir da retomada das categorias e dos mecanismos de formulação legitimados nos textos escritos formadores.

2.3 A retextualização: do escrito para a oralidade

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

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 tais*. Em conseqüência, podem ocorrer mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir o *valor-verdade* dos enunciados originais.

No entanto, 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 atualização e 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 considerar as particularidades enunciativas da retextualização e as mudanças que determinados indivíduos ou grupos culturalmente situados fazem nos textos, nos conceitos e nas idéias *alheios* para que façam sentido em suas práticas cotidianas.

Matêncio (2002), em seus estudos acerca da produção escrita no ensino superior, define a retextualização como a ação de produzir um texto a partir de outro. Assim, a retextualização pode ocorrer, por exemplo, por meio da transformação de um gênero formador, em especial do discurso *teórico-acadêmico*, em outros, tais como: resumos, resenhas, etc. O conceito de retextualização, na acepção de Matêncio, permite investigar, nas práticas específicas de produção escrita, os modos de apropriação dos gêneros tipicamente usados nos contextos de formação universitária e continuada do professor. Por

exemplo, no contexto específico da formação do professor de LP, a retextualização é um conceito importante para análise dos processos de incorporação dos fragmentos de um gênero formador nas escritas que os alunos do Curso de Letras produzem sob as exigências específicas do exercício acadêmico. Nesse caso, podemos incluir os estudos que se concentram na análise, por exemplo, das citações[12] dos artigos científicos e/ou de divulgação científica e do gerenciamento dessas citações nos discursos derivados (Boch & Grossmann, 2001).

Segundo Boch & Grossmann (2001), o foco na "diversidade de práticas *citacionais* no contexto da formação permite analisar as diferentes maneiras por meio das quais os professores em formação escolhem e apresentam seu próprio ponto de vista e se situam em relação ao do outro e, ainda, em relação às normas de veracidade e de cientificidade, tipicamente empregadas no discurso teórico" (p.92). Para esses autores, citar o outro é aceitar entrar numa série de *jogos particulares* que vão redirecionar a enunciação do escritor:

> ***Jogo de posição**: a voz do autor citado representa uma posição argumentativa em relação à qual o escritor se situa pragmaticamente, concordando ou discordando.*
>
> ***Jogo de lugares**: a autoridade que funda o discurso citado, e a maneira com a qual se efetua sua legitimação pelo escritor, não está dada. Citar implica em efeito construir essa autoridade, não somente escolhendo com discernimento os autores que se cita, mas também aprendendo a integrá-los aos campos em que eles se inscrevem e em relação ao sistema de normas ao qual faz referência.*
>
> ***Jogo de faces**: longe de ser uma prática decorativa, a citação engaja os problemas de fundo. Ela exibe ou, inversamente, mascara as estratégias dos sujeitos: apagamento total do discurso do outro, posição de domínio crítico, posição de distância ou de avaliação, recuo prudente diante de uma asserção que não se quer endossar, etc.* (p.92).

[12] Nessa acepção, a retextualização é, em parte, um fenômeno de *intertextualidade restrita* (Koch, 1999) a qual consiste na incorporação explícita das vozes alheias nos textos e discursos.

A partir dessa base, Boch & Grossmann (op. cit; p. 92) sugerem que o recurso da citação, no qual se apóia freqüentemente o autor do discurso teórico, "pode conduzir para uma outra forma de tomada consciência, ligada aos aspectos mais técnicos, em particular no plano lingüístico". Por exemplo, o conhecimento dos códigos específicos ligados ao discurso fonte e ao discurso citado permite ao professor-aluno observar as diferentes formas de inserção das citações e melhor compreender como se efetuam as demarcações de vozes, oferecendo os meios para construir seus próprios *sistemas de posições enunciativas*.

Em nossa pesquisa, a retextualização como uma atividade de produção de textos a partir de outros em enunciações particulares apoiará a análise dos processos de reformulação do conceito de coerência dos textos escritos para os textos orais formadores. Em outros termos, esse conceito, sendo enriquecido pelo conceito de representação social, será um valioso referencial a ser empregado na análise dos mecanismos lingüísticos que aproximam os textos escritos formadores dos textos orais e, ao mesmo tempo, na análise dos mecanismos lingüísticos que os distanciam, construindo novas ancoragens textual-enunciativas.

Dessa forma, a retextualização e as representações devem ser conceitos complementares e, em conjunto, cobrem o contínuo das reformulações que as categorias teóricas perpassam desde os textos escritos formadores até as representações das alfabetizadoras em formação. Dito de outra forma, o pressuposto da Retextualização vai sendo enfraquecido, quando os textos escritos formadores deixam de ser a referência central na representação do objeto e o pressuposto das Representações Sociais torna-se mais adequado, quando os conhecimentos práticos do cotidiano (Jodelet, 2001) são centrais na reconfiguração do objeto. Essa reconfiguração, obviamente, não deve interromper o *diálogo* (Moscovici, 1981; Santos, 1995) entre a representação científica formulada nos

textos formadores e a representação social formulada nas manifestações práticas das alfabetizadoras.

2.4 As representações sociais

O conceito de representações sociais foi inaugurado por Serge Moscovici em sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961), como uma alternativa de superação da dicotomia e, ao mesmo tempo, como alternativa de construção de interfaces entre as representações individuais e sociais (Jodelet, 2001). Em outros termos, esse conceito surge, de um lado, como alternativa à perspectiva *psicologizante* do conceito de representações fundado no domínio da psicologia individual, na qual as representações são fenômenos puramente individuais, restritos às manifestações psíquicas isoladas da sociedade e das interações sociais. De outro lado, como uma alternativa à perspectiva *sociologizante* do conceito de representações fundado no domínio da sociologia, na qual as representações são fenômenos essencialmente coletivos, isto é, têm origem nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e grupos sociais que se articulam na sociedade total (Durkheim, 1970 p.38).

Fugindo da dicotomização entre o individual e o coletivo, S. Moscovici (1961) propõe que as representações sejam qualificadas como fenômenos que emergem da interação social. A ênfase na interação social pressupõe, por exemplo, que o objeto a ser representado, seja advindo das percepções do indivíduo, seja advindo da ciência, enquanto representação coletiva só adquire materialidade no curso da interlocução.

Deslocando o foco para a atividade social, como as interações, a representação social é a atividade humana que resulta na "transferência do que é estranho e perturbador,

do que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo" (Moscovici, 2003, p. 56). Essa transferência, por sua vez, é efetivada, segundo esse autor, "pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida" (Moscovici, op. cit. p. 56). Vale destacar que essa separação dos conceitos não significa uma ruptura do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento comum sobre o mesmo objeto. As representações sociais se configuram como um modo conhecido e prático de categorizar os objetos *reificados* no âmbito da ciência, porém a opção por esse modo conhecido de categorização não é necessariamente uma conseqüência da incompreensão das categorias científicas pelos grupos sociais sujeitos das representações. As representações sociais, tal como define Bauer (2002), são também um processo de "resistência às inovações simbólicas não produzidas pelos grupos representadores dos objetos" (p.229).

Jodelet (2001), seguindo a perspectiva moscoviciana, acrescenta que as representações sociais são caracterizadas como "formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p.22). Nós acrescentamos a essas características, ainda, um conjunto de elementos e relações que, segundo Jodelet (op.cit, p. 27), identificam a representação social como um saber prático, permitindo ligar o sujeito representador ao objeto representado. Vejamos:

> *A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam.*
>
> *A representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e*

uma expressão do sujeito. O sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico, mas a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais do sujeito.

A representação, como forma de saber, será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Todo estudo de representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento.

A qualificação desse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais. A posição ocupada pela representação no ajustamento prático do sujeito a seu meio fará com que seja qualificada por alguns de compromisso psicossocial.

Em resumo, esse conjunto de características define as representações sociais, seguindo Moscovici, como as maneiras próprias de os sujeitos - situados em suas práticas sociais, sua história e suas particularidades culturais – *tornar familiar o que não é familiar*. Em outros termos, são as representações sociais que nos permitem conhecer, por meio das significações atribuídas ao objeto representado, as identidades dos indivíduos e grupos sociais.

Nessa perspectiva, portanto, a qualificação das representações como sendo as manifestações sociais, *psicossociais* e discursivas (Mosvovici, 1968; Jodelet, 2001; Abric, 1994; Petitjean, 1998) tem a ver com o fato de serem elaboradas no curso dos processos de trocas e das interações verbais específicas.

2.4.1 Os mecanismos de formulação da representação social

Como já definimos, a representação social é o resultado dos processos de familiarização de um conteúdo científico ou ideológico no interior das práticas sociais e discursivas cotidianas dos indivíduos (Moscovici, 2003; Jodelet, 2001; Abric, 1994). Nesta pesquisa, os mecanismos textual-enunciativo-discursivos envolvidos na formulação da representação da coerência textual serão analisados em práticas sociais específicas (Barton, 1994; Kleiman, 1995) em que se desenvolve a formação do alfabetizador. Seguindo esse pressuposto, o nosso próximo passo é explicitar os mecanismos de formulação, ou seja, os modos de organização ou estruturação das representações da coerência textual nos textos dos participantes do evento formador: o professor formador e os alfabetizadores em formação, tendo como ponto de partida os mecanismos centrais de inserção do objeto nos textos escritos formadores.

Discutindo os mecanismos de familiarização de palavras, idéias ou seres não-familiares, (Moscovici, 2003) ele propõe dois mecanismos, que seriam responsáveis pela formação das representações sociais, a saber, a ancoragem e a objetivação.

A **ancoragem** é um processo que consiste em reduzir os objetos estranhos em categorias e imagens comuns, colocando-os em um contexto conhecido. Para Moscovici (op. cit.) o processo de ancoragem se manifesta no discurso por meio de operações que envolvem a *classificação,* a *nomeação* ou *categorização e a explicação* do objeto. A classificação do objeto ocorre quando nós o confinamos a um conjunto de limites, regras e comportamentos que estipulam o que é, ou não é, aceito em relação a todos os objetos pertencentes a essa classe. A categorização de um objeto ocorre quando nós escolhemos um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecemos uma relação positiva ou negativa com tal objeto. Nessa perspectiva, categorizar é, como também definem os estudos

da referenciação (Koch & Marcuschi, 1998; Koch, 2002; Modada & Dubois, 2003), manifestar um ponto de vista, tomar uma posição, em relação aos objetos do mundo.

Por exemplo, quando um alfabetizador afirma que a escrita do seu aluno é "um texto", ele a confina a um conjunto de elementos enunciativos e cognitivos que fazem com que tal objeto seja reconhecido como um texto na situação específica do letramento escolar. Trata-se, portanto, de um processo de ancoragem por intermédio da classificação. Quando o mesmo alfabetizador afirma que a escrita do seu aluno "é um texto coerente", por exemplo, além de classificar o objeto, ele o ancora em uma das categorias pertencentes ao paradigma da textualidade, ou seja, da coerência textual. Trata-se, portanto, de um processo de ancoragem por intermédio do qual o objeto é categorizado.

Além dos recursos da *classificação* e *categorização* do objeto, a ancoragem de uma representação social pode ser manifestada, também, por intermédio da *explicação*. Por exemplo, quando o alfabetizador afirma que a escrita do seu aluno "é um texto coerente porque tem sentido", ele ancora o objeto representado, "a escrita", também por meio da proposição explicativa "porque tem sentido".

Nesse caso, trata-se de um processo de ancoragem do objeto tendo como suporte uma explicação gerada no senso comum, uma vez que tal explicação não contém, a nosso ver, as categorias teóricas que permitem identificar a coerência nas escritas formadoras da Lingüística Textual, tais como, a *coesão lexical*, a *continuidade*, a *progressão*, a *articulação* e a *não-contradição* (cf. Costa Val, 1999).

A **objetivação** como mecanismo ou processo gerador da representação social consiste em uma operação "imaginante e estruturante" por meio da qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato (Sá, 1996 p. 47). Como aponta Moscovici (2003).

> (...) *um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda a sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos e equivalentes. As palavras não falam sobre 'nada'. Somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas* (p.71-72).

A nosso ver, a interdependência entre os dois mecanismos de formulação da representação social, a saber, a **ancoragem** por meio das classificações, categorizações e explicações do objeto e a **objetivação** por meio das imagens a ele associadas, sugere que o ato de representar um objeto na/pela linguagem não é mera atividade de "etiquetagem" da realidade. Como também é amplamente discutido nos estudos da referenciação como *prática discursiva* (Mondada & Dubois, 2003), os referentes verbais não são imagens estáticas da realidade, mas sim o resultado de um trabalho cognitivo e social que supõe negociação entre o indivíduo e a realidade.

A articulação entre esses mecanismos, sem dúvida, constitui o *esquema explicativo* básico desenvolvido por Moscovici na teoria original das representações sociais. Sá (1996) aponta que esse e*squema explicativo*

> (...) *focaliza a gênese das representações sociais através de um princípio único e dois processos específicos que procuram dar conta da estruturação das representações sociais em seus componentes simbólicos e figurativos. Não é difícil que desse esquema parcimonioso se possa extrair a explicação para a produção dos efeitos funcionais de compreensão e explicação da realidade, de definição da identidade grupal, de orientação dos comportamentos e das práticas e de justificação das tomadas de posição. Eles repousam em última análise sobre a dinâmica da familiarização que rege os processos formadores das representações* (p. 48).

Assim, o *esquema explicativo* moscoviciano resulta em um valioso instrumento de análise dos processos envolvidos na formação das representações. No entanto, como já

antecipamos, ele é parte de uma teoria genérica das representações sociais, devendo por isso ser eventualmente complementado por proposições mais situadas, ou seja, que possam apoiar as explicações mais detalhadas do fenômeno das representações sociais (Sá, 1996).

Nesta pesquisa, por exemplo, como dissemos no início dessa seção, a representação da coerência é investigada em práticas específicas de letramento do professor (Kleiman, 1995; Barton, 1998) e, nesse sentido, os mecanismos que estruturam e ancoram a coerência textual devem ser investigados a partir dos textos escritos que medeiam o evento de letramento. Nesse sentido proponho, inicialmente, a análise dos mecanismos de textualização e de ancoragem da coerência dos textos escritos formadores e, a partir disso, devemos analisar as interferências (ou não) desses mecanismos nas retextualizações e representações subseqüentes.

Ou seja, se estamos entendendo a representação social como um processo sócio-discursivo, não nos caberia definir a priori um mecanismo de ancoragem (categorização ou nomeação) a ser investigado, já que esses mecanismos são determinados pela natureza do texto e pela enunciação particular em que as representações são manifestadas. Se um dos objetivos das representações sociais é a resistência às inovações simbólicas trazidas pela teoria (Bauer, 2002) em *contextos discursivos e sociais específicos* (Abric, 1994; Jodelet, 2001), então é fundamental que os objetos teóricos apresentados aos sujeitos sejam também investigados.

Por essa razão, optamos por realizar uma descrição em detalhe dos mecanismos de inserção (definições, perífrases, etc.) que configuram a coerência: nos textos escritos formadores, no texto oral do professor formador e nos textos orais das alfabetizadoras em formação. Em seguida, analisaremos, com apoio no conceito do *núcleo central* (Abric, 1994; Flament, 2001) (cf. a seguir), a configuração das representações e as modificações

que sofrem em cada enunciação particular. Ou seja, em última instância é importante investigar até que ponto um texto escrito formador, textualizando as formulações teóricas acerca da coerência, desestabiliza as representações dos grupos que entram em contato com ele em eventos específicos de letramento do professor.

2.4.2 O *núcleo central* das representações sociais

A finalidade do conceito de *núcleo central* é proporcionar um corpo de categorias analíticas que contribua para ampliar as potencialidades heurísticas do conceito de representação social. A pertinência desse conceito é uma realidade, especialmente, nos estudos em que são investigadas as relações entre as representações e a relação entre estas e os contextos específicos de sua enunciação, a partir dos elementos (nomeações, categorizações, explicações, etc.) que as estabilizam ou desestabilizam.

Segundo Abric (1994), o núcleo central de uma representação social é regulado por um duplo sistema, a saber: o *sistema central* e o *sistema periférico* (p.28). O ***sistema central*** reúne os elementos mais estáveis de uma representação social, isto é, aqueles que estão associados ao contexto social e ideológico em que os indivíduos ou grupos estão inseridos ou do qual fazem parte. O ***sistema periférico*** reúne os elementos mais flexíveis de uma representação social, isto é, aqueles que estão associados às condições enunciativas específicas.

Vejamos, no quadro abaixo, algumas características principais desses sistemas, segundo Abric (apud. Sá, 1996).

Quadro 8: características do núcleo central

NC	SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
CARACTERÍSTICAS	*Ligado à memória coletiva e à história do grupo;* *Consensual: define a homogeneidade do grupo;* *Estável, coerente e rígido;* *Resistente à mudança;* *Não é sensível ao contexto imediato*	*Permite a integração da experiência e histórias individuais;* *Suporta a heterogeneidade do grupo;* *Flexível, suporta as contradições;* *Evolutivo* *É sensível ao contexto imediato.*
FUNÇÕES	*Gera a significação da representação;* *Determina sua organização*	*Permite adaptação à realidade concreta;* *Permite a diferenciação do conteúdo;* *Protege o sistema central.*

Para Abric (op. cit.), a existência do duplo sistema na constituição da representação social

> (...) *permite-nos compreender uma das características essenciais das representações sociais que poderia parecer contraditória: elas são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e soltas. São estáveis e rígidas porque são determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo. São móveis e soltas porque sustentam as experiências individuais, integrando aspectos vivenciados na situação específica, e a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos* (p.28).

O *núcleo central*, dessa forma, permite conhecer os elementos que caracterizam as posições rígidas dos grupos que manifestam as representações sociais e, ao mesmo tempo, os elementos flexíveis gerados nas situações específicas de enunciação e que ameaçam essas posições. Com base no *sistema central* e o *sistema periférico* como mecanismos de formação de uma representação, podemos averiguar as transformações sofridas por uma representação social, sob a influência dos textos e das enunciações particulares.

A nosso ver, portanto, a postulação de um *núcleo central* de uma representação não representa apenas uma reorientação conceitual do *esquema explicativo* básico representado pelos processos de *objetivação* e *ancoragem*. O núcleo central é fundamentalmente um conceito mais heurístico para o estudo dos mecanismos formadores do fenômeno da representação social em contextos específicos.

O *núcleo central* permite analisar a transformação das representações, especificamente, em um contexto por onde as proposições da ciência se encontram lado a lado com as proposições cotidianas acerca de um determinado objeto do mundo. No contexto da formação do alfabetizador, conforme já explicitamos no capítulo 1, a Lingüística Textual proporciona o conjunto dos conceitos divulgados nas escritas formadoras. Esses conceitos e seus mecanismos de textualização poderiam determinar, em princípio, a formação das novas representações dos alfabetizadores em relação aos objetos dessa disciplina. Como constatar essa influência?

A nosso ver, o conceito de núcleo central é o mecanismo heurístico em potencial para investigar, numa perspectiva qualitativa, como os alfabetizadores se apropriam das formulações teóricas sobre a coerência e como as transformam em situações particulares de enunciação.

Muitas vezes, a negligência em relação à análise do *núcleo central* que identifica as representações sociais pode resultar em conclusões superficiais e especulativas sobre o fenômeno da representação social. De maneira geral, costuma-se tomar um elemento novo que é inserido em uma determinada representação como a concretização de uma mistura, hibridação, ou mesmo de transformação, quando na realidade pode ser apenas uma

interferência contingencial e provisória e, por isso, periférica de uma representação, em outra.

Nesta pesquisa, a teoria do núcleo central será um instrumento de apoio para a análise qualitativa dos mecanismos de retextualização e representação, que dão estabilidade e instabilidade aos posicionamentos dos sujeitos em relação à coerência textual no contexto da formação. Isto quer dizer que os posicionamentos dos alfabetizadores acerca da coerência textual serão investigados, nesta pesquisa, a partir da retextualização dos textos escritos formadores, porém considerando as particularidades enunciativas em que as representações são manifestadas (cf. comentários a respeito, na seção anterior, sobre os mecanismos de formação das representações).

2.4.3 Representação social e enunciação

No item anterior, vimos que o conceito de representação social surge como uma alternativa à dicotomização entre perspectiva *psicologizante* e *sociologizante*, a qual opõe as representações de caráter individual, enquanto objeto da psicologia individual, e as representações coletivas, enquanto objeto do domínio da sociologia. Analogamente, a formulação da *Teoria da enunciação* emerge de uma crítica às duas principais correntes envolvidas na formulação da linguagem enquanto objeto de investigação (Bakhtin, 1995, p.69-89): o *subjetivismo idealista*, no domínio da psicologia individual, e o *objetivismo abstrato*[13], no domínio do estruturalismo lingüístico.

[13] É importante acrescentar que as tendências da *representação coletiva* e do *objetivismo abstrato*, além das semelhanças na forma de constituir o seu objeto de estudo, isto é, isolando-o das práticas sociais, possuem em comum o papel histórico de estarem vinculadas, respectivamente, à fundação de dois campos científicos importantes da sociedade moderna: a sociologia e a lingüística.

O *subjetivismo idealista* considera que as leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual e são, portanto, essas leis que devem ser estudadas pelo filósofo da linguagem e pelo lingüista. Com base nessa orientação, segundo Bakhtin, a linguagem seria "uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se *materializa sob a forma de atos individuais de fala" (p.72).*

A partir dessa concepção de língua, segundo Bakhtin, investigar o fenômeno lingüístico nada mais é do que reduzi-lo a um "ato significativo" da criação individual. O "motor" principal da criação é o "gosto lingüístico". Portanto, é essa verdade lingüística em absoluto que dá vida à língua e que o lingüista busca examinar em cada fato de língua, a fim de dar-lhe uma explicação adequada (p.75).

O objetivismo abstrato, ao contrário, considera que "as leis da língua são essencialmente as leis lingüísticas específicas". Dessa forma, os aspectos centrais organizadores dos fatos da língua, os que fazem dela o objeto de uma ciência bem definida, estão situados no sistema lingüístico, isto é, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Sob essa perspectiva, segundo Bakhtin, a língua seria "um sistema estável, imutável e constituído de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida, tal qual, à consciência individual e peremptória para esta" (p. 82).

Dessa forma, enquanto que para o *subjetivismo idealista* a língua constitui um *fluxo ininterrupto*, em que nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação, a língua é um *arco-íris imóvel* que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras comunicações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as

enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais – que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

As críticas levantadas por Bakhtin acerca dessas tendências mostram que ambas recusam o componente social na constituição da enunciação. O *objetivismo abstrato* tem como objeto o sistema abstrato e, por isso, exclui as condições reais da enunciação. O *subjetivismo idealista*, por outro lado, considera a enunciação como seu objeto; no entanto, esta é restrita à expressão individual e à consciência do locutor, dos seus desejos, dos seus gostos, das suas intenções, de seus impulsos criadores, etc. Ou seja, tanto a primeira quanto a segunda tendência deixam de fora o papel precioso das práticas e da interação social na constituição da enunciação. Entretanto, Bakhtin (1995) defende que a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal realizada por meio da enunciação. Essa tese fica evidente quando destaca que

> (...) *as dimensões e as formas de uma enunciação são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação* (p.125).

O contexto e o auditório, na perspectiva bakhtiniana, são aspectos constitutivos da significação social da enunciação. No primeiro caso, porque a atividade verbal é um produto de uma dada situação que se materializa em um espaço-tempo. No segundo caso, porque a atividade verbal é um produto da interação que se materializa no diálogo entre o locutor e o interlocutor.

A perspectiva contextualizada e dialógica da enunciação e da significação é, sem dúvida, o ponto de chegada comum do percurso trilhado por Mikhail Bakhtin para concluir

que o *verdadeiro núcleo da realidade lingüística* (p.89) é revelado na enunciação (ou na interação verbal) e do percurso trilhado por Serge Moscovici e seus seguidores Denise Jodelet e Jean-Claude Abric para concluir que as representações são geradas nas interações sociais. Portanto, com base nessa convergência entre os percursos teóricos mencionados, nós estamos assumindo que a representação social é atividade *sócio-discursiva* (Abric, 1994; Petitjean, 1998) e por isso não se reduz à expressão e ao conhecimento de um indivíduo isolado, nem à repetição das formas de linguagem e de conhecimento *reificados* na sociedade. Uma representação social é também o produto da interação entre os interlocutores socialmente identificados, em situações particulares de interação e de enunciação.

O estreitamento entre a noção de representação social e a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a nosso ver, fica mais explícito a partir do momento em que a significação, enquanto efeito da interação verbal (Bakhtin, 1995), torna-se um foco privilegiado para o estudo das representações. J-C Abric (1994), por exemplo, discutindo a representação como sistema contextualizado, aponta que "a significação é um dos componentes fundamentais da representação social e que a mesma é duplamente determinada pelos efeitos do contexto".

Na perspectiva de Abric (1994 p.14-15), a significação da representação social é determinada, em primeiro lugar, pelo *contexto discursivo*, isto é, pela natureza das *condições de produção dos discursos*[14] a partir da qual são geradas as representações

[14] Segundo Maingueneau (1996 p.21) a noção de "condição de produção" advém da psicologia social, tendo sido elaborada nos quadros da análise do discurso por Pêcheux para designar não somente o ambiente material e institucional dos discursos, mas também as "representações imaginárias" que os interactantes fazem de suas identidades respectivas, assim como do referente do seu discurso. Nos termos definidos por Abric (op. cit.), o termo "condição de produção" é empregado como uma variante do contexto discursivo, mais especificamente como o contexto imediato da produção discursiva. Nessa acepção, esse termo pode

sociais. Segundo esse autor, na maioria dos casos, são as *produções discursivas* que permitem acessar as representações e, por isso, é necessário analisar suas condições de produção, levando em consideração que cada representação é produzida, numa determinada situação, para um auditório ao qual o representador visa informar e convencer acerca de algo.

Em segundo lugar, a significação da representação social é determinada pelo *contexto social*, ou seja, pelo contexto ideológico e pelo lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou grupo representador. O significado imediato de uma representação social é sempre ancorado nas significações mais amplas que constituem as relações simbólicas próprias de um determinado campo social.

Em síntese, o significado da representação é, por isso, duplamente determinada pelo social. Em primeiro lugar, porque a representação social, assim como qualquer atividade verbal, dirige-se para um outro que orienta a escolha das proposições (definições, explicações, etc.) que configuram a representação social. Emprestando de Bakhtin (1995), este outro, representado pelo auditório, *obriga o discurso interior a realizar-se em expressão exterior definida*. Em segundo lugar, porque a representação social é ancorada no senso comum, na experiência e no saber prático dos indivíduos e dos grupos sociais no interior da sociedade, por exemplo, sob a influência das mensagens e imagens escolares e midiáticas (Jodelet, 2001).

Um exemplo bastante ilustrativo dessa última hipótese é fornecido por Jodelet (op. cit.), em relação à representação da AIDS pela mídia e pela população. A ausência do conhecimento especializado a respeito do tema favoreceu uma "qualificação social" da

---

significar o *contexto situacional* ou enunciativo que não se confunde com o *contexto social* que também é determinante na configuração das representações sociais.

doença, ou seja, antes que a pesquisa biológica e médica trouxesse alguns esclarecimentos sobre a natureza da Aids, "as pessoas produziram teorias ancoradas nos dados de que dispunham" (p.18). O que se sabia sobre a transmissão da doença e de suas vítimas favoreceu, em particular, a eclosão de duas concepções: uma de tipo "moral" e "social", cuja interpretação visou à punição social, outra do tipo biológica, cuja interpretação visou a elucidar os meios de transmissão da doença[15].

Em nosso estudo, a semelhança entre a nossa investigação com o trabalho desenvolvido por Denise Jodelet se estabelece porque as representações da coerência textual pelo alfabetizador são estudadas na interface com o letramento em um evento letrado. No referido evento, há textos escritos que veiculam definições teóricas da coerência e que medeiam a interlocução entre o formador e o alfabetizador. As noções da Lingüística Textual chegam ao professor-aluno, em geral, sob a forma de proposições definidoras formuladas nas obras de divulgação científica[16]. Elas são utilizadas em práticas

---

[15] *Essa ilustração é interessante porque nos mostra que as representações sociais são formas de organização do saber no cotidiano a partir de regras e convenções orientadas pela interação social (Moscovici, 2003).*

[16] Os textos formadores, neste contexto, são manuais didáticos, revistas, PCN, etc. os quais, muitas vezes na tentativa de recontextualizar as definições para as práticas de ensino, omitem o percurso da formulação teórica do conceito. Assim, embora com a intenção de facilitar a formação teórica do professor, acabam por abortar a possibilidade de o próprio professor, a partir do acesso aos modelos de *formulação* teórica específica dos discursos científicos (Loffler-Laurian, 1984), recontextualizar tais noções tendo em vista a melhoria da sua prática. Parece contraditório, mas não é bem assim. Os estudos que analisam os documentos produzidos para o professor (Marinho, 2001; Silva, 2003) apontam que, embora tais documentos explicitem a intenção de interagir com o professor, os mecanismos utilizados para textualizar os conceitos, tais como as citações, as notas, etc. definem como seu interlocutor o pesquisador da academia. Entretanto, a nosso ver, o letramento do professor não é construído apenas pela antecipação de suas perguntas e respostas por meio de um documento escrito bem formulado de divulgação científica, mas também pela habilidade que têm o professor formador e o próprio professor em formação de fazerem a mediação entre o saber teórico e as necessidades específicas do ensino-aprendizagem. Como destacamos, a propósito do letramento como práticas sociais situadas, o nosso foco também leva em consideração as transformações que os alfabetizadores fazem com os conceitos formadores em face das suas prioridades enquanto leitor situado ou enquanto *agente de letramento* escolar (Kleiman, 2001; Ribeiro, 2002).

de formação em serviço, muitas vezes, sob uma forma que somente poderíamos caracterizar como respingos[17] ou fragmentos de formulações teóricas descontextualizadas.

Por outro lado, a ausência sistemática de formulações escritas direcionadas para o professor em formação em textos de divulgação favorece, como veremos, a produção de um saber cotidiano, ordinário e popular que representa as apropriações dos termos científicos, não familiares pelo professor em formação (Santos, 2003a).

[17] A imagem dos respingos é inspirada em uma imagem construída por D. Jacobi (1984), segundo a qual, a reformulação dos conceitos da ciência pelos leitores configura o "efeito cascata" representando a transformação dos objetos da ciência na divulgação científica. Com base nessa metáfora, basta que um conceito científico seja deslocado de sua fonte, que mude os seus interlocutores ou que mude a circunstância particular de enunciação para que a configuração lexical das definições especializadas seja reformulada. Segundo Guilbert (1973, p. 6) a mudança da instância enunciativa explica o trânsito ou movimento de migração constante entre o vocabulário especializado e o vocabulário comum.

CAPÍTULO 3

O CONCEITO DE COERÊNCIA NOS TEXTOS ESCRITOS FORMADORES

Neste capítulo, o nosso objetivo é analisar os mecanismos de textualização da coerência textual nos textos escritos formadores, tomando como ponto de partida os dois textos escritos formadores que são objetos de retextualização no *evento de letramento* do alfabetizador. Mais especificamente, os textos escritos formadores são "Texto e textualidade" e "Como avaliar a textualidade" da autora Maria das Graças Costa Val (1999).

A análise aqui proposta envolve, inicialmente, a caracterização geral dos discursos formadores, visando situá-los em relação aos seus autores e obras aos quais pertencem e, em seguida, a análise propriamente dita da representação do conceito de coerência textual, em tais textos. A propósito dessa última tarefa, examinaremos as seqüências léxico-semânticas que definem a coerência como um conceito teórico da Lingüística Textual (doravante LT) e as que a definem como conceito situado, ou seja, designado em enunciações específicas. Para esse fim, o nosso foco especial serão os enunciados definidores, contendo nomeações, caracterizações e exemplificações relacionadas com a coerência textual.

3.1 Os enunciados definidores

3.1.1 Tipos de enunciados

Neste item, interessa-nos analisar os principais tipos de enunciados definidores da coerência textual nos textos escritos em questão. O objetivo é construir um ponto de partida para a análise das proposições que definem a coerência e para análise da ancoragem textual-enunciativa dessas proposições, a serem realizadas, respectivamente, nos itens 3.2 e 3.3.

Os tipos de definição mais recorrentes na textualização da coerência nos textos escritos são a definição por denominação, a definição por análise e a definição por função. Esses tipos são preferencialmente empregados na formulação e reformulação dos termos científicos nos discursos de *divulgação científica* e nos discursos de *semidivulgação científica*[18] (Loffler-Laurian, 1983). Neles, os objetos são definidos de forma a responder explicita ou implicitamente as seguintes questões: O que é? Como se constitui? E para que serve o termo ou o objeto que está sendo definido?

Quadro 9: Amostra dos enunciados definidores

TIPO	"Texto e textualidade"	"Como avaliar a textualidade?"
DENOMINAÇÃO	*A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual (p.5).*	*Entendida a coerência como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto. (p.20).*

[18] A distinção entre os discursos de **divulgação científica** e de **semidivulgação científica** é uma contribuição de Loffler-Laurian (1983, p.10) no seu artigo sobre a *Tipologia dos discursos científicos*. No referido artigo a autora propõe uma tipologia de base enunciativa dos discursos científicos e uma tipologia de categorias definidoras mais recorrentes em tais discursos. Segundo a autora, o discurso de divulgação científica é o discurso produzido, em geral, pelos jornalistas profissionais e dirigido para o grande público. O discurso de semidivulgação científica é o discurso produzido, em geral, pelo pesquisador científico e dirigido para um público de nível universitário.

ANÁLISE		*Um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação... (21).*
FUNÇÃO	*A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexo entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexo no plano lingüístico (p.7).*	

a) A definição por denominação

A definição do tipo *denominação* responde pela designação do termo e ocorre quando o objeto é inserido no discurso por meio de "uma formulação dupla em que dois elementos são lingüisticamente colocados lado a lado no discurso e em que um dos elementos fornece um suplemento de informação em relação ao outro" (Loffler-Laurian, 1984, p. 113). Esse tipo de definição é manifestado nos textos, conforme os exemplos abaixo:

(1)

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual (p.5).

(2)

Entendida a coerência como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto (p.20)

Nos dois enunciados acima, o termo a ser definido - "coerência textual" - é posto ao lado do seu equivalente lexical "configuração de conceitos". Em (1) o equivalente é introduzido por meio da seqüência "...resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes na superfície textual". Em (2) o equivalente é inserido por meio da seqüência "Entendida (a coerência) como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto". O equivalente mais freqüente "configuração de conceitos" nesses casos é inserido nas *proposições definidoras* (Hiegel, 1987, p.30) (1) e (2) por intermédio das *fórmulas metalingüísticas "X resulta de..." e "X é entendido como...".*

Essas formulações, no entanto, não devem ser analisadas apenas do ponto de vista do estatuto semântico e universal da definição. É conveniente considerar que no interior de cada proposição denominadora há descrições que, além de significar os objetos, também os situam em uma ordem específica de designação. Essa especificidade, por sua vez, poderia ser considerada como um traço da *impermeabilidade* que apresenta o léxico científico.

Segundo Guilbert (1973 p.7), " a grande maioria dos termos estrangeiros que passam a fazer parte da nossa língua são os termos técnicos e científicos". O critério da *impermeabilidade* reside, então, nessa capacidade de inserção e permanência dos termos científicos no vocabulário de uma determinada língua. Um bom exemplo, para comprovar a *impermeabilidade* enquanto critério de especificidade do termo científico, são as constantes retextualizações do termo "coerência" em artigos teóricos e de divulgação da LT brasileira.

Tomando com base o critério da *impermeabilidade*, poderemos antecipar que, em parte, os equivalentes lexicais da coerência manifestados nos enunciados (1) e (2) compõem o conjunto das predicações da coerência estabilizadas no discurso da Lingüística Textual, em especial da vertente semântico-cognitiva. No entanto, é preciso acrescentar que

tais predicações contêm certos elementos que desestabilizam tais noções em função das particularidades enunciativas.

Na denominação da coerência, conforme a formulação posta em (1), por exemplo, a seqüência lexical "superfície textual" ancora o referente na área da lingüística textual e, ao mesmo tempo, o especializa em relação às múltiplas significações que recebe na linguagem ordinária. Por outro lado, em uma mesma área, os termos específicos também podem ser re-significados através de acréscimos de termos novos a proposições definidoras de referência. Por exemplo, as noções da Lingüística Textual, ou de qualquer outra área especializada, não são formuladas da mesma forma nos discursos científicos, nos discursos de divulgação científica e nos discursos pedagógicos.

O sentido do léxico científico, assim, não é absolutamente autônomo, em relação à das condições de uso. A sua designação resulta de uma construção léxico-textual-enunciativa e deve ser analisada nos textos e estes, por sua vez, na sua relação com as particularidades enunciativas. Isso explica as mudanças e intercâmbios constantes entre o léxico geral e o léxico científico, das quais certamente as definições de coerência e de coesão não estão livres. Vejamos, por exemplo, as múltiplas re-significações do termo quando migra do léxico da Lingüística Textual para o léxico comum e, no interior da LT, quando migra de uma perspectiva semântica para uma perspectiva semântico-pragmática, por exemplo[19].

b) A definição por *análise*

[19] As mudanças de significados da coerência podem ser observadas no livro "Texto e coerência" de Koch e Travaglia (1993). Este livro, a nosso ver, é uma excelente fonte para um estudo das *instabilizações categoriais* (Mondada & Dubois, 2003) pelas quais a "coerência textual" passa quando migra de um determinado paradigma teórico para outro.

A definição do tipo *análise* responde pela constituição do termo e ocorre quando o objeto é inserido no discurso por meio da *decomposição em elementos que, ao serem associados, obtemos o objeto em questão* (Loffler-Laurian, 1984, p. 114). Essa estratégia de definição é valorizada no texto escrito formador "Como avaliar a textualidade?", cujo objetivo central é desenvolver "os critérios de avaliação de redações"(p.20). Nesse caso, a análise enquanto mecanismo de definição ocorre quando o termo a definir - "coerência textual" - é decomposto em categorias menores, cada uma das quais concretiza um requisito do conjunto proposto para analisar e avaliar a coerência em "redações escolares".

(3)

...Um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação. (p.21)

...no plano da coerência a continuidade se manifesta pela retomada de conceitos e idéias. (p.21)

...no plano da coerência percebe-se a progressão pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas. (p.23)

...para ser coerente o texto não pode contradizer o mundo a que se refere (p.25).

..avaliar a articulação das idéias de um texto, para mim, significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas... (p.27)

Como podemos constatar, nos enunciados acima, a disposição das propriedades: continuidade, progressão, não-contradição e articulação, atribuídas à coerência, formam um sistema estável de características desses termos. Dito de outra forma, essas propriedades são os elementos que, em conjunto, configuram uma representação do objeto – "coerência textual" – em questão.

c) A definição por *função*

A definição do tipo *função* destaca aspectos relacionados às finalidades ou aos usos do termo a definir. Como aponta Loffler-Laurian (op. cit.) a definição do tipo análise responde à pergunta "para que serve o objeto?". Esse tipo de definição é empregado especialmente no texto "Texto e textualidade" conforme mostramos na tabela 1 (deste capítulo) e conforme analisaremos a partir do exemplo abaixo.

(4)

A coerência e a coesão têm em comum a característica ***de promover*** *a inter-relação semântica entre os elementos do discurso,* ***respondendo*** *pelo que se pode chamar de conectividade textual* (p. 7).

No enunciado (4), a definição funcional da coerência se manifesta em duas situações. Inicialmente, por meio da seqüência ".... promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, na qual o emprego do verbo "promover" predica uma finalidade da coerência, fator responsável pela unidade textual. Em seguida, temos também uma definição do tipo função na seqüência "...respondendo pelo que podemos chamar de conectividade textual", na qual a coerência é definida pela finalidade "de responder pela conectividade textual".

Em síntese, as formas de inserção da coerência nos enunciados definidores, acima, denominando-a, decompondo-a a partir de categorias co-significantes e destacando a sua função no uso, configuram o quadro básico das definições e das predicações nos textos escritos situados como textos formadores, nesta pesquisa. Certamente, esse quadro de

definições não é discursivamente neutro, já que a configuração e a ancoragem das predicações acerca da coerência textual poderá constituir o posicionamento lingüístico sobre o objeto valorizado pelo autor na obra como um todo. Em outras palavras, o conteúdo das definições mais recorrentes nos textos escritos formadores indica a filiação teórica que embasa a obra e o autor.

3.2. **As proposições e seqüências definidoras**

As proposições definidoras são as que veiculam as seqüências predicativas do objeto, cuja função no texto é designar, caracterizar e estabelecer qualquer equivalência léxico-semântica entre o termo a ser definido e a proposição definidora. No texto escrito "Texto e textualidade", as seqüências predicativas, bem como as escolhas lexicais das definições, configuram os posicionamentos acerca da coerência e são mais bem visualizadas na figura abaixo, contendo os equivalentes semânticos do objeto (i.e. o segundo termo da equação definidora - X é Y), organizados de acordo com a freqüência em que aparecem nos 2 textos focalizados nesta análise :

Tabela 1: critérios e seqüências definidoras dos textos escritos

Critério	Seqüências	Quant	%
(Referencialidade)	Configuração, rede ou nexo entre os conceitos no texto.	10	58,8
(Recepção)	Receptividade do texto pelo leitor.	03	17,6
(Unidade)	Unidade de sentido	02	11,8
(Prescritividade)	Requisito ou fator da textualidade	02	11,8
	Totais	17	100

Na tabela 1, as seqüências definidoras da coerência se apóiam nas seguintes imagens: (1) "Configuração (rede, nexo) dos conceitos no texto", vinculando a coerência à organização referencial do texto; (2) "Unidade de sentido", vinculando a coerência à organização global do texto; (3) "Recepção do texto pelo leitor", levando em conta o papel do leitor na construção do sentido e (4) "Requisito ou fator fundamental da textualidade", destacando a finalidade da coerência como critério de avaliação da textualidade.

As seqüências (1) e (2) definem a coerência, levando em conta aspectos da organização lingüístico-textual dos textos. Nelas, os itens lexicais "configuração conceitual" e "unidade de sentido", por exemplo, são centrais em definições que dão ênfase à dimensão semântica do conceito.

Por outro lado, as seqüências (3) e (4) enfatizam a dimensão pragmática da coerência e, por extensão, dos textos. Essas seqüências, no nosso entendimento, colocam em evidência os aspectos cognitivos e interacionais que definem coerência e a textualidade.

a) A **referencialidade: a coerência como "nexo conceitual"**

Em (a), a "coerência textual" é definida por meio de imagens associadas à relação entre os referentes conceituais que configuram a textualidade em um texto. Essas imagens são inseridas através dos seguintes enunciados dos textos escritos formadores.

(5)

"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. Envolve não só aspectos lógicos e

semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores" (Em *Texto e textualidade, p.5)*

(6)

"A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua **rede de conceitos e relações** põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa **rede conceitual** – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso" (Em *Texto e textualidade, p.6)*

(7)

"A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a **inter-relação semântica entre os elementos do discurso**, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*". Coerência diz respeito ao **nexo entre os conceitos** e a coesão, à expressão desse nexo no plano lingüístico". (Em *Texto e textualidade, p. 7*).

(8)

"Entendida a coerência como a **configuração conceitual subjacente** e responsável pelo sentido do texto, e a coesão como sua expressão no plano lingüístico, é preciso esmiuçar essas noções, para perceber de que são feitos esses fatores e com se apresentam ou deixam de se apresentar em produções lingüísticas reais tais como as redações dos alunos na escola" (Em *Como avaliar a textualidade?* p.7).

Os enunciados (5), (6) e (7) fazem parte do texto escrito "Texto e textualidade" e o enunciado (8) é parte do texto escrito "Como avaliar a textualidade?". Nesses enunciados, a definição da coerência com o foco na relação entre os referentes conceituais é estabelecida a partir das seguintes seqüências léxico-semânticas: em (5) através das seqüências "configuração conceitual e relações subjacentes"; em (6), através das seqüências "rede de conceitos" e "nexo entre os conceitos"; em (7), através da seqüência "inter-relação semântica entre os elementos do discurso" e, em (8), através da seqüência "configuração conceitual subjacente".

Nos dois textos escritos formadores, em análise, as seqüências que definem a coerência textual com base na imagem da "rede" ou do "nexo conceitual" são a maioria, sendo reiteradas em 10 (dez) ocorrências, ou seja, um total de (58,8%) das 17 proposições que definem a coerência textual, ao longo dos textos.

(b) A **recepção: a coerência como "conhecimento partilhado"**

A definição da coerência também é textualizada a partir de imagens relacionadas à recepção dos textos pelos leitores, isto é, com a capacidade do leitor de "receber" o texto e torná-lo compreensível. Nesse bloco de ocorrências, podemos incluir as seqüências que estão em negrito nas proposições abaixo:

(09)

" (A coerência)... envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que **depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores**" *(Em Texto e textualidade p.5).*

(10)

"Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma **configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do recebedor**" (Em *Texto e textualidade* p.6).

(11)

"(A coerência)... deriva (também) da **compatibilidade entre a rede conceitual – mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso**" (Em *Texto e textualidade p..6).*

A definição de coerência com base em imagens associadas à receptividade dos textos é manifestada apenas no texto escrito formador "Texto e textualidade", conforme podemos destacar nos enunciados (09), (10) e (11). Nesses enunciados, o conteúdo definidor é formulado por meio das seguintes seqüências: em (09) "... depende do partilhar conhecimentos entre os interlocutores"; em (10) "...apresenta uma configuração conceitual compatível com o mundo do recebedor"; em (12) "...deriva da compatibilidade entre a rede conceitual – mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso". A relação entre o texto e o receptor representa, portanto, o conteúdo central dessas definições.

Essas seqüências aparecem em 03 enunciados definidores da coerência textual no texto escrito, ou seja, (17,6%) das 17 ocorrências. .

c) A **unidade: a coerência como "unidade de sentido"**

A coerência também é definida a partir de imagens associadas à harmonia semântica dos textos, conforme define o enunciado (09), a seguir:

(9)

" (A coerência)... é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo **sentido do texto**. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores" *(*Em *Texto e textualidade, p.5)*

(10)

"Entendida a coerência como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo **sentido do texto**..." (Em "*Como avaliar a textualidade?*").

O enunciado (09) é parte do texto escrito formador "Texto e textualidade" e o enunciado (10) é parte do texto escrito formador "Como avaliar a textualidade?". Nesses enunciados, a definição da coerência a partir de imagens associadas à "unidade semântica dos textos" é estabelecida através do termo "sentido do texto" na seqüência "...é responsável pelo sentido do texto", a qual é reiterada em ambos enunciados.

Essas seqüências estão entre as mais freqüentes em ambos os textos, somando 02 (11,8 %) das 17 proposições definidoras da coerência nos textos escritos em questão.

(d) A prescritividade: a coerência como requisito da textualidade.

A coerência também é definida como requisito de avaliação ou análise da textualidade em um texto. Nesse critério de definição, podemos incluir os seguintes exemplos:

(13)

> "A conceituação teórica, que busca estabelecer em que nível se situa e com que elementos lida a coerência, se mostra muitas vezes fruto de análise empírica, empenhada em descobrir que características usualmente apresentam os textos coerentes. Essas características são chamadas por alguns de **condições ou requisitos** de coerência, porque, se um texto coerente tem qualidades específicas *que o distinguem dos incoerentes, pode-se afirmar que, para ser coerente, um texto precisa apresentar tais qualidades*". *(Em Como avaliar a textualidade? p. 17-18)*

(14)

> "Para Charolles (1978), um texto coerente e coeso satisfaz a **quatro requisitos**: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação. Vou chamá-los, aqui, de continuidade, não-contradição e articulação" (Em *Como avaliar a textualidade*? p.21).

A definição da coerência como requisito de textualidade é explicitamente inserida apenas no texto escrito "Como avaliar a textualidade?". Especificamente, o caráter prescritivo da definição de coerência é introduzido no enunciado (13) por meio da seqüência anafórica "... condições ou requisitos de coerência" que recategoriza, no discurso, os antecedentes "elementos" ou "características", atribuindo-lhes um significado novo em função das particularidades textual-enunciativas do texto escrito formador. No enunciado (14) o caráter prescritivo do objeto é introduzido por meio da seqüência "um texto coeso e coerente satisfaz quatro requisitos...", na qual o léxico "requisito" *co-significa*[20] a definição de coerência como "critério" de avaliação da redação.

Esse tipo de seqüência lexical definidora é manifestado explicitamente em 02 (11,8%) das 17 proposições manifestadas para definir a coerência textual nos textos escritos formadores.

Considerando apenas a freqüência em relação aos critérios de definição do termo utilizados nos textos em exame, as seqüências que associam a coerência a imagens vinculadas à organização tópica são centrais, contribuindo, conseqüentemente, para estabilizar um posicionamento acerca da coerência textual ancorado na perspectiva lógico-semântica-cognitiva. A rigor, essa orientação é central nos textos escritos, mas também se solidariza (no sentido dado por Rafael, 2001) com seqüências que a atualizam no contexto enunciativo da obra como, por exemplo, quando é re-configurado como requisito de avaliação da textualidade.

3.3. Ancoragem textual-enunciativa

[20] A co-significação é uma categoria introduzida nos estudos da referenciação (Koch & Marcuschi, 1998) para designar as "retomadas explícitas de antecedentes no discurso através da repetição de itens ou da construção lingüística com estabilidade e manutenção referencial" (p.7).

A ancoragem textual-enunciativa diz respeito à análise das operações de textualização envolvidas na significação da coerência textual, sob o efeito das particularidades textuais e enunciativas em que o conceito é usado.

Guilbert (1973), estudando a relação entre o termo científico e a enunciação, por exemplo, aponta que "na comunicação especializada, os termos científicos e técnicos constituem não apenas uma economia, mas seu emprego resulta de uma espécie de cumplicidade entre os interlocutores" (p.14). Como vimos, o texto formador "Texto e textualidade", enquanto capítulo que faz parte dos pressupostos teóricos do livro "Redação e textualidade" é, no nosso entendimento, o lugar privilegiado dessa interlocução especializada, uma vez que é nesse capítulo que fica bem marcada a posição teórica assumida pela autora. Em tal texto, há a ocorrência de seqüências lexicais que situam a coerência como uma categoria do texto no seu plano *lógico-semântico-cognitivo*.

Por outro lado, como salienta o próprio Guilbert (1973), as formas de designação dos termos especializados são influenciadas também pela heterogeneidade dos locutores e pelas condições particulares de sua enunciação. Nas tabelas 1 e 2, por exemplo, nós vimos que a coerência textual é inserida nos textos escritos através de enunciados e proposições definidoras bastante heterogêneas.

A diversidade dessas proposições, por sua vez, está relacionada com a mudança de significação que o termo a definir sofre toda vez que é textualizado em enunciados e enunciações específicas. Especificamente, nos textos escritos formadores, aqui focalizados, a ancoragem enunciativa se manifesta por meio de seqüências léxico-semânticas que recontextualizam os significados das categorias definidoras centrais do objeto.

Em tais textos, as seqüências definidoras do objeto são reiteradas configurando um *sistema central* (Abric, 1994) constituído de seqüências estáticas, reiteráveis e freqüentes que estabiliza o ponto de vista assumido pelo locutor em relação ao termo. Entretanto, há também evidências de proposições situadas, cuja significação é determinada pelo uso específico que é feito do termo. Uma dessas evidências ocorre quando a autora retoma a posição dos teóricos que embasam a obra e, ao mesmo tempo, a atualiza em função dos seus objetivos, como mostra o enunciado abaixo.

(15)

Para avaliar a coerência e a coesão das redações no corpus dado ***tomei como base as chamadas "metas-regras"*** *formuladas por Charolles (1978) e, para os demais fatores de textualidade, orientei-me pelo que propõem Beaugrande e Dressler (1983).*

Antes de apresentar e discutir ***os critérios de avaliação*** *adotados, é preciso deixar claros alguns pontos... (Em como avaliar a textualidade? p.18)*

Em (15), a seqüência "para avaliar a coerência e a coesão no corpus" inscreve o objetivo do texto que é produzir critérios para avaliação de um corpus específico constituído de redações escolares. Utilizando o verbo em primeira pessoa na seqüência "tomei como base", o a autora da obra cita os teóricos que embasam suas análises, porém se situa em relação às posições citadas. Essa mudança de posição pode ser percebida através da relexicalização que envolve a permuta da categoria "meta-regras" proposta por Charolles e da categoria "fator de textualidade" proposta por Beaugrande e Dressler pela categoria "critério de avaliação", conforme aparece na seqüência "antes de apresentar e discutir os critérios de avaliação adotados...". Nesse caso, temos *jogo de posição* (Boch & Grossmann, 2001) em que os discursos citados são atualizados pragmaticamente em função dos propósitos do escritor e da obra.

Dessa forma, no texto escrito formador "Como avaliar a textualidade?" a inserção da definição da coerência é marcada pela mudança de ancoragem enunciativa do termo. Essa mudança se justifica porque, nesse texto, o objetivo da autora do texto é ancorar a coerência como um requisito de análise da textualidade em um texto, ao passo que no texto anterior, o conceito é inserido mais precisamente como fundamento teórico da obra.

CAPÍTULO 4

A COERÊNCIA NO TEXTO ORAL FORMADOR

O nosso objetivo, neste capítulo, é analisar em detalhe os mecanismos lingüísticos envolvidos na configuração da coerência no texto oral formador, considerando a relação que esses mecanismos estabelecem com os enunciados definidores dos textos escritos e, ao mesmo tempo, com as particularidades enunciativas implicadas na aula de formação continuada. Conseqüentemente, essa análise também deverá ser bastante útil na explicitação do contexto da formação lingüística do alfabetizador, uma vez que coloca em evidência os elementos que compõem o *núcleo central* da representação da coerência textual divulgada em todo percurso da formação, ou seja, desde os textos escritos até ao texto oral formador.

A análise envolve a caracterização dos tipos de enunciados definidores do objeto, visando a situá-lo em relação aos textos escritos e ao contexto específico de sua produção, e, em seguida, a análise da configuração e da ancoragem textual enunciativa do conceito antecedente. Em relação à última tarefa, examinaremos a presença dos enunciados e das proposições metalingüísticas que configuram a representação da coerência textual, destacando a relação que estabelecem com os conteúdos definidores legitimados nos textos escritos. Em seguida, analisaremos a ancoragem enunciativa do termo, focalizando os dispositivos que caracterizam a posição do locutor em relação às categorias definidoras dos textos escritos.

4.1. Os enunciados definidores

4.1.1 Tipos de enunciados

Os tipos de enunciados empregados revelam, em parte, a interferência dos textos escritos formadores no texto oral. No geral, podemos constatar a ocorrência de enunciados definidores tipicamente empregados nos discursos escritos da divulgação científica (Loffler-Laurian, 1983), porém, há várias ocorrências de *reformulações parafrásticas* (Hilgert, 2001) tipicamente empregadas na *elocução formal*, como é o caso do discurso didático no ensino superior (Alves, 2001; Ribeiro, 2002). Essa hipótese será mais bem examinada com base nos exemplos (1) e (2), a seguir.

(1)
".... **a coerência...é resultado da coesão**...se você não tiver um texto...bem escrito...certamente...ele não será coerente...

(2)

"... vamos dar uma revisada rapidinho... nos recursos de **coerência e coesão**...continuidade...progressão...não-contradição...articulação..../.../ a **continuidade** de um texto são as recorrências...ou seja...as retomadas por lexicais ou gramaticais..a **progressão**...você tem um tema...e pra desenvolver esse tema...você precisa ir acrescentando novas idéias e novos conceitos...também você tem um tema e vai trabalhar comentários em cima...daquele tema...daquele tópico que lhe foi dado...a **não-contradição**...é você ser coerente...no texto...do começo ao fim...é você não contradizer o que vem dizendo...a **articulação** são os mecanismos de junção...como você retoma uma discussão do parágrafo anterior..."

No segundo exemplo (1), a definição se manifesta por meio da seqüência denominadora "a coerência é o resultado da coesão" feita inicialmente com base na ordem canônica da nomeação *termo – verbo - equivalente* por meio da qual um verbo copulativo

"ser" coloca lado a lado os termos "coerência" e "resultado da coesão" que configuram a seqüência definidora da denominação (Riegel, 1973; Loffer-Laurian, 1983; Dionísio, 2003). Em seguida, porém, a denominação original é reformulada através do esquema *parafrástico-explicativo* (Alves, 2001) "... se você não tiver um texto bem escrito...certamente ele não será coerente".

No segundo exemplo (2) o conceito de coerência é formulado, tal como ocorre no texto escrito "Como avaliar a textualidade?" (cf. cap. 3) por meio da definição por *análise* (Loffler-Laurian, 1983). Esse tipo de definição se configura nos discursos da divulgação científica por meio da disposição das propriedades que constituem o objeto. O objeto a definir é introduzido no enunciado e, em seguida, é dividido em propriedades ou categorias menores que juntas formam o conceito.

No texto oral, a coerência é definida através da disposição de suas categorias constituintes: continuidade, progressão, articulação e não-contradição que a constituem como fator de textualidade. Essas categorias são alguns dos elementos estáveis que migram dos textos escritos para os textos orais formadores, porém, nesse último, as categorias são definidas a partir dos enunciados formulados nos textos escritos, porém são acrescidas e enriquecidas pelas *paráfrases exemplificadoras* (Alves, 2001) cuja função é reformular o enunciado definidor anterior, através de exemplos,

(3)

> ...a **progressão**...você tem um tema...e pra desenvolver esse tema...você precisa ir acrescentando novas idéias e novos conceitos...também você tem um tema e vai trabalhar comentários em cima...daquele tema...daquele tópico que lhe foi dado...

No enunciado acima, é retomada a definição da progressão tópica formulada no texto escrito, ou seja, "a soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas" (Em *Como*

avaliar a textualidade? 23), porém essa definição é reformulada por meio de seqüências *parafrásticas exemplificadoras* do tipo "...você tem um tema e vai trabalhar um comentário em cima daquele tema...". Nesse caso, o objeto é definido enfatizando os exemplos relacionados às formas de se estabelecer a *progressão tópica* em um texto.

Os enunciados definidores em (1), (2) e (3) comprovam, portanto, que no texto oral formador, há retomadas de tipos de definição valorizados nos textos escritos, tal como ocorre com o emprego da definição por meio da *denominação* e da *análise*. No entanto, esses enunciados definidores adquirem uma configuração particular na medida em que são enriquecidos através de paráfrases que reformulam a seqüência definidora original, visando a torná-la mais explícita na situação específica de enunciação (falaremos mais sobre esse aspecto no item 4.2.3). Como aponta Alves (2001), em seu trabalho sobre "O léxico na língua oral", ao definir um termo, "o falante na situação de *Elocução Formal* introduz, simultaneamente, formas *parafrásticas* que, enquanto atos de reformulação, objetivam tornar o termo mais explícito para o interlocutor" (p.166).

Esses dados mostram que o texto oral formador se configura na interface com os textos escritos. O texto oral mostra os textos escritos na medida em que incorpora tipos de enunciados definidores, tais como, a *denominação* e a *análise,* empregados nos discursos da divulgação científica (Loffler-Laurian, 1993) e, ao mesmo tempo, ele se mostra na medida em que esses enunciados são reformulados por meio das paráfrases, visando à explicitação dos termos para um público-alvo na situação de sala de aula.

Os dispositivos das *reformulações parafrásticas*, nesse caso, resultam do caráter didático específico do texto oral formador. Essa especificidade, no entanto, não resulta em uma dicotomia entre as definições escritas e as definições orais, já que o "caráter didático",

tal como se configura no discurso da formação, é também constitutivo de toda divulgação científica oral ou escrita que, em última instância, é orientada pelo objetivo de fazer o público conhecer os resultados da prática científica com apoio em mecanismos variados de textualização dos termos, tais como: definições, paráfrases, citações, exemplificações, etc. (Beacco & Moirand, 1995; Rafael, 2001).

Dessa forma, é preciso examinar detalhadamente como os textos escritos influenciam o projeto de dizer do enunciador – o professor formador – que tem a responsabilidade de legitimar as noções teóricas e suas formas de textualização e, também, a responsabilidade de atualizar tais noções, levando em consideração as particularidades enunciativas de uma situação didática que visa a "fazer aprender" um determinado conteúdo ou determinados conceitos teóricos.

4.2.Proposições e seqüências definidoras

Com o objetivo de detalhar melhor a relação entre os enunciados definidores da coerência nos textos escritos formadores e os do texto oral formador, mostraremos na tabela 2, a seguir, as seqüências que definem esse objeto e, em seguida, discutiremos, com apoio no conceito de *núcleo central*[21] (Abric, 1994; Sá, 1996; Flament, 2001) os elementos que configuram o termo no texto oral. A rigor, o objetivo desse detalhamento é sistematizar elementos que vão se estabilizando em função da sua relação com o texto escrito e os

[21] Como adiantamos no capítulo 2, nesta pesquisa esse conceito é importante para a análise das imagens que os indivíduos ou grupos de indivíduos manifestam acerca dos objetos. Trata-se de um conceito importante nos estudos das representações sociais (Sá, 1996) e por isso estamos adaptando-o para examinar a dinâmica das categorias definidoras da coerência nos textos aqui focalizados: as resistências, as defesas, as transformações dos objetos científicos, mas também as suas estabilizações em função dos grupos sociais que os representam.

elementos que se desestabilizam em função da especificidade enunciativa da aula formadora.

Tabela 2: Critérios e seqüências definidoras do oral formador

Critério	Seqüências	Quant	%
(Referencialidade)	Retomadas (recorrências) lexicais no texto	09	81,82
(Prescritividade)	Requisito ou condição de textualidade	02	18,18
	Totais	11	100

A tabela 2 nos mostra que a coerência é definida a partir das seguintes seqüências: a) "Retomada ou recorrências lexicais no texto", a partir do critério da referencialidade com ênfase na relação entre os referentes ou "itens lexicais" no texto e (b) "Requisito de textualidade" a partir do critério da prescritividade, com ênfase na relevância do conceito de coerência para as questões de avaliação e ensino da textualidade. Essas seqüências são também valorizadas nos textos escritos (cf. tabela 2) e no seu conjunto configuram um ponto de vista acerca da coerência, definindo-a, a partir de imagens associadas à organização lingüística da língua e dos textos.

a) A referencialidade: a coerência como "retomada" de referentes

A "coerência textual" é definida no texto oral formador através de seqüências relacionadas à organização referencial do texto. As principais seqüências léxico-semânticas que representam o objeto com base nesse posicionamento são manifestadas

principalmente em dois momentos no texto oral da professora formadora: (i) nas definições de *continuidade* e de *progressão* tópica, enquanto requisitos da coerência textual, (exemplos 4 e 5) e (ii) na explicação de uma tarefa para análise da coerência em uma redação (exemplo 6).

(4)

"...a **continuidade** de um texto...ela se dá pelos pronomes...anafóricos.../ ...as recorrências...ou seja...as retomadas por itens lexicais por substantivos ou por termos gramaticais.../

(5)

"...depois...como é que se dá a **progressão de um texto**?...você tem um tema....e pra desenvolver esse tema...você precisa ir fazendo o quê?...acrescentando novas idéias...novos conceitos...você tem um tema e vai trabalhar comentários em cima daquele tema...daquele tópico que lhe foi dado..."

(6)

"(a coerência no texto)..nós vamos pegar o referente e **vamos observar...todas as retomadas desse referente no texto**...todas as vezes em que o referente vai ser retomado no texto...é a primeira atividade...tentar...encontrar....definir...a rede de nexos...pra que a gente perceba que são coisas diferentes...as retomadas...elas se dão de uma forma...**as retomadas de referentes** e a tessitura...aliás a **re-ligação** é diferente..."

Em (4) a coerência é inserida por intermédio de seqüências que a vinculam à "continuidade", ou seja, às "retomadas", às "recorrências lexicais e conceituais" ao longo do texto. Em (5) a coerência é inserida por intermédio de seqüências que a vinculam à "progressão" tópica, ou seja, ao "acréscimo de novos conceitos aos tópicos dados". Em (6), a coerência é associada à seqüência "retomadas de referentes" e acrescentadas outras que definem a coerência como a "rede de nexos" e às "re-ligações lexicais".

No texto oral, o critério da referencialidade também é configurado através de seqüências que vinculam a coerência à coesão textual. O conteúdo definidor, nessa perspectiva, leva em conta que a coerência e a coesão são categorias interdependentes e contribuem da mesma forma para a "construção do tecido textual" por meio dos mecanismos de articulação e de relação entre os referentes no texto. Nesse agrupamento, podemos considerar as seguintes seqüências:

(7)

"...a coesão é que vai garantir a coerência...se nós não tivermos aqui...essas palavrinhas que vão estabelecer relações...que vão modificar...nós não vamos ter coerência também...aqui nós vamos ver a questão da coesão lexical...que se dá pela reiteração...que nada mais é do que uma repetição...uma repetição pode ser literal ou parcial...

(8)

"(ainda a questão da coesão)....nós falamos muito da questão do referente...de um discurso...quando nós produzimos nossos discursos...**nós produzimos em cima de um referente.**

Em (7), a coerência é definida considerando a sua relação com a coesão. Essa posição é representada por meio da seqüência "...palavrinhas que vão estabelecer relações", que sugere um tipo de referencialidade, especialmente quando essa seqüência é reformulada pela paráfrase "..aqui nós vamos ver a coesão lexical...". Nessa última seqüência a coesão lexical que resulta da "reiteração" é considerada o fator de coesão da qual depende a coerência. Essa representação também é confirmada em (08), quando a professora formadora continua explicando o funcionamento da coesão lexical por meio da reiteração dos referentes ao logo do texto como em "quando nós produzimos nossos discursos nós produzimos em cima de um referente..."

Essas seqüências re-configuram o conceito da coerência, baseando-se na relação entre os referentes textuais, como também ocorre nos textos escritos (cf. cap. 3), elas representam a maioria das seqüências definidoras. No texto oral, o foco no critério da referencialidade dos objetos do discurso é representado por 08 (54,54%) das 11 seqüências mobilizadas para definir a coerência textual.

b) A prescritividade: a coerência como requisito de textualidade

As seqüências que definem a coerência postulando um caráter prescritivo, consideram-na como uma condição para o estabelecimento da textualidade em um texto. Levando em conta essa posição, a coerência é inserida no texto oral como um requisito de boa ou má formação textual, como mostraremos nas seqüências, a seguir, que são parte de uma aula sobre a avaliação de redações:

(9)
"...o texto...esse texto (apontando para uma redação escolar)...quando a gente lê...a gente já acha que **tá precisando fazer algumas modificações...é incoerente...tá precisando mudar alguma coisa...**

(10)

"...aí quando eu falo...de produção..eu estou falando não só de escrever...**mas de escrever com todos aqueles requisitos...de coerência...que a gente discutia...**"

Em (9), o caráter prescritivo do objeto é assegurado por meio da seqüência "...é incoerente...tá precisando mudar alguma coisa" e, em (10), por meio da seqüência "...eu estou falando não só de escrever...mas de escrever com todos aqueles requisitos... Através

dessas seqüências, o conceito de coerência textual que vinha sendo definido como uma categoria da textualidade nas seqüências anteriores é redefinido e atualizado como um requisito de boa formação textual. No texto oral formador, essa característica é manifestada em 02 (18,18%) das 11 seqüências definidoras da coerência.

Levando em consideração a freqüência na ocorrência das seqüências definidoras da coerência, podemos dizer que aquelas que definem a coerência, situando-a como fator da referencialidade e como um fator dependente das reiterações lexicais no texto, estariam formando o *sistema central* das representações e dos posicionamentos manifestados pelo professor formador. Por outro lado, as seqüências que textualizam a coerência com ênfase no seu caráter prescritivo, formariam o seu *sistema periférico* (Abric, 1994).

Vejamos, por exemplo, a figura abaixo que adaptamos, com base no conceito de *Núcleo Central* das Representações Sociais (Abric, 1994; Flament, 2001), para a configuração da centralidade das categorias que definem a coerência no texto oral.

(fig. 4. sistematização das categorias)

Com base na figura, acima, o *sistema central* da definição e da representação da coerência no texto oral da professora formadora é organizado pelo critério da

referencialidade que engloba as categorias definidoras mais freqüentes. Vale frisar que no texto oral da professora formadora as seqüências que configuram o critério da referencialidade definem a coerência com ênfase na coesividade dos textos. O *sistema periférico* é organizado pelo critério da **prescritividade** que engloba as categorias menos freqüentes. No texto oral da professora formadora, as seqüências que configuram a prescritividade definem a coerência com ênfase na didatização desse objeto.

Podemos concluir que o *núcleo central* das representações da coerência no texto oral acadêmico é configurado pela interface e pelo entrelaçamento com os textos escritos. Esse entrelaçamento se estabelece porque, em primeiro lugar, o texto oral incorpora os elementos do *sistema central* da representação da coerência manifestada nos textos escritos como, por exemplo, o critério da referencialidade. Nesse caso, configura-se um *núcleo central* comum aos textos formadores, o qual é estabilizado por meio das seguintes seqüências léxico-semânticas que migram do escrito para o oral: "rede conceitual", "rede de nexos", "retomadas de elementos", "recorrências lexicais", "ligações coesivas", etc.

Em segundo lugar, o *sistema periférico* das representações da coerência no texto oral e nos textos escritos se configura por meio de seqüências que atualizam a coerência como requisito de avaliação da textualidade. Nos textos escritos, essa mudança de posicionamento é manifestada no texto escrito "Como avaliar a textualidade?" (cf. cap.3), cuja finalidade é propor requisitos ou regras para avaliação de redações escolares. No texto oral, essa mudança de posicionamento é manifestada por meio de seqüências geradas em uma aula formadora, cujo conteúdo central é a análise/avaliação

da coerência em redações escolares, como mostram as seqüências (09) e (10) analisadas, neste capítulo.

4.3. Ancoragem textual-enunciativa

Nesta seção, o nosso objetivo é analisar as marcas da enunciação na representação da coerência pelo professor formador. Interessa-nos, em outras palavras, analisar os mecanismos lingüísticos que redefinem a coerência por influência das particularidades enunciativas: o locutor, os interlocutores e os objetivos da representação. Devemos considerar que a representação social é determinada, em parte, pelo contexto enunciativo (Abric, 1994) e, por isso, a retextualização e a representação de termos teóricos em enunciações particulares resulta em *instabilidade categorial* marcada pelos "deslizes entre esses referentes e as negociações intersubjetivas dos processos de referenciação que pontuam o discurso" (Mondada & Dubois, 2003).

A análise da ancoragem enunciativa da representação da coerência terá como ponto de partida as marcas do contexto enunciativo que identificam o enunciador, como mostraremos em (09) e (10); as relexicalizações e as exemplificações como parte das operações de ancoragem do conceito no discurso formador em (11) e (12) e, por fim, as marcas que identificam a fonte do objeto ensinado, como mostraremos em (13).

a) Marcas que identificam o enunciador

(09)

"...o texto...esse texto (apontando para uma redação escolar)...quando a gente lê...a gente já acha que tá precisando fazer algumas modificações...é incoerente...tá precisando mudar alguma coisa..."

(10)

"...aí quando eu falo...de produção..eu estou falando não só de escrever...mas de escrever com todos aqueles requisitos...de coerência...que a gente discutia..."

Nos enunciados (09) e (10), a coerência é representada pelo enunciador, como requisito de ensino e de avaliação do texto. Em (09) essa representação é ancorada com base nas particularidades enunciativas, por exemplo, por meio do pronome demonstrativo "esse", que compõe a seqüência "esse texto...quando a gente lê" e, ainda, através do "embreante"[22] de pessoa " a gente", que ocorre nas seqüências "...quando a gente lê..." e "...a gente acha que tá precisando fazer modificações...". Na perspectiva da enunciação, esse "embreante", mais do que representar um termo das orações, representa o enunciador específico da situação, isto é, o leitor-professor autorizado para ler, julgar e propor modificações nos textos.

Em (10), essa representação é ancorada no contexto enunciativo através da expressão que, no contexto, age como uma modalidade deôntica "..eu estou falando não só de escrever...mas de escrever com todos os requisitos de...coerência...", na qual o "embreante" de pessoa "eu" representa o professor, cuja tarefa é ensinar o uso dos "requisitos" de coerência.

[22] Segundo Maingueneau (2000), os "embreantes", também chamados de "dêiticos", "caracterizam-se "pelo fato de que seu referente é identificado em relação ao ambiente espaço-temporal de cada enunciação particular onde ele se encontra". (p.110-111).

b) Marcas que identificam o discurso da formação: relexicalização e exemplificação

Com relação à formulação conceitual do objeto de discurso "coerência", a nosso ver, no texto oral formador, ocorre uma retextualização de enunciados e conteúdos dos textos escritos formadores. O intertexto fica evidente pela perspectiva *lógico-semântico-cognitiva* que embasa o posicionamento central acerca da coerência nos dois textos escritos formadores. A coerência é concebida, em tais discursos, como sendo um fator da textualidade relacionado com as redes conceituais construídas no mundo textual (cf. Beaugrande e Dressler, a partir de Koch,1993, e a partir de Costa Val,1999) (cf. capítulo 2). É na interface entre o cognitivo e o textual que a coerência é definida na obra "Texto e textualidade", como vimos no capítulo 3, e representada no texto oral formador.

No entanto, nos textos orais da professora formadora, o conceito de coerência é retextualizado através de dispositivos ou de operações que ancoram o conceito com base nas particularidades enunciativas do discurso formador em sala de aula. Essas operações são a relexicalização e a exemplificação das quais trataremos a seguir.

As relexicalizações consideradas são operacionalizas principalmente com base no exemplo abaixo:

(11)

...nós vamos trabalhar com aquela coisa chamada
coesão...porque a coesão é que vai garantir a coerência...
se nós não tivermos aqui...essas palavrinhas...que vão estabelecer
relações...nós...não vamos ter a coerência também...
...a coerência...é resultado da coesão...se você não tiver um
texto...bem escrito...certamente...ele não será coerente...
..uma outra forma de retomada do referente...é pela substituição..
.aí nós temos a substituição lexical....nós temos aqui a hetoronímia..
a sinonímia e a caracterização situacional...eu disse a vocês...
nós teríamos que lidar com alguns palavrões...

Em (11), as relexicalizações se manifestam por meio de termos da linguagem comum como "**trabalhar**" em "...trabalhar com aquela coisa chamada coesão", "**coisa**" em "...uma coisa anda junto com a outra...não dá pra trabalhar separadamente...", "**palavrinhas**" em "palavrinhas que estabelecem relações" e, finalmente, "**palavrões**" em "eu disse a vocês que nós teríamos que lidar com alguns palavrões.

A metáfora "trabalhar a coesão", nas duas ocorrências acima, relexicaliza as estratégias de formulação do objeto valorizadas na exposição da professora formadora. Em outros termos, a expressão metafórica ancora o conjunto das proposições definidoras: denominação, análise e exemplificação, que envolvem a inserção dos termos coerência e coesão, no texto falado.

A mudança de ancoragem textual-enunciativa, ou seja, a re-significação dos objetos nas enunciações subseqüentes é também operada por meio de palavras do léxico comum, tal como ocorre com o emprego das palavras "coisa", "palavrinhas" e "palavrões", que co-significam, ao mesmo tempo a coesão, a coerência e demais categorias associadas.

A palavra "coisa" é mobilizada em duas ocorrências para nomear, ao mesmo tempo, a coesão e a coerência, na proposição "uma coisa anda junto com a outra...". Mas, nesse caso, o emprego da palavra "coisa" não indica apenas uma mudança terminológica, ou seja, não é uma mera substituição lexical operada no plano do texto. No texto oral formador, essa alternância lexical, enquanto operação do discurso, caracteriza a função explicativa das paráfrases mobilizadas no discurso didático, especialmente na *elocução formal* (Alves, 2001).

Dessa forma, nomear um saber a ser ensinado como "coisa" é uma operação de relexicalização a que subjaz uma visão objetiva dos saberes, tal como vimos na perspectiva da *Transposição Didática* na base de Chevallard. Por exemplo, quando a professora formadora afirma que vai "trabalhar com aquela coisa", fazendo referência à coesão textual, ela se posiciona no discurso da transposição didática que concebe os saberes do ensino, enquanto "objetos" dissociados das suas formulações textuais, enunciativas e discursivas originais[23].

Além disso, ao mesmo tempo em que essas palavras sinalizam uma forma de conceber o conteúdo de ensino, elas sinalizam também que o conteúdo a ensinar é um "objeto" estranho ao grupo. Esse fato é revelado, por exemplo, pelo emprego do pronome demonstrativo "aquela" em "aquela coisa". Esse distanciamento é mais bem revelado por meio do emprego das expressões lexicais de natureza apreciativa: "palavrinhas" e "palavrões", como analisaremos a seguir.

A expressão lexical "palavrinhas", fora do discurso, designaria apenas um conjunto de palavras pequenas como, por exemplo, as preposições e conjunções. Entretanto, enquanto elemento ou categoria do texto oral formador, o item lexical "palavrinhas" contém um efeito apreciativo e re-significador importante para o objeto. Esse mesmo efeito apreciativo também está implicado na expressão lexical "palavrões", a qual é mobilizada, no discurso, para relexicalizar os tipos de coesão lexical por substituição: "heteronímia", "sinonímia", etc. Assim, o item lexical "palavrinhas" é mobilizado para nomear o conjunto de palavras comuns (os conectores, por exemplo) que podem ser utilizadas para

[23] Na perspectiva discursiva, no entanto, conforme ocorre com a própria "transposição" da coerência no texto oral formador, os saberes não são didatizados sem a influência das suas formas de inserção e formulação nos textos e discursos onde estão originalmente textualizados.

estabelecer relações de coesão e coerência nos textos. O item lexical "palavrões", por outro lado, é mobilizado para re-nomear as categorias abstratas que designam tais relações.

A nosso ver, essas expressões não são meras designações para marcar uma distinção entre léxico comum e científico. A expressão "palavrões", por exemplo, não é uma mera forma de designar a "heteronímia" e "sinonímia", mas sim uma marca da mudança de posicionamento da professora em relação ao objeto. Ao longo da sua exposição, como já mostramos no item anterior (4.2.b), a professora manifesta uma posição acerca da coerência orientada pelo modelo legitimado nos textos escritos formadores. No entanto, a inserção da palavra nova "palavrões", assim como "coisas" e "palavrinhas" desvia a sua exposição desse modelo e germina um novo posicionamento, também, orientado pelo auditório, ou seja, pelos alfabetizadores em formação.

O papel do interlocutor é evidenciado a partir do momento em que a professora formadora parece antecipar, em seu enunciado, as representações que o alfabetizador em formação, no contexto da aula, pode construir acerca das categorias abstratas da LT (hiponímia, heteronímia e sinonímia). Os "objetos" estranhos e não-familiares às experiências discursivas do grupo, nesse caso, são representados como "palavrões". Nesse caso, podemos afirmar que a expressão "palavrões" re-significa no discurso os objetos coesão lexical e coerência. Isso é possível porque toda significação, assim como a compreensão, é uma atividade *responsiva* (Bakhtin, 1995) e, como tal, se configura no texto pela mudança de ancoragem dos termos fontes, sob o efeito das respostas que seriam dadas pela audiência a quem o representador de objeto deseja convencer de algo.

Como aponta Bakhtin (1979:290) "o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa,

adapta, apronta-se para executar, etc." No texto oral, a professora formadora parece exercer duplamente essa atividade *responsiva ativa*: inicialmente, porque no papel de leitora ela necessita representar, atualizar no seu discurso os conceitos teóricos que compõem o seu planejamento de ensino. Em seguida porque como leitora-professora ela necessita ancorar ou atualizar tais conhecimentos, levando em conta as particularidades do contexto físico e sócio-cognitivo e a dinâmica da audiência. Ou seja, ela também constrói, de alguma forma, a compreensão *responsiva ativa* do outro.

As exemplificações consideradas são operacionalizas principalmente com base no exemplo abaixo:

(12)

...a coesão é que vai garantir a coerência...se nós não tivermos aquelas palavrinhas... que vão estabelecer relações..que vão modificar....certamente nós não vamos ter coerência...aqui nós vamos ver a questão da coesão lexical./ ...então...eu posso.falar...o professor acredita na capacidade do educando...continuo falando sobre isso...e mais adiante volto a falar do professor com a mesma palavra...professo...eu também posso fazer a retomada usando co-referenciais...
/...então...eu tô falando uma coisa de G (aluna).....ela disse que o marido dela...o sangue dele é A-...então daqui a pouco eu tô falando...a mulher do homem que é A-....a gente discutindo...por exemplo...a:::festa do vaqueiro...não é?...a festa do vaqueiro que aconteceu aqui... recentemente...tal...e vamos elaborando o nosso discurso...em cima desse tema...festa do vaqueiro...que característica nós vamos utilizar...para trabalhar com os co-referenciais sem ficar repetindo vaqueiros....

A exemplificação no enunciado acima é mobilizada para caracterizar e explicar o funcionamento da **coerência como resultado da coesão**, mais especificamente da reiteração e retomada lexicais. Os demais exemplos são mobilizados para caracterizar e explicar o funcionamento da referencialidade nos textos.

A nosso ver, as exemplificações mobilizadas exercem um papel decisivo na definição e na mudança de ancoragem discursiva das definições de coerência textual. Os exemplos selecionados pela professora ampliam o seu posicionamento analítico em relação à coerência no contexto da exposição ou da elocução formal. Especificamente, é também um índice relevante de contextualização do discurso formador por meio da incorporação dos temas locais na definição do termo, como ocorre com a inserção do tema "vaqueiro" na exemplificação mobilizada no enunciado (12).

O procedimento que envolve a definição do termo, complementando-o com as *paráfrases exemplificadoras* extraídas de temas locais, é indiciário do posicionamento do professor formador como agente da formação lingüística do alfabetizador. No entanto, essa tática não é pouco freqüente no conjunto dos enunciados definidores da coerência no texto oral. Em geral, mantém-se a mesma estratégia de exemplificação legitimada nos textos escritos (cf. cap.2): **denominação** *(a coerência resulta da configuração dos conceitos.....)* → **análise** (*os requisitos de coerência são a continuidade...)...*→ **exemplificação** (*No plano da coerência, a continuidade se manifesta pela retomada de conceitos e idéias*).

Trata-se de um mecanismo de inserção também valorizado na *elocução formal* (Alves, 2001), visando ao enriquecimento da análise e da explicação das categorias na situação de ensino. Nesse caso, a inserção da exemplificação, no texto oral, revela que a didatização do saber nesse discurso se manifesta de forma semelhante às estratégias de definição e reformulação valorizadas no discurso acadêmico-científico. Trata-se, portanto, de um modelo de inserção desenhado sob o efeito das formulações conceituais da escrita. Esses elementos nos levam a acreditar, concordando com Andrade (apud. Rafael, 2001),

que o "discurso formador" é também um tipo particular de divulgação científica, uma vez que o seu objetivo central é selecionar os conceitos de um certo campo científico e torná-los acessíveis ao seu público-alvo. O alfabetizador em formação, por exemplo.

A atualização do objeto coerência, no texto falado, não se manifesta por meio de *uma operação de "extração" dos objetos dos demais textos e discursos, tal como pressupõe* a descontextualização/recontextualização, sob o efeito da *transposição didática* (Petitjean, 1998). Especificamente, em relação ao texto oral focalizado, neste capítulo, as formas e o conteúdo definidores da coerência (cf. tabelas 4 e 5) não estão dissociados das formulações específicas da escrita dos discursos escritos formadores. Isso ocorre, a nosso ver, porque os "objetos" a ensinar são antes objetos dos discursos e, como tais, são postos em circulação por meio de formulações específicas que, de alguma forma, operacionalizam a didatização dos conceitos, em função das particularidades dos contextos especializados de circulação dos saberes teóricos.

Como antecipa Bakhtin (1997:319) "o locutor não é um Adão bíblico perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. Em função disso, o objeto do seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural)".

Além disso, como trataremos no capítulo 5, a seguir, a questão da *descontextualização* dos saberes da/na escrita para a sua eventual *recontextualização,* no texto-aula, poderá esbarrar na representação do interlocutor (aluno, professor em formação, etc), elemento central da transposição e da retextualização. Um interlocutor sócio-

culturalmente identificado que, segundo Bakhtin, apóia-se na outra ponta do enunciado, do texto ou da palavra em enunciação particular e que segundo Freire (1976/2002) apóia-se na outra ponta do fazer docente, constituindo-o.

Mais precisamente é Freire (op. cit. 25) quem problematiza a importância do aluno e professor em formação como sujeitos da construção do saber. Ao defender que "ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua construção", Freire argumenta que

> "...se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos"

Com base nessa reflexão, podemos considerar que, embora os nossos alfabetizadores em formação sejam sujeitos da relação intersubjetiva gerada na interação em sala de aula, mediada pelo texto oral, como vimos, são sujeitos heterogêneos e situados em uma realidade particular que necessita construir saberes lingüísticos e formas situadas de seu ensino-aprendizagem. Em outros termos, a prática desse professor nem sempre é organizada a partir de um saber teórico a ser transmitido em sala de aula. Essas definições teóricas, embora relevantes, não devem ter a mesma configuração didática, por exemplo, nas práticas de ensino da escrita dos alfabetizadores. Nessas práticas ou eventos de letramento, a didatização dos conceitos é planejada, em *solidarização* não apenas com outras terminologias (Rafael, 2001), mas também com os diversos saberes práticos e cotidianos que lhes permitem ensinar a escrita. Não é central na prática do alfabetizador a

transmissão de definições dos termos, mas, por outro lado, compete a este saber agir com os conceitos e os demais ensinamentos da escrita, tendo em vista a construção de práticas bem sucedidas de letramento escolar com as crianças (aí reside a relevância da formação lingüística do professor, em especial, do professor alfabetizador).

Em função disso, nos eventos em que as formulações teóricas não se constituem como conteúdos centrais, a aula expositiva parece não ser o mais usual, como tende a ser no ensino especializado ou no ensino acadêmico-científico. No letramento escolar para as séries iniciais, o conhecimento dos alunos sobre as noções da textualidade tende a ser construído metodologicamente mais através do manuseio da escrita (Massini-Cagliari 2001) e pelas representações sociais dos termos e menos por meio da exposição e explicação da noção teórica.

O conhecimento acerca da coerência textual que o alfabetizador configura e mobiliza em suas aulas, por exemplo, pode ter sido construído a partir de suas representações, de sua exposição em eventos de formação lingüística e não necessariamente como produto recebido de fontes científicas. Por esse motivo, consideramos ser mais sensato acrescentar que a transformação (ou recontextualização) dos saberes eruditos nas práticas de ensino é efetuada tanto por meio das associações e misturas de termos e de saberes relevantes, envolvendo os termos científicos e os termos comuns e, ainda, os *saberes eruditos* e os *saberes experienciais* (Tardif, 2002). Essa recontextualização pode ocorrer, evidentemente, através das chamadas representações sociais dos termos científicos (Moscovici, 2001; Bauer, 2002), configurando uma maneira de aprender particular e contextualmente situada. Esse ponto será retomado no capítulo seguinte.

c) Marcas que identificam a fonte do objeto ensinado

(13)

"... quando a gente trouxe aquele texto..."história da flor"...a gente trabalhou toda esta questão...da retomada por pronomes...inclusive os pronomes pessoais...possessivos...indefinidos...lembram dessa discussão?...de qualquer forma se vocês não lembram...eu estou trazendo aqui...Redação e textualidade..." de Graça Costa Val...pra vocês darem uma lida...nessa questão da continuidade...".

Em (13), a professora formadora revisa o conceito de continuidade, mantendo a mesma definição formulada nos enunciados anteriores, ou seja, como a retomada de antecedentes ao longo do texto por meio dos "termos gramaticais" (cf. 4.2.a). Ao mesmo tempo, ela indica a fonte de onde o conceito é extraído em "eu estou trazendo aqui... Redação e textualidade" de Graça Costa Val...". Esse fato revela que, como salientou Nonnon (1998), em certos contextos de transposição, como ocorre no curso de formação aqui focalizado, os saberes são transpostos de fontes e lugares específicos de enunciação. Dessa forma, a recontextualização do saber no curso formador não se configura simplesmente pela "extração" de um objeto da ciência posto como "saber a ensinar". Mas amplamente, o saber formador advém de textos escritos específicos que, por sua vez, constituem o ponto central da retextualização de categorias definidoras e posições relacionadas à coerência textual na exposição do professor formador.

CAPÍTULO 5

A COERÊNCIA TEXTUAL NOS TEXTOS DAS ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO

Neste capítulo, estudaremos a retextualização e a representação do conceito de coerência pelas alfabetizadoras, enfatizando as seqüências léxico-semânticas que re-configuram esse conceito em seus textos. A análise da configuração da coerência nos textos das alfabetizadoras será realizada, inicialmente, pela caracterização dos enunciados formuladores e, em seguida, pela análise desses enunciados, a partir das categorias *centrais* e *periféricas* que estabilizam e desestabilizam as representações do objeto no contexto especificado.

Essa análise está organizada em três partes. Na primeira parte, tal como o fizemos nos capítulos de análise precedentes, faremos a descrição dos enunciados formuladores; na segunda parte, faremos a análise das categorias e seqüências léxico-semânticas que configuram e ancoram a coerência textual, destacando as categorias centrais e periféricas que configuram as representações da coerência nesses enunciados e, por último, na terceira parte, realizaremos a análise dos mecanismos de ancoragem enunciativa do objeto.

A propósito dessa última análise, examinaremos, numa perspectiva intra e intertextual, a presença de categorias que desestabilizam as formulações teóricas da coerência e que, ao mesmo tempo, se estabilizam no ponto de visita dos sujeitos acerca desse objeto. Enfim, este capítulo estuda a apropriação do conceito de coerência pelo alfabetizador em formação, a partir da interface entre a representação social - saber prático e cotidiano desses sujeitos – e o conceito teórico da ciência e da formação.

5.1. **Os enunciados definidores**

Os enunciados tematizadores da coerência foram produzidos pelas alfabetizadoras através das suas intervenções nas redações dos alunos, como respostas às seguintes perguntas: **O que você achou do texto? O texto é coerente? Como esse texto ficaria coerente?** (cf. cap.1). Nesses enunciados, diferentemente de como ocorre nos textos formadores, o conteúdo de função predicativa da coerência textual é manifestado *indiretamente* e compõe o *ato ilocucionário* da *definição ordinária* (Riegel, 1987).

A respeito das definições indiretas, enquanto operação metalingüística recorrente na linguagem ordinária, Riegel (op. cit: 29), apoiado em Searle (1972), considera que

> *"... solicitar ou fornecer uma definição, assim como utilizá-la, interpretá-la, avaliá-la ou, ainda, utilizá-la para fins argumentativos são atos e usos de linguagem correntes. Eles envolvem seus autores em 'jogos de linguagem' que mobilizam um conjunto estreitamente integrado de atitudes lingüísticas, metalingüísticas e cognitivas. Essa competência definidora fornece, à linguagem ordinária, um principio eficaz de auto-regulação através de certas práticas discursivas dos seus usuários. As definições constituem, no interior da nossa competência comunicativa geral, um componente essencial, porém difícil de ser isolada quando levamos em conta as condições de produção. Em efeito, as definições se repartem em diferentes tipos de enunciados. Em tais enunciados, o discurso sobre os termos e seus sentidos adquire sua forma nos discursos em proporções variáveis, até se confundir com as perífrases[24] ordinárias".*

Nessa perspectiva, a proposição metalingüística gerada nas manifestações designadoras da linguagem ordinária não está livre das incertezas e das hesitações que o enunciador traduz em sua atitude proposicional, por meio dos modalizadores

[24] A fim de situar o leitor em relação ao sentido da expressão *perífrase ordinária,* nós tomamos a iniciativa de investigar no dicionário o significado do termo *perífrase.* Segundo Houaiss (1981) a perífrase é "o processo que consiste em expressar com muitas palavras o que se poderia dizer em poucos termos; rodeio, circunlóquio". Ela pode ser definida, ainda, como o "emprego de um grupo de palavras em lugar de um termo próprio". Neste sentido, as perífrases assumem, quase sempre, a feição de figuras (metáforas, metonímias e, sobretudo, antonomásias). Ex. "o poeta dos escravos" por "Castro Alves", etc."

argumentativos: *eu acho que*, *me parece que*, etc. As *definições ordinárias* mencionadas por Riegel (op. cit.) são menos resistentes à situação, por isso variam conforme as seqüências (argumentativas, explicativas, etc.) que as inserem nos discursos e conforme os traços da *força ilocucionária* (Searle, 1972) que lhes conferem em sua realização uma *força e um estilo particular*.

Com base nessa contribuição, analisaremos, neste item, dois enunciados orais em que ocorrem as proposições metalingüísticas da definição ordinária da coerência textual e que, em função da freqüência de categorias do conhecimento prático cotidiano dos enunciadores, configuraria uma representação social da coerência textual. Tais proposições organizam as representações e identificam os posicionamentos do grupo conforme a situação em que são enunciadas.

Quadro 10: amostra de enunciados definidores

Laura	Cecília
/...o texto não é coerente...eu não achei não...fiquei assim na dúvida...se tinha coerência...porque ela...ela foge um pouco...muda assim...não desenvolve as idéias que ela coloca...ela vai pondo...sobrepondo é:::frases....ela não organiza as idéias...	/...não...pra mim tá coerente...porque eu falei...eu pedi que eles falassem sobre a água...de tudo que a gente trabalhou durante a semana da água...então tudo que ela falou aqui...ela viu...pra que serve...onde a gente vai encontrar a água...a chuva...ela falou até do vapor da água...

No enunciado de Laura, o conteúdo definidor está formulado no interior da seguinte seqüência argumentativa: "... porque ela...ela foge um pouco...muda assim...não desenvolve as idéias que ela coloca...ela vai pondo...sobrepondo é:::frases....ela não organiza as idéias...". Os equivalentes lexicais da coerência são inseridos nessa seqüência por meio do operador argumentativo "porque", o qual coordena e articula a relação entre a tese "*o texto*

não é coerente" e uma escala de argumentos a favor: (1) ***foge*** *um pouco*...(2) ***muda*** *assim*... (3) *não* ***desenvolve*** *as idéias*... (4) *não* ***organiza*** *as idéias*.

Focalizando a estratégia de formulação da representação, notamos que, entre os argumentos (1) e (2), há um processo de sinonimização em que o sintagma verbal *foge* é substituído, na seqüência, pelo sintagma verbal equivalente *muda*. Alves (2001, p. 161), estudando os tipos de definição na elocução formal, considera esse tipo de ocorrências como uma *definição sinonímica* que se manifesta na oralidade *quando um termo é substituído por outro que é contextualmente equivalente*. Esse tipo de definição, porém, não se manifesta entre os argumentos (3) e (4), cujos sintagmas verbais não são equivalentes: *desenvolve as idéias* e *organiza as idéias*. Esses sintagmas, no entanto, resultam em acréscimo das predicações e dos elementos que identificam o termo coerência. Essa fragmentação do termo em elementos ou traços específicos, por sua vez, configura a ***definição analítica*** (Loffler-Laurian, 1983; Alves, op. cit.).

No enunciado de Cecília, o conteúdo da representação é formulado no interior da seguinte seqüência argumentativa: "... porque eu falei...eu pedi que eles falassem sobre a água...de tudo que a gente trabalhou durante a semana da água...então tudo que ela falou aqui...ela viu...pra que serve...onde a gente vai encontrar a água...a chuva...ela falou até do vapor da água...". Nesse enunciado, o conteúdo definidor é representado por intermédio da seqüência parafrástica "**... de tudo que ela falou aqui...ela viu**..." que reformula e explica o conteúdo da seqüência original "não...pra mim tá coerente...". Essa seqüência parafrástica, por sua vez, antecipa, através do pronome demonstrativo "tudo" de função catafórica, as seqüências "para que serve...onde a gente vai encontrar a água...a chuva...ela falou até do vapor d´água". Essas seqüências configuram a escala de argumentos hierarquizados (Ducrot, apud. Koch, 1987) a favor da tese central "de tudo que ela falou

aqui ela viu", a qual considera a coerência textual no texto da aluna como sendo o resultado da sua adequação aos temas ensinados na escola.

No enunciado da alfabetizadora Cecília, por exemplo, a seqüência "**de tudo que ela falou aqui...ela viu...**" funciona como uma *paráfrase argumentativa* (Ribeiro, 2001), uma vez que reformula a seqüência precedente, mantendo uma equivalência semântica (Hilbert, 2001) e, ao mesmo tempo, fortalecendo, no plano argumentativo, a tese ou a posição assumida pelo enunciador.

Por fim, considerando que toda definição é uma operação metalingüística (cf. Riegel, 1987; Dionísio, 2003) que se realiza na atividade de linguagem e, ainda, que a seqüência explicativa "**de tudo que ela falou aqui...ela viu...**" implica uma representação metalingüística da coerência textual, postulamos que no enunciado de Cecília, a coerência textual é inserida por meio de uma *reformulação parafrástica* que inclui a explicação de posições e de argumentos.

Portanto, levando em conta a heterogeneidade dos mecanismos de representação da coerência manifestados nos enunciados de Laura e de Cecília, especialmente no primeiro, podemos dizer que eles se aproximam do texto oral formador, já que este tende a valorizar as *definições sinonímicas e as definições analíticas,* embora nesse contexto esses enunciados sejam quase sempre enriquecidos por explicações e justificações, ou seja, por *reformulações parafrásticas* que tornam as nomeações do termo mais explícitas e mais convincentes (cf. Alves, op. cit.; cap. 4, nesta tese). A diferença fundamental entre as reformulações operacionalizadas, no entanto, reside nas escolhas lexicais envolvidas na representação metalingüística desses enunciados e discursos. Enquanto no texto oral formador a coerência é definida estabilizando os padrões dos textos escritos, como ocorre na reiteração de partes constituintes do objeto, como se define na análise (cf. cap.4), nos

enunciados das alfabetizadoras em formação, por outro lado, a coerência é representada através das *perífrases ordinárias*, mobilizando explicações, argumentos, rodeios e outros recursos próprios da linguagem ordinária (analisaremos esse aspecto no item 5.3 sobre a ancoragem enunciativa).

A multiplicidade dos mecanismos e das categorias lexicais de definição inerentes aos enunciados das alfabetizadoras em formação, a nosso ver, indica que as formulações teóricas acessadas por meio dos discursos formadores são desestabilizadas em seus enunciados. Em função disso, esses enunciados são também configuradores das representações sociais do objeto. É preciso considerar que o fato de ser um mesmo auditório receptor do conceito não significa que há uma homogeneidade em termos de cognição entre as informantes. Os indivíduos pertencentes a uma determinada coletividade lidam de forma diferente com os objetos de ensino-aprendizagem e, obviamente, os representam de forma heterogênea, em suas experiências diárias. Mas é preciso deixar claro desde já que pode haver categorias estáveis nas representações de uma ou de mais de uma alfabetizadora em formação, assegurando que as representações sociais se constituem também pelas cognições previamente estabelecidas pelos grupos em contextos sociais e culturais específicos.

5.2. As proposições e seqüências definidoras

Com o objetivo de detalhar os enunciados definidores da coerência e estabelecer uma comparação mais rigorosa entre as definições desse objeto em todos os textos focalizados, mostraremos na tabela 3, a seguir, as seqüências que definem a coerência e, em

seguida, arriscaremos uma sistematização dos elementos com apoio no conceito *Núcleo Central* (Abric, 1994; Sá, 1998, Flament, 2001).

Tabela 3: Critérios e seqüências definidoras dos textos das alfabetizadoras

Critério	Seqüências	QUANT	%
(Prescritividade)	Requisito de avaliação do texto e do ensino	04	36,4
(Receptividade)	Entendimento e compreensão do texto	03	27,3
(Referencialidade)	Relação entre "referentes" e "assunto" no texto	03	27,3
(Unidade)	Relação com o sentido do texto	01	9,1
	Totais	11	100

As seqüências definidoras e formuladoras da representação da coerência textual nos enunciados das alfabetizadoras são: a) "Requisito" de ensino aprendizagem da textualidade, a partir do critério da **prescritividade**; b) "Entendimento e compreensão do texto", a partir do critério da **receptividade**; c) Relação entre os assuntos no texto, a partir do critério da **referencialidade** e d) "Sentido do texto", a partir do critério da **unidade** semântica do texto. Os critérios de formulação (em negrito) são semelhantes aos que utilizamos para analisar as definições nos textos formadores, porém, nas representações das alfabetizadoras em formação, em particular, esses critérios são re-apropriados por meio de mecanismos léxico-semânticos que caracterizam as representações sociais do objeto. Esses mecanismos de representação social serão mais bem evidenciados, com base na análise de cada seqüência a ser realizada, que faremos a seguir.

a) A prescritividade: a coerência como requisito de ensino-aprendizagem

Nos discursos formadores, o critério da **prescritividade** se configura como uma forma de representar a coerência situando-a como requisito da textualidade (cf. tabela 2 e 3 nos capítulos 3 e 4). Nos textos escritos, como vimos, principalmente no texto "Como avaliar a textualidade", a coerência é textualizada como critério de avaliação de redações (cf. cap. 3, item 3.1.2.d). No texto oral, de forma semelhante, a coerência é ensinada aos alfabetizadores como critério de boa formação textual (cf. cap. 4, item 4.2.3.a).

Nesses discursos, a coerência é ancorada por meio de mecanismos mobilizados para fazer alguém *aprender o objeto e saber fazer o objeto*. Essa característica é essencial no processo didatizador que constitui a divulgação científica e o discurso da formação, cujo objetivo central é reformular os conceitos teóricos, visando torná-los mais acessíveis aos interlocutores destinados (Brey, 1984; Beacco & Moirand, 1995; Rafael, 2001).

Nas representações das alfabetizadoras em formação, o critério da prescritividade envolve as proposições e seqüências que revelam não apenas o ensino e o aprendizado das definições da coerência em si, mas também o aprendizado situado e específico que envolve **o aprender/saber ensinar o conceito.** A coerência é redefinida ou representada não apenas como um fator da textualidade como tal, como se manifesta nas seqüências prescritivas dos discursos formadores, mas também como mecanismos de análise e de avaliação da relação ensino-aprendizagem, conforme mostram as proposições, a seguir.

(14)

"...(não tá coerente)...eu acho que tá faltando informação pro aluno...ele não tem idéia do que está dizendo...o professor não deu instrumentos pra que o aluno escrevesse seu texto" (Laura).

(15)

"...se eu fosse mandar ela reescrever...eu procuraria mandar que ela lesse e visse o sentido..." (Júlia);

(16)

"...(não é coerente)...não está dentro do contexto...que eu estava querendo que ela fizesse..." (Bárbara).

(17)

"...não...pra mim tá coerente...porque eu falei...eu pedi que eles falassem sobre a água...então de tudo que a gente trabalhou na semana da água...ela falou aqui... (Cecília).

Em (14), a coerência é representada por meio da seqüência "tá faltando informação pro aluno". Nessa representação, é pressuposto que a coerência é um requisito de textualidade o qual é garantido pela *suficiência de informações* [25], porém esse requisito é representado também como um requisito de avaliação do texto em relação com o contexto de ensino-aprendizagem. Em seu enunciado, a alfabetizadora Laura recontextualiza o objeto representado na prática de ensino, evidenciando que a insuficiência de informação está no aluno e, conseqüentemente, na escola. Em outros termos, se o texto não possui informações suficientes, é porque alguém (o professor ou a escola) não as forneceu para o aluno como mostra a seqüência "...o professor não deu instrumentos pra que o aluno escrevesse seu texto.".

Na seqüência (15), a coerência é uma resposta à pergunta **o que o texto precisaria para ficar coerente?** Na resposta, o objeto da definição é representado pela palavra

[25] A informatividade é definida por Costa Val (Costa Val (1999) no texto "Como avaliar a textualidade?" como sendo "a capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu recebedor" (p.31). Na perspectiva da alfabetizadora, essa perspectiva é mantida, porém fica evidente a recontextualização da infração textual ocasionada pelo déficit informativo do texto e o contexto do ensino-aprendizagem.

"sentido" como ocorre na seqüência "...visse o sentido". No entanto, como no exemplo anterior, a representação é particularizada por meio de outra seqüência relacionada com a prática de ensino "...se eu fosse mandar reescrever...".

A seqüência (16) é uma resposta à pergunta "o texto é coerente?" Em sua resposta, Bárbara representa a coerência por meio da seqüência "...não está dentro do contexto que eu estava querendo que ela fizesse ". Nesse caso, tal como o fizeram Laura e Júlia, a alfabetizadora ancora o objeto da sua representação por meio de uma seqüência associada à realização da atividade de escrever no contexto didático "...como eu queria que ela "fizesse".

Em (17) a representação da coerência é manifestada por meio da seqüência explicativa "não...pra mim tá coerente...porque eu pedi que eles falassem sobre a água...ela falou aqui...". Nesse caso, o objeto é representado, como também o fez Bárbara, considerando a interface entre os textos dos alunos e os conteúdos ensinados na escola. Em outras palavras, para Cecília a coerência teria a ver com essa adequação entre o que é ensinado pelo professor e o que aluno textualiza em sua escrita.

A prescritividade também pode ser observada em ocorrências através das quais a coerência é manifestada como critério de avaliação da redação do aluno. Nesse caso, o caráter prescritivo do objeto é representado, por exemplo, por meio da seqüência explicativa justaposta "o texto tá bom...tá coerente..." através da qual a alfabetizadora avalia a textualidade da escrita do seu aluno. Nessa seqüência, a coerência é associada à boa formação textual, uma vez que "tá coerente" é o argumento empregado para justificar sua opinião - "tá bom" - sobre a redação do aluno. Logo "tá bom' e 'tá coerente' são

categorias semanticamente equivalentes no contexto e, por isso, prescrevem o objeto como sendo um fator ou uma condição de textualidade nos textos escolares.

Dessa forma, levando em consideração as proposições e seqüências representadoras da coerência, acima, a **prescritividade** se configura pela apropriação do objeto, principalmente, através de sua recontextualização no contexto específico do ensino-aprendizagem. Em síntese, o que predomina não é apenas uma representação conceitual da coerência pelas alfabetizadoras, mas também a representação desse objeto, na situação de ensino-aprendizagem na escola.

Nos enunciados das alfabetizadoras em formação, a **prescritividade**, nos termos aqui definidos, é o critério de representação da coerência com maior número de ocorrências, ou seja, 04 (36,4%) das 11 proposições analisadas.

b) A referencialidade - a coerência como relação entre referentes (assuntos, idéias, etc) no texto

O critério da referencialidade não se configura nas representações das alfabetizadoras em formação da mesma forma que o é nos discursos formadores. Naqueles, esse critério é preenchido por meio de seqüências bem definidas como "continuidade tópica", "progressão tópica", "rede conceitual", etc. (cf. Textos escritos formadores) e "rede de nexos", "retomadas lexicais" (cf. Texto oral formador). Nas representações das alfabetizadoras, esse critério é preenchido por seqüências, no geral, compostas de palavras da linguagem comum que atualizam as categorias teóricas. No entanto, em ambos os textos, a referencialidade é uma forma de representar a relação entre os referentes, no plano intratextual. Assim, o que muda dos discursos formadores para as representações orais são

a predominância das formas de apropriação desse conhecimento pelo senso comum e pelas palavras da linguagem ordinária, como podemos constatar, nos exemplos, a seguir.

(18)

"...o texto não é coerente...ela foge...muda de assunto...não desenvolve as idéias...(Laura)";

(19)

"... tem coerência... tá sempre no assunto...um assunto tá puxando o outro...."(Indira)

(20)

"... eu achei meio sem progressão das idéias..." (Laura)

Nas seqüências de 18 a 20, a coerência é representada através dos requisitos da continuidade pressuposta nas seqüências "ela foge" e muda de assunto"em (18); nas seqüências "tá sempre no assunto" e "um assunto tá puxando o outro..."em (19) e através do requisito da progressão pressuposto na seqüência ..."não desenvolve as idéias" (18) e posta na seqüência "eu achei meio sem progressão das idéias" (20). O termo "progressão" é o único termo das categorias teóricas ensinadas que reaparece nas representações das alfabetizadoras e se solidariza com as categorias do senso comum.

As demais seqüências lexicais recategorizam e flexibilizam os termos e as formulações dos textos formadores, por meio de itens lexicais predominantemente baseados na linguagem ordinária. As categorias lexicais e cognitivas locais são determinantes na formulação da representação da coerência com base no critério da referencialidade

Nos enunciados das alfabetizadoras, portanto, as proposições relacionadas ao plano da **referencialidade** do texto são 03 (25%) das 11 proposições metalingüísticas que representam a coerência textual.

b) A receptividade: a coerência como "entendimento" do texto

A coerência representada como "entendimento do texto" é também uma maneira particular de apropriação da definição da coerência como sendo um fator da textualidade ligado "ao conhecimento partilhado entre os interlocutores" (Costa Val, 1999 p.5), tal como é definida no texto escrito "Texto e textualidade", o qual, como já informamos no capítulo 1, foi objeto de leitura e retextualização na aula formadora. Esse critério é preenchido nos enunciados dos alfabetizadores por meio de seqüências que ancoram o objeto associando-o ao seu funcionamento na relação texto-leitor. Nessa perspectiva, a coerência não estaria apenas no texto, na intenção e na capacidade do locutor em "passar a informação", mas também na capacidade do receptor de processar cognitivamente as informações textualizadas. A representação, levando em conta o critério da **receptividade,** se manifesta a partir das seguintes seqüências:

(21)

"... (é coerente...)... ela conseguiu desenvolver o texto...passar a idéia pra gente" (Laura);

(22)

"... não... ele (o texto) é coerente...uma vez que ela (aluna) passa a mensagem...a gente entende o que ele (texto) quis dizer...na minha opinião ele (o texto) é coerente..." (Marina).

(23)

"... tá coerente porque a gente compreende o sentido do texto... o que ele quer passar..." (Maíra).

Em (21), (22) e (24) a coerência é representada por meio das seqüências que a ancoram na relação entre a capacidade do autor de "passar a mensagem" e, ao mesmo tempo, a capacidade do interlocutor de "entender a mensagem do autor". Essas representações são manifestadas, por exemplo, por meio da seqüência "ele conseguiu passar a idéia...", que tem a ver com a intenção do aluno (autor) e por meio da seqüência do tipo "a gente entende o que ele quer passar" ou "que ele quis dizer". Dessa forma, como afirmamos no início dessa seção, a coerência é associada à capacidade do autor de explicitar o sentido e, reciprocamente, a capacidade do leitor de receptar o sentido que o autor e o texto querem explicitar.

Nos enunciados das alfabetizadoras, as proposições relacionadas à estratégia da receptividade são 03 (25) das 11 proposições e seqüências metalingüísticas associadas à representação da coerência textual.

d) Unidade de sentido: foco na unidade semântica do texto

Com base nesse critério, a representação da coerência é manifestada como o fator da textualidade que faz com que o texto seja *uno*, possuindo uma unidade de sentido, como é manifestada nos textos escritos (cf. tabela 1). Nos discursos escritos essa representação é manifestada por meio da formulação "... fator responsável pela unidade semântica do texto

no seu plano macro-estrutural". Nos enunciados das alfabetizadoras, esse critério de representação não é explícito, mas pode ser reconstruído através da seqüência abaixo.

(24)

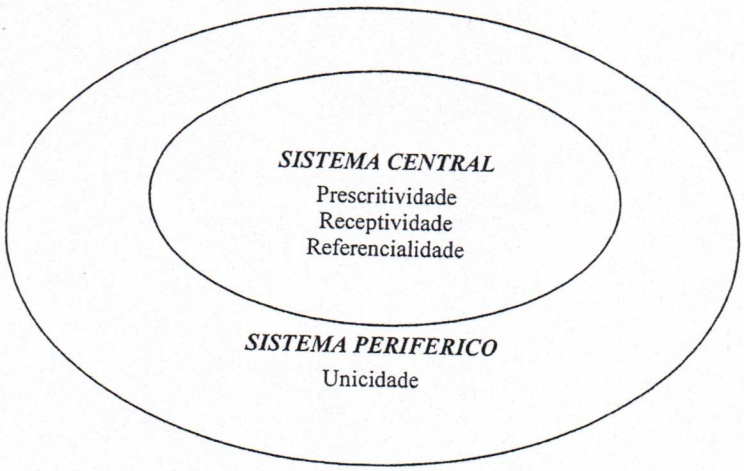
"(é coerente)... eu acho sim...porque tem sentido" (Maíra).

Em (24), a coerência é representada indiretamente como um requisito responsável pela unidade de sentido do texto. A nosso ver, quando a alfabetizadora Maíra justifica a coerência no texto por meio da seqüência "... porque tem sentido", ela também formula uma representação da coerência como o fator que cuida do sentido. Mas esse sentido não está relacionado apenas a uma fração do texto (parágrafos, frases, etc.), mas também ao texto em sua unidade ou globalidade.

Nos enunciados das alfabetizadoras em formação, as proposições relacionadas ao nível da unicidade somam apenas 01 (8,33%) das 11 proposições associadas à representação metalingüística da coerência textual.

Enfim, com base nos critérios de representação considerados, podemos afirmar que a configuração geral das representações da coerência pelas alfabetizadoras é composta basicamente das seqüências léxico-semânticas associadas à **prescritividade** do objeto, como mecanismo de boa formação textual e do seu ensino-aprendizagem; à **referencialidade** entre assuntos e idéias no texto; à **receptividade** do texto pelo leitor e, por fim, ao critério da **unidade** o qual estamos interpretando como uma evocação à unidade de sentido textual. Considerando a freqüência das ocorrências em todos os enunciados, a nosso ver, esses critérios organizam o núcleo central das representações sociais das

alfabetizadoras manifestadas nas condições de produção dessa pesquisa. Essa configuração deve ser mais bem visualizada com base na figura abaixo.



(fig.5: sistematização das categorias)

Com base na figura, acima, o *sistema central* é organizado por meio das seqüências léxico-semânticas mais freqüentes e que definem a coerência com base nos critérios da **prescritividade**, da **referencialidade** e da **receptividade**. O *sistema periférico* é organizado por intermédio da seqüência léxico-semântica menos freqüente e que define a coerência textual como fator do sentido do texto. Essa configuração se justifica por duas razões. Em primeiro lugar, porque a prescritividade está diretamente vinculada à situação dada para a manifestação das representações e, em segundo lugar, porque os demais critérios, especialmente o critério da referencialidade, foram bastante enfatizados nos discursos formadores escritos e orais.

Os critérios da referencialidade e da prescritividade aparecem nas definições da coerência nos enunciados orais formadores e nos enunciados das representações das alfabetizadoras em formação. No entanto, nesses enunciados, os critérios mencionados

apresentam algumas particularidades importantes para essa investigação. Em primeiro lugar, nos enunciados orais formadores, a prescritividade ocupa um lugar periférico, enquanto que nas representações das alfabetizadoras esse critério é central. Nos enunciados formadores o conceito de coerência é prescrito como requisito de boa formação da textualidade como ocorre, por exemplo, na seqüência "... é incoerente...tá precisando mudar alguma coisa..."

Nos enunciados das alfabetizadoras, o caráter prescritivo, que envolve o saber sobre o texto, é ancorado também por meio de seqüências que envolvem um saber ensinar o texto, tal como mostramos na análise da seqüência "eu acho que tá faltando informação pro aluno... ele não tem idéia do que está dizendo...o professor não deu instrumentos pra que o aluno escrevesse seu texto (cf. prescritividade no item a desta seção). Nesse caso, a representação da coerência é situada na interface entre o saber sobre o objeto e o saber ensinar o objeto em contextos didáticos.

Em segundo lugar, as categorias lexicais mobilizadas pelas alfabetizadoras para representar a coerência com base na referencialidade pouco têm a ver com as categorias que representam a coerência com base nesse critério nos textos formadores. Na passagem do discurso formador escrito para o discurso formador oral, é estabilizado um núcleo comum com base nas categorias lexicais que formulam o conceito, tais como, *progressão, continuidade e retomada de tópicos*, etc. Nas representações das alfabetizadoras, por outro lado, essas categorias específicas quase não ocorrem (cf. análise do enunciado 20 no item referencialidade). Mais explicitamente, no conjunto das seqüências relacionadas no critério da referencialidade, só há uma seqüência em que a categoria específica da LT "progressão" se mistura com as categorias locais. Em seu conjunto, fica evidente uma re-apropriação dos

termos específicos das definições da coerência, através de um repertório de saberes situados no senso comum e na linguagem ordinária.

Bauer (2002, p. 229), analisando a função de "resistência" das representações sociais, afirma que "as representações podem ser consideradas como a ação de um 'sistema imunológico' cultural: novas idéias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas representam e tanto a nova idéia, como o sistema simbólico que a hospeda, sofrem modificações nesse processo". Numa perspectiva semelhante, Certeau & Giard (1996 p.338), baseando-se nos estudos cognitivos, afirmam que "uma informação nova só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorável 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".

Conforme já mostramos, em um artigo sobre a reformulação da coerência textual pelo professor em formação no semi-árido (Santos, 2003a), a recepção de categorias da formação dá-se por meio de um processo que chamamos de **reformulação apropriativa**. Esse tipo de reformulação se configura por meio da substituição dos itens lexicais específicos da linguagem científica por outros advindos do senso comum, obviamente, sem contrariar o sentido original dos termos na sua especialidade. Os dados analisados neste capítulo mostram ainda que a re-configuração da coerência nas representações das alfabetizadoras não estabelece uma ruptura com os significados da coerência nos textos escritos formadores. As categorias científicas advindas dos textos escritos se tornam familiares a partir das categorias locais, sem, contudo, resultar em uma ruptura de sentido.

Mais precisamente podemos retomar, por exemplo, a re-significação da coerência com base no critério da receptividade. Nos textos escritos, a coerência é definida como o

resultado do "conhecimento compartilhado entre os interlocutores"; nas representações das alfabetizadoras, por outro lado, a coerência é definida através de seqüências do tipo: "o aluno soube colocar no papel o que ele queria dizer..." e, ainda, "...a gente entende o que ele quer dizer". Obviamente, temos duas definições de coerência textual que não se correspondem simbolicamente, mas que se co-significam e devem constituir com a mesma relevância a formação lingüística das professoras alfabetizadoras no semi-árido baiano.

Em um trabalho sobre a retextualização de categorias da pedagogia freireana por uma alfabetizadora no semi-árido (Santos, 2002)[26], mostramos um processo semelhante de apropriação dos conhecimentos dos textos escritos formadores. Nesse trabalho, o conhecimento sobre a "educação bancária" apresentado na escrita através da proposição "ensinar não é transmitir conteúdos" (Freire, 1996) é retextualizado pela alfabetizadora através da proposição "ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo e esperar o resultado no final". Com base na nossa interpretação, a alfabetizadora construiu uma representação social do pensamento do educador Paulo Freire, através dos itens lexicais e categorias cognitivas locais, sem, contudo, estabelecer uma ruptura ideológica com a crítica à educação bancária e, conseqüentemente, com a Pedagogia Libertadora.

As representações da coerência da alfabetizadoras, embora sejam marcadas pelas instabilidades das categorias definidoras, em função das variadas circunstâncias em que são manifestadas, também possuem pontos de estabilidades e compartilhamento entre elas. Por exemplos, as categorias definidoras "está (não está) dentro do contexto" e "a gente entende o texto" relacionadas, respectivamente, aos critérios da prescritividade e da receptividade, são manifestadas por mais de uma alfabetizadora e, por isso, se constituem como formas

[26] Artigo apresentado para exame de qualificação fora de área em "Educação bilíngüe, no IEL-Unicamp..

socialmente estabilizadas e partilhadas de categorizar e perceber o mesmo objeto[27]. Nesse ponto, os psicólogos sociais com inclinação para o discurso e os lingüistas com inclinação para a cognição social se encontram (cf.por exemplo, Abric, 1994; Marcuschi, 2004). Ambos consideram que os discursos desestabilizam as representações, mas também concordam que os indivíduos não produzem uma categoria nova toda vez que precisam se posicionar acerca de um mesmo objeto. Como aponta Marcuschi (2004, p. 227),

> "....não podemos ser ingênuos a ponto de ignorar que as representações de um grupo social têm uma estabilidade bastante grande e que nem tudo é construído a cada momento a partir de um zero cognitivo. Existe um condicionamento sócio-cultural, ideológico e comportamental das comunidades em relação à atividade lingüística".

Essa posição tem ressonância em Abric (1994). Segundo esse autor, a representação é duplamente determinada pelo contexto: em primeiro lugar pelo *contexto discursivo*, tendo em vista que a representação é direcionada para um auditório específico, e pelo contexto social, tendo em vista que a representação é também condicionada pela realidade social, cultural e ideológica à qual pertencem os indivíduos ou grupos representadores.

Nos nossos resultados, esse condicionamento social mais amplo é também destacado, quando as alfabetizadoras didatizam a definição de coerência, como analisamos a partir do critério da prescritividade. Assim, embora a expectativa Lingüística tenha sido tradicionalmente a promoção da competência analítico-linguística do professor para as leituras e avaliações das redações escolares, nas representações das alfabetizadoras a coerência textual é mais sistematicamente reconduzida para o contexto didático. Até nas

[27] Carmi F. Santos (2004), estudando as representações da escrita pela professora, concluiu que o conhecimento que o professor constrói em suas práticas acerca da escrita é também influenciado pelas experiências passadas com esse objeto. Dito de outra forma, os saberes estabilizados nas representações são adquiridos em situações familiares e escolares com a escrita em que os professores se expõem desde a sua infância. Esse fato não foi investigado em nossa pesquisa, porém deve ser considerado em trabalhos futuros.

situações em que as categorias lingüísticas de referencialidade são mobilizadas, por exemplo, como ocorre em - *progressão textual* → *desenvolvimento textual* - essas categorias são em boa medida influenciadas pelas cognições sociais estabelecidas e partilhadas pelo grupo.

5.3. **Ancoragem textual-enunciativa**

A análise da ancoragem enunciativa neste capítulo destaca os mecanismos do contexto enunciativo que ancoram as representações da coerência em comentários sobre as redações dos alunos das alfabetizadoras. Mais especificamente, o objetivo é analisar as marcas lingüísticas presentes nas representações que identificam os enunciadores – alfabetizadoras focalizadas - e as marcas lingüísticas que identificam a situação particular de produção das representações – avaliação da escrita do aluno. Para essa análise, tomaremos como ponto de partida os enunciados abaixo, que também foram objetos de análise no item 5.1 (cf. tabela 5).

a) Marcas que identificam os enunciadores

(25)

...não...pra mim tá coerente...porque eu falei...eu pedi que eles falassem sobre a água...de tudo que a gente trabalhou durante a semana da água...então tudo que ela falou aqui...ela viu...pra que serve...onde a gente vai encontrar a água...a chuva...ela falou até do vapor da água... (Cecília)

(26)

...se eu fosse mandar ela reescrever...eu procuraria mandar que ela lesse e visse o sentido...como ela começou...como ela vai ter que terminar pra dar o sentido que ela está falando...na reescrita tem que ser muito bem reorientada... (Júlia)

Nos enunciados 25 e 26, acima, as seqüências que descrevem a coerência no texto alvo da correção estão apoiadas no critério de representação que chamamos de prescritividade[28]. Também já antecipamos que as proposições situadas a partir desse critério re-contextualizam o objeto a ser representado, mobilizando elementos da situação do ensino-aprendizagem.

No enunciado de Cecília, esse processo de transformação é estabelecido por meio de proposições que definem a coerência pragmaticamente, destacando a adequação entre as informações contidas no texto do aluno e as informações transmitidas (ou vistas) em sala de aula, como mostram as seqüências recontextualizadoras: "eu pedi que eles falassem sobre a água..." e " ...então de tudo que ela falou aqui...ela viu...".

A primeira seqüência reconstrói o contexto social da tarefa escolar em que a enunciadora se posiciona como o sujeito da ação de ensinar. O *embreante* de pessoa "EU" identifica o agente que solicita uma tarefa – produzir um texto sobre a água - aos seus alunos representado pelo *embreante* também de pessoa "ELES". A segunda seqüência é uma paráfrase das seqüências anteriores, porém deixando explícito um elemento da situação imediata representada pelo *embreante* ELA, indicando que a autora da redação alvo de correção é uma aluna.

[28] É importante destacar que, conforme a situação que criamos, todas as manifestações envolvem alguma marca enunciativa da prescritividade, no entanto, somente em alguns enunciados esse critério é bem marcado e explícito. Por isso, estamos considerando que a prescritividade deve ser analisada como uma categoria específica nas representações das alfabetizadoras.

No enunciado de Júlia, a transformação é estabelecida por meio de seqüências que definem a coerência, recontextualizando-a em uma situação específica do ensino da escrita: "... se eu fosse mandar reescrever..." e "...tem que ser bem orientado...". Na primeira seqüência "se eu fosse mandar reescrever..." o *embreante* de pessoa "EU" identifica o enunciador situado como o professor que domina dispositivos do ensino da escrita como, por exemplo, "mandar reescrever os textos", tendo em vista a aquisição da coerência.

b) Marcas que indicam a situação

(26)

...o texto tá bom...tem coerência...tá sempre no assunto...um assunto tá puxando o outro...ela disse antes que tava convidando ela pra o aniversário...eu acho que tá combinando com aniversário... (Indira)

Em (26), as seqüências que representam a coerência pressupõem o requisito da continuidade tópica, como já mostramos em um trabalho sobre a reformulação apropriativa do conceito de continuidade tópica pelos alfabetizadores (Santos, 2004). Através desses enunciados, o conceito de continuidade é reformulado com apoio no conhecimento do cotidiano "...tá sempre no assunto.." e "...um assunto tá puxando o outro...".

Nesse enunciado, a representação da coerência e da continuidade é enriquecida através de elementos que a ancoram na situação particular de avaliação de um texto, cujo tema estaria relacionado com aniversário, como podemos constatar a partir da seqüência "...ela disse antes que tava convidando ela pro aniversário...eu acho que ta combinando com o aniversário...". A partir dessa seqüência, a alfabetizadora justifica a coerência no texto do

aluno por meio da relação de continuidade entre o referente "o aniversário" e suas retomadas ao longo do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"...a cultura oral tornou-se o alvo de uma escrita que devia educá-la ou informá-la. Os participantes foram transformados em supostos consumidores passivos. A vida comum se transformou num vasto território colocado à disposição da colonização da mídia. Não obstante, os elementos que julgávamos eliminados continuaram a determinar as mudanças sociais e a organizar a maneira de 'receber' as mensagens culturais, isto é, transformá-la pelo uso que dela se faz".
(Michel de Certeau & Luce Giard, *Por uma ciência prática do singular*).

As questões levantadas nesta pesquisa tiveram como objetivo central analisar os modos de "recepção" e de representação das teóricas da lingüística pelo alfabetizador em formação no semi-árido baiano e, ainda, discutir como esses modos específicos de "recepção" constituem a formação lingüística desse grupo. Em termos específicos, essa investigação se ocupou em analisar os mecanismos lingüísticos, enunciativos e cognitivos mobilizados pelos alfabetizadores em formação para tornar familiar em suas representações o conceito *coerência textual,* tal qual formulado na obra "Redação e textualidade" (Costa Val, 1999) que serviu de base para as leituras no curso Universitário. Na realidade, esta pesquisa analisou a reconfiguração da coerência, levando em conta sua dupla retextualização no contexto de formação especificado, isto é, (i) de um texto escrito formador específico para o texto oral da professora formadora e (ii) de ambos os textos formadores para os textos orais das alfabetizadoras em formação. Esse desenho obedeceu à necessidade de conhecer e incluir como objeto de pesquisa todos os textos e enunciações em que o conceito de coerência estava sendo definido e a inter-relação entre as definições formuladas em cada manifestação.

Com esse desenho, pretendíamos não negligenciar a complexidade e a ecologia que envolveu a formação lingüística do alfabetizador, considerando que, nesse contexto, textos escritos da L T, por exemplo, estavam compondo o repertório de leituras do alfabetizador e por isso precisavam compor o corpus geral da pesquisa. O impacto desses textos na construção de novos textos e de novos conhecimentos lingüísticos, sua incorporação aos conhecimentos cristalizados nas representações do grupo e, ainda, a relação entre as categorias teóricas e as categorias do senso comum, as resistências, as instabilidades, bem como as estabilizações desse saber nas representações das alfabetizadoras também foram objeto de análise desta pesquisa.

A análise da retextualização dos textos escritos para os textos subseqüentes, com base no critério da freqüência das categorias léxico-semânticas definidoras da coerência textual, revelou que:

- Nos textos orais da professora formadora, as categorias definidoras da escrita tendem a ser estabilizadas. A acentuada interseção entre as categorias dos textos formadores escritos e orais, como mostramos nos capítulos III e IV, revela que, nesses textos, a coerência é definida, visando a legitimar e *fazer aprender* os enunciados e as categorizações específicas do discurso científico, tal como é feito nos discursos voltados para a "transmissão de conhecimentos" (Beacco & Moirand, 1995).

- Nos textos das alfabetizadores essas categorias são desestabilizadas. A acentuada distância entre as categorias dos textos formadores e os textos das alfabetizadoras, como mostramos no capítulo V, revela que, nesses textos, há uma tendência pela incorporação apenas parcial das categorias definidoras legitimadas nos textos escritos. Nas manifestações

das alfabetizadoras, essas categorias são enfraquecidas, sendo, em sua maioria, desestabilizadas e substituídas por outras advindas de fontes textuais não explicitamente especificadas, mas estabelecidas localmente.

Os resultados apurados no capítulo V mostram que o saber lingüístico relevante na formação do alfabetizador não é, necessariamente, uma conseqüência imediata das categorias teóricas ensinadas na formação. Certas categorias definidoras, tais como "continuidade" e "progressão" textual, que eram centrais nos textos formadores, foram incorporadas de forma periférica nas retextualizações e representações das alfabetizadoras. Essas categorias, em geral, são traduzidas respectivamente por outras equivalentes nos textos orais, tais como, "um assunto puxa outro" que traduz a categoria "continuidade", e "desenvolvimento das idéias", que traduz a categoria "progressão".

Esses resultados ganharam ampla relevância nesta tese e permitem-nos afirmar, também, que as representações das alfabetizadoras não estabelecem uma ruptura radical com os conceitos ensinados na formação. As categorias dos textos escritos se tornam familiares a partir das categorias locais, sem, contudo, resultar em uma quebra do diálogo entre elas. Configuram-se de modo geral sob a forma de uma tradução, de um dizer à maneira dos receptores. Até mesmo nos enunciados em que o conhecimento das alfabetizadoras sobre coerência não possui equivalente semântico nos textos formadores, nós podemos encontrá-lo, em outras fontes da Lingüística Textual. Por exemplo, quando as alfabetizadoras afirmam que a redação do seu aluno está coerente porque esse aluno "falou de tudo que foi trabalhado na aula" e, ainda, que a redação do seu aluno não está coerente porque "não está dentro do contexto", elas estão evocando as definições de *situacionalidade e de adequabilidade* como um dos fatores pragmáticos da coerência (Koch & Travaglia, 1993). O deslocamento de centralidade caracterizado pela mobilização de

categorias do senso comum para definir o objeto teórico dos textos escritos formadores, no nosso entendimento, é um fator crucial para que seja repensada a natureza da escrita que deve mediar o letramento e a formação lingüística do alfabetizador. Sem uma perspectiva social e situada da linguagem escrita que embase efetivamente as práticas formadoras, corremos sempre o risco de disponibilizar para o alfabetizador, por exemplo, definições formuladas, a priori, para atender as exigências teóricas dos nossos pares e interlocutores do meio acadêmico, tal como o fazemos nas teses e demais obras especializadas, etc.

No entanto, embora essa concepção de escrita e do letramento ainda seja negligenciada na formação do professor, as representações das definições teóricas da coerência pelas alfabetizadoras, tal como mostramos nesta pesquisa, indicam que há cognições que se organizam nos textos orais independemente dos padrões simbólicos da escrita formadora. Obviamente, temos nessas representações imagens heterogêneas de coerência textual que, embora não se assemelhem ao conhecimento científico dos textos escritos no seu plano categorial, ressignificam-no socialmente, tendo por isso um papel relevante na formação lingüística das professoras alfabetizadoras no semi-árido baiano. Trata-se, pois, de maneiras criativas e situadas de aprender e de construir o saber. Essas maneiras de configurar as categorias da ciência, certamente, devem ampliar as possibilidades de formação do professor alfabetizador, uma vez que funcionam como um indicativo valioso de que o ensino do saber científico, visando à formação lingüística, por exemplo, não deve ser reduzido ao mero repasse ou transmissão das definições teóricas, ignorando o potencial das cognições contextualmente estabelecidas.

A desconsideração das maneiras locais de conhecer tem origem na oposição, historicamente sustentada no meio universitário, entre a escrita e oralidade. Alimenta-se, a partir dessa aposição, a crença em que as formas de saber da escrita, em vista da sua

"clareza" e "objetividade", tornam-se impermeáveis quando se relacionam e se misturam com as formas de saber inerentes à oralidade. Essa oposição, porém, não se encerra na relação entre as modalidades da língua em si. Ela é também uma maneira de ignorar e de desqualificar a oralidade, assim como os saberes ligados a ela (Faundez, 1989). Ela é uma maneira de excluir do letramento, as cognições locais que, independentemente da ciência e da sua escrita, se constituem como formas organizadas e relevantes de conhecer e de organizar as ações diárias do povo. Ela é, em última instância, uma maneira de ignorar o povo. Talvez essa insistência na supremacia da ciência em relação a outras formas de saber, seja uma das causas centrais dos sucessivos fracassos dos programas de formação lingüística e continuada dos professores, especialmente quando esses se propõem atingir realidades isoladas.

No entanto, essa pesquisa abre caminho para estudos do impacto da Lingüística Textual na formação do alfabetizador, assim como para o estudo das representações sociais de categorias teóricas e da relevância dessas representações na construção de conhecimentos acerca de objetos do ensino-aprendizagem da escrita, tais como texto e avaliação. Nesse sentido, essa pesquisa traz uma valiosa contribuição para os projetos de pesquisa sobre o letramento do professor, em especial para o nosso projeto temático que investiga a retextualização na formação do professor, com o objetivo, já mencionado de descrever os mecanismos de inserção de professores e alfabetizadores nas práticas de leitura e produção escrita das instituições de prestígio, porém levando em conta as culturas locais (Kleiman *et tal.*, 2002).

Assim, a pesquisa se configura como uma alternativa de investigação que considera como objeto as categorias teóricas transmitidas e recebidas através da escrita em encontros pedagógicos, em cursos de formação, mas também, as cognições locais que circulam em

conversas de corredores, em conversas de calçadas, na fila do banco no dia do pagamento, no caminho da feira, etc. Ela também se constitui como uma alternativa para investigar as conseqüências cognitivas das categorias teóricas da ciência lingüística na formação do professor alfabetizador, assim como para o estudo das resistências às "inovações simbólicas" (Bauer, 1994). Por fim, ela se configura como um espaço de investigação das maneiras contextualizadas de transformação das categorias teóricas em conhecimento próprio e relevante para a formação intelectual e profissional desse profissional.

Nessa perspectiva, os resultados dessa pesquisa também podem ser úteis para justificar a necessidade de propostas de formação continuada, em diversos níveis e modalidades, cujo eixo central seja não mais a ruptura, mas sim o diálogo entre as diversas formas de categorização e simbolização dos objetos e dos saberes que julgamos relevantes na formação dos professores alfabetizadores. Pensamos que a Universidade, especialmente no contexto da formação continuada, poderia prestar um valioso serviço se incorporasse em seus programas mecanismos de escuta que permitissem aos formadores conhecer mais amplamente como os professores em formação organizam o saber que ela difunde e como esses modos de organização podem ser também relevantes na sua formação.

A formação do professor, assim como as pesquisas na área que objetivem potencializar os saberes locais precisam, a nosso ver, se organizar a partir de certos dispositivos que permitam, dentre outras coisas, (i) conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; (ii) conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como os incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; (iii) organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre os saberes a serem transpostos na formação e as cognições locais; (iv) construir canais de

retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem. .

A partir dessas proposições mais futuristas, porém inspiradas na valiosa experiência de formação lingüística de alfabetizadores do semi-árido, pensamos que a Universidade, na condição de idealizadora e promotora da formação continuada e de divulgadora das categorias científicas, poderá avançar um pouco mais e superar uma das contradições que ela sustenta, historicamente. A contradição à qual nos referimos, e que deve ser superada, se manifesta quando a Universidade ignora a oralidade como forma de conhecimento, mesmo quando a sua clientela maior é constituída de professores que historicamente não representam as famílias letradas da sociedade.

A superação dessa contradição, por sua vez, requer um novo projeto de formação, dessa vez, pautado pela solidariedade entre os saberes e as pessoas que os detêm, pelo respeito às diferenças lingüísticas, cognitivas, raciais e culturais. Enfim, um projeto de universidade que oficializa em seus programas de formação continuada os **assuntos que puxam outros** e que, a partir disso, constrói a coerência do imenso texto e do discurso da transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris : PUF, 1994.

ALVES, I. M. **O léxico na língua falada**. In: PRETI, D. (org.) Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas, 2001.

ALVES, N. **A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras**. Em ALVES, N. (org.) Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A..J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau do estado de São Paulo**. Campinas: UNICAMP/IEL, Dissertação de mestrado,1999.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7ª ed. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) São Paulo: Hucitec,1995.

_____ **Estética da criação verbal**. 2ª ed. (Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira) São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D. **Literacy: an introducion to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BAUER, M. A **popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais**. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.), 7ª ed. Textos em Representações Sociais. São Paulo: Vozes, 2002.

BEACCO, J-C. **Représentations metalinguístiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues**. Le français dans le monde. Recherches et applications, p. 59-80, Juillet, 2001.

BEACCO, J-C & MOIRAND, S. **Autor des discours de transmition de connaissances**. Langages, Paris : Didier Érudition, n. 117, p. 32-53, mars 1995.

BIEMBENGUT, M.S. **Mapeamento como princípio metodológico para pesquisa educacional.** In: MACHADO, N. J. & CUNHA, M. O. (Orgs.). Linguagem, conhecimento e ação: ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras, 2003.

BOCH, F. & GROSSMANN, F. **Lecture de texts linguistiques et compétences definitionelles.** Mimeo.

_____ **De l´usage des citacions dans le discours theórique.** Des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, Grenoble, n. 24, p.91-111, 2001.

BRANDÃO, C.R. *e tal.* **Ciência, diversidade e desenvolvimento.** In. NOGUEIRA, A. (org.) Ciência para quem ? Formação científica para quê ? A formação do professor conforme desafios regionais. São Paulo : Vozes, 2000.

BREY, C.**Les travaux pratiques de reformulation.** Langue Française. Paris : Larousse, n. 64, p. 68-80, décembre, 1984.

BRONCKART, J-P. & GIGER, I.P. **La transposition didactique. Histoire et perspectives d´une problématique fondatrice.** Pratiques, Paris, n. 97-98, p. 35-58, juin,1998.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot.** São Paulo: Zahar, 2003.

CALIL, E. **Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno.** Leitura: teoria & prática, Campinas: Mercado Aberto, n. 36, p. 53-57, dez. 2000.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M.B.H. & RICHARDSON, K. **Researching language. Issues of power and method.** Londres: Routledge, 1992.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 2ª ed. (Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa), São Paulo: Edusp, 1998.

CAVALCANTI, M. & COHEN, A. **Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vistas do professor e do aluno.** Trabalhos de Lingüística Aplicada, Campinas: Unicamp, n.15, p.7-23, jan/jun, 1990.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 6ª ed. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves), Petrópolis-RJ: vozes, 2001.

_____. **A cultura no plural.** (Tradução de Enid Abreu Dobránszky), Campinas-SP: Papirus, 2001.

CERTEAU, M. DE, GIARD, L. & MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar** (Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Enid Abreu Dobránszky), Petrópolis, RJ: vozes, 1996.

CESAR, A. L. S. **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. Campinas: UNICAMP, Tese de doutorado, 2002.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas**. In: 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** (Tradução de Ernani Rosa), Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble : La Pensée Sauvage, 1991.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. **The landscape of qualitative research**. London: Sage, 1998.

DIONÍSIO, A. **Definições na oralidade**. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, N. da S. (orgs.) Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DURKHEIM, E. **Sociologia e filosofia**. (Tradução de J. M. de Toledo Camargo), Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1970.

ERICKSON, F. **Transformacion and school sucess: the politics and culture of educacional achievement**. Anthropology education quarterly, vol. 18 (4) pp. 35-56, december, 1987.

_____ **Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza**. In: MERLIN, C. W. La investigacion de la ensenãnanza, II : métodos cualitativos y de observación. Barcelona: PAIDOS, 1989.

_____ **Prefacio**. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. de A. (orgs.). Cenas de sala de aula. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Tradução de Izabel Magalhães), Brasília: Editora da UnB,2001.

FAUNDEZ, A. **Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina**. (Tradução de Maria da Graça Abreu et. al.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FLAMENT, C. **Estrutura dinâmica das representações sociais**. In: JODELET, D. (org.) As representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** (Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio), São Paulo: Loyola,1996.

_____ **A arqueologia do saber.** 7ª edição.(Tradução de Luiz Felipe B. Neves), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRIER, C. **Profils de lectures et madalités d'approche des textes de spécialité à l'Université.** *Lidil*, Grenoble, n.17, p. 65-79, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____**Pedagogia da autonomia.** 24ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

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

_____ **O professor como leitor do texto do aluno.** In: MARTINS, M. H. (org.) Questões de linguagem. – São Paulo: Contexto, 5ª ed. 1996.

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

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 10ª ed. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUILBERT, L. **La spécificité du terme scientifique et technique.** Langue Française, Paris : Larousse, n.17, p.5-17,1973.

HAMILTON, M. **Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice.** In: BARTON, D. . HAMILTON, M. & IVANIC, R. (Orgs.). ***Situated literacies***. London: Routledge, 2000.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário enciclopédico.** Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1984.

HILGERT, J. G. **Procedimentos de reformulação: a paráfrase.** In: PRETI, D. Análise de textos orais.5ª ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

HILL, C. **O mundo de ponta a cabeça: idéias radicais durante a revolução inglesa de 1640.** (Tradução de Renato Júnior Ribeiro) São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

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

JENNY, L. **La stratégie de la forme**. Poétique, Paris : Seuil, n. 27, p. 258-281, 1979.

JODELET, D. **Representações Sociais : um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.) A Representações Sociais. (Tradução de Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

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

_____**O ensino de línguas no Brasil**. In: Paschoal, M. Z. & Celani, M. A. A.. Lingüística Aplicada. Da aplicação da lingüística à lingüísitica transdisciplinar. S.P. Educ, 1992, 25-36)

_____**O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate**. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____ **Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas**. In: KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I.. O ensino e a formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **A formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa**. In: KLEIMAN, A. (Org.) A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado de letras, 2001.

_____ **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, A. (org.) A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

_____ **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento**. (no prelo).

KLEIMAN, A. *e tal*. **A formação do professor: retextualização e práticas de letramento**. Projeto Temático. Unicamp/Fapesp, 2003.

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.

_____ **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____**Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez,2002.

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

KOCH, I. & MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva.** *D.E.L.T.A*, n. 14, p.169-190, 1998, Número especial.

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

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** 5ª ed. (Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira) São Paulo: Perspectivas, 1998.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação.** (Tradução de Jaime A. Clasen) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____**Lectures populaires : les modes d'apropriation des textes.** Revue Française de Pédagogie,n.104 , p.17-26, juillet-août-septembre, 1993.

LOFFLER-LAURIAN, A. M. **Vulgarização scientifique : formulation, reformulation, traduction.** Langue Française, Paris : Larousse, n. 64, p.109-125, 1984.

_____**Typologie des discours scientifique : deux aproches.** Études de Linguistique Appliquée, Paris : Didier Érudition, n.51, p.8-20, Juillet-Septembre, 1983.

LOPES, E. **Caminhos de Curaçá.** Curaçá: Gráfica Franciscana, 2000.

LOUZADA, M. S. O. **Os (des) caminhos do texto narrativo na escola de 1º grau.** In: MURRIE, Z. F. O ensino de português: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** (Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha) São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novas tendências em análise do discurso.** 3ª ed. (Tradução de Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus V. de Moraes) Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Les termes clés de l´analyse du discours.** Paris: Seuil, 1996.

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

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

_____ **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____**O léxico: lista, rede ou cognição social?** In: NEGRI, L., FOLTRAN, M.J., OLIVEIRA, R.P. de. Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. Campinas: UNICAMP- IEL Tese de doutorado, 2001.

MARTINS, J. S. **Os sentidos da educação escolar na metáfora do desenvolvimento sustentável do sertão semi-árido**. Université du Québec à Chicoutimi – UQAC/Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dissertação de mestrado, 2002.

_____& LIMA, A. **Educação com o pé no chão do sertão**: Proposta Pedagógica para o Município de Curaçá-Ba. Curaçá: Secretaria de Educação, 1999.

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 resumo**. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 08 a 10 de maio, 2002.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (org.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. 3. ed. (Tradução Eloá Jacobina) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. (Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya) São Paulo: Cortez, 2001.

MORTUREUX, M-F. **Les vocabulaires scientifique et techniques**. In : BEACCO, J-C &

MOIRAND, S. **Les enjeux des discours spécialisés**. Paris : Presses, 1995.

MOSCOVICI, S. **Psicologia de las minorias activas**. Madrid: Morata, 1981.

_____**Das representações coletivas às representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.) As Representações Sociais. (Tradução de Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____**Representações Sociais: investigações em psicologia social**. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi) Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____ **A máquina de fazer deuses**. In: Folha de São Paulo: *Mais,* p.3: domingo, 8 de setembro de 2003.

NONNON, E. **Transposition des thories du texte en formation des enseignement ?** Pratiques, Paris, n. 97-98, p.153-170, 1998.

PERRENOUD, P. **Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade**? Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 23, p. 8 – 11, set/out, 2002.

_____ **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ª ed. (Tradução de Helena Faria, Helena Trapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa). Lisboa: Dom Quixote,1993.

PETITJEAN, A. **La transposition didactique en français**. Pratiques, Paris, n. 97-98, p.7-32, 1998.

PY, B. **Analyse conversacionnelle et representations sociales : unité et diversité de image du bilinguisme**. Tranel, Neuchâtel, n. 32, p.5-20, 2000.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula**. Campinas: UNICAMP-IEL, Tese de doutorado, 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.

_____O caráter didatizador de obras de divulgação da lingüística textual. Anais do VI CBLA. UFMG: FALE, 2001.

RAMOS, R. Y. **Formação ou conformação dos professores?** Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 17, p. 22-26, mai/jun, 2000.

RIBEIRO, N. **A paráfrase: uma atividade argumentativa**. Campinas: UNICAMP-IEL, Dissertação de Mestrado. 2001.

RIBEIRO, V.M. **O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 24, p. 54-57, 2002.

RIEGEL, M. **Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoire copulatifs**. Langue Française, Paris : Laurosse, n.73, p.29-53, 1987.

RUIZ, E. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Car pinas –SP: Mercado de Letras, 2001.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 7ª ed. Porto – Portugal: Afrontamento: 1995.

_____ **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____**Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito**. In: SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. UNICAMP-IEL, Tese de doutorado, 2004.

SANTOS, C. B. dos. **Processos de retextualização e ensino de língua materna: uma experiência com alunos de escola pública no semi-árido baiano**. UNICAMP: IEL, Dissertação de mestrado inédita, 2001a.

_____ **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, 2001b.

_____**A construção do conceito de coerência textual por professores em formação**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas: Unicamp, n. 41, p. 91-103, 2003a.

_____**O conceito de continuidade tópica na formação do alfabetizador**. Anais do Encontro de Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino. ECLAE. UFPB, 2003b.

_____ **O letramento contextualizado: perspectivas para o ensino da escrita no semi-árido baiano**. A sair na revista Panorama Acadêmico. Jacobina –Ba. UNEB, 2003c.

_____**O conceito de continuidade tópica na formação do professor alfabetizador**. Ave Palavra: Revista de Letras da UNEMAT: Campus de Alto Araguaia, 4, p. 32-47, 2004.

_____**A representação da pedagogia freireana pelo alfabetizador**. Artigo qualificado na área de *Educação bilíngüe*: POS-IEL-UNICAMP, 2002.

SEARLE, J. **Les actes de langage : enssai de philosofhie du langage**. Paris : Herman,1972.

SCHIELE, B. & BOUCHER, L. **A exposição científica : uma maneira de representar a ciência**. JODELET, D. (org.) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 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**. In: KLEIMAN, A.(org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva para a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, S. B. **Formação de professores e PCN: uma olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Campinas: UNICAMP-IEL, Tese de doutorado, 2003.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. (Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco) Campinas: Edunicamp, 1990.

SCHNITMAN, D. F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. (Tradução de Jussara Haubert Rodrigues) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SPINK, M. J. **O estudo empírico das representações sociais. Em. O conhecimento no cotidiano.** In: SPINK, M.J. (org.) O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____**Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais**. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITH, S. Textos em Representações Sociais. São Paulo: Vozes, 2002.

STREET, B. **Literacy in the theory and practive**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. (Tradução de Francisco Pereira) Petrópolis -RJ: Vozes, 2002.

TERZI, S. **A formação de alfabetizadores : letramento e prática pedagógica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada; Campinas: Unicamp, n. 36, p.81-99, Jul/Dez. 2000.

TREVIZAN, S. **O que é rural? O que é urbano? E a educação?** Palestra realizada no encontro regional do Fórum Estadual de Educação no Campo (FEEC) e da Rede de Educação no Semi-árido (RESAB).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –UNEB. **Plano de curso da disciplina Língua Portuguesa**. Programa *REDE UNEB*. Curaçá – BA, 2001.

_____ **Plano de curso da disciplina Língua I.** Programa *REDE UNEB*. Curaçá – BA, 2001.

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?** Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 14, p. 10-13, ago/out, 2000.

ZAMBONI, L.M.S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**. São Paulo: Autores Associados, 2001.