

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COERÊNCIA TEXTUAL POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO BAIANO ¹

COSME BATISTA DOS SANTOS
(UNEB-Jacobina-BA)

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

(Michel de Certeau)

ABSTRACT

The focus of this article is the construction of the concept of textual coherence by mother tongue teachers in professional formation in the semi-arid region of Bahia. Specifically, the article focus the reformulation strategies of the referred concept of a divulgation scientific text, considered as the base text, 1) for the oral discourse of the training-teacher produced in a textual linguistics class for student-teacher and 2) for the comments made by two student-teacher about students written texts. At the training-teacher discourse, we observe that the concept is built basically with the help of the terms used in base text and the reformulations realized are of a explicative nature or didactic objecting the learning. At the oral comments of the alfabetizadoras-alunas, the concept is built with the help of terms typically used in the ordinary language, without the risk of contradictions or reduction of the base concept, and the reformulations realized are of an appropriate nature of the base concept in the sense that appropriating is to configure at its way.

INTRODUÇÃO

Muitos textos escritos de divulgação científica, que circulam nos cursos de formação continuada e/ou em serviço, disponibilizam para os professores de língua materna variados conceitos lingüísticos que podem influenciar as práticas de ensino da escrita na escola. Se não é seguro afirmar que a circulação desses conceitos, em si, promove o letramento do professor e a qualidade do ensino da língua na escola, esse

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado sobre “A formação do professor alfabetizador”, que estamos realizando no IEL/Unicamp com o financiamento do PICDT/CAPES. Agradecemos aos professores, alunos e funcionários do Programa REDE UNEB da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Curaçá-BA, pelo apoio e pelas informações fornecidas.

fato, pelo menos, desenha um quadro revelador de que, mesmo nos contextos mais distantes, os conhecimentos lingüísticos, em especial os que advêm da lingüística contemporânea, estão, de alguma forma, compondo o repertório de leitura dos professores. Resta saber, no entanto, quais as alterações que tais conhecimentos provocam na realidade, especificamente no letramento do professor e nas práticas de ensino da escrita, principalmente quando se trata dos contextos de formação e ensino situados em comunidades distantes dos grandes centros de produção e circulação de conhecimentos especializados.

Este trabalho, sendo parte de uma pesquisa mais ampla que estamos realizando sobre a formação lingüística do professor alfabetizador no semi-árido baiano (Santos, 2001a), analisa a reformulação de conceitos lingüísticos da formação, com o foco na relação entre o conceito de coerência textual, tal como é circulado em uma obra de divulgação científica, e as reformulações desse conceito pelo professor formador e pelos alfabetizadores formandos. Mais especificamente, o objetivo deste estudo é o de analisar as estratégias de transposição dos conceitos de coerência, *continuidade e progressão* tópicas, enquanto mecanismos lingüístico-textuais, do texto de divulgação, considerado como o texto básico (TB), para o discurso oral da professora formadora (AL) produzido em um curso de formação continuada para alfabetizadores, e para o discurso oral de duas alfabetizadoras (W e L), que participaram do referido curso, produzido a partir de suas intervenções em textos de alunos do ensino fundamental. Interessa-nos saber, inicialmente, (a) se tais conceitos são mobilizados nas retextualizações do TB; (b) quais as reformulações que eles sofrem todas as vezes que são transpostos do TB para a prática de formação e da formação para a avaliação, correção e análise da escrita na escola e (c) qual a influência dessas práticas e usos nas reformulações sofridas pelos referidos conceitos.

Estudos antecedentes mostram que a atividade de retextualização, transposição e reformulação de conceitos de um texto escrito acadêmico para outros textos ou usos (v. Jacobi, 1984; Marcuschi, 2001; Matêncio, 2002) ou, especificamente, para uma situação de ensino (v. Rafael, 2001, Aparício, 2001) tende a ser afetada por fatores lingüísticos, sociais e cognitivos, dentre os quais podemos citar: (a) os gêneros e as modalidades em uso; (b) os eventos de letramento específicos em que o termo ou o conceito científico é reutilizado (nas práticas de formação, nas práticas escolares, nas práticas jornalísticas etc.) e (c) o letramento específico ou tipo de relação que os leitores, no papel de *agentes reformuladores* (Peytard, Jacobi & Petroff, 1984), mantêm com o conceito original (especialistas ou não especialistas na área de conhecimento tratada).

Os resultados deste trabalho devem ampliar as descobertas acerca da transposição de conceitos lingüísticos, considerando alguns aspectos que ainda não foram devidamente focalizados ou levados em conta nos estudos que o antecedem, a saber: em primeiro lugar, focaliza a construção dos conceitos lingüísticos em um contexto notadamente marcado pela tradição oral, como é o caso das pequenas cidades do semi-árido baiano; em segundo lugar, focaliza as reformulações de um mesmo conceito por leitores ou usuários com formação distinta (Letras e Magistério) em dois domínios diferentes (na prática de formação e uso) e, por último, contribui com a formação

lingüística do professor alfabetizador, especialmente na prática de correção da escrita do aluno.

Estamos mobilizando como pressuposto básico a visão dialógica da língua escrita, ou seja, concebendo-a como atividade ou prática situada nas interações sociais específicas. Nesse sentido, a leitura de um texto acadêmico, mais do que uma simples decodificação e de uma coleta pacífica de conceitos no interior do texto, é uma atividade, no sentido bakhtiniano do termo, podendo envolver evidentemente reformulação, consumo e apropriação (Certeau, 1994 e 1996) do conhecimento por leitores variados em situações reais.

Com base nos aspectos apontados nesta introdução, organizamos este artigo em 03 partes. Na primeira, apresentaremos um quadro teórico reunindo alguns conceitos básicos para realização da análise; na segunda, analisaremos os conceitos de coerência textual e os requisitos de continuidade e progressão tópicas no texto de divulgação científica, texto base (TB); no discurso da professora formadora (AL); nos comentários das professoras alfabetizadoras (W e L), bem como no interior dessas análises, as relações existentes entre cada reformulação realizada; na terceira e última parte, apresentaremos as nossas considerações finais relativas aos resultados da investigação.

1. REFORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

O quadro das referências selecionado tem como base uma visão dialógica da escrita (Bakhtin, 1995; Marcuschi, 1996; Koch, 1997), a qual pode ser focalizada inclusive nas interações verbais mediadas pelos textos acadêmicos e/ou científicos ditos objetivos. Nesse sentido, a divulgação de um conceito científico, seja pelo próprio autor, seja por terceiros, implica em reformulações decorrentes das condições de difusão ou especificamente da influência dos interlocutores na construção da significação.

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

Neste estudo, considerando que os comentários das alfabetizadoras sobre a escrita não se configuram propriamente numa situação de difusão ou de ensino, estamos sugerindo a possibilidade de um outro tipo de reformulação que pudemos chamar de

reformulação de natureza **apropriativa**. Esta estratégia pode se manifestar nos casos em que o leitor se apropria do conhecimento científico, mobilizando basicamente os termos da linguagem mais ordinária. Os conceitos podem ser reformulados, não necessariamente sob o efeito de uma difusão ou de uma transposição, mas, sobretudo, sob a influência da ação do leitor ao inserir na sua interpretação palavras e vozes próprias que, por sua vez, sinalizam reformulação, construção e apropriação do conhecimento sob a influência do texto do outro. Segundo Bakhtin (1995),

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

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

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

2. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COERÊNCIA TEXTUAL

Considerando que o foco principal de análise será as reformulações dos conceitos de coerência e dos seus critérios pela professora formadora (AL) e pelas professoras alfabetizadoras-alunas (W e L), não vamos analisar a configuração desses conceitos, tal como ocorre no texto base (TB). Os conceitos expostos no TB serão estrategicamente considerados como o ponto de partida das reformulações ulteriores, devendo ser, conseqüentemente, apenas, objeto de comparação nesta análise. Assim, a análise dos dados está organizada da seguinte forma: a) apresentação dos conceitos de coerência e dos critérios de continuidade e progressão tópicas, tal como são divulgados no TB; b) análise das reformulações desses conceitos na exposição de AL e c) análise das reformulações desses conceitos nos comentários de W e L.

2.1 O conceito de coerência textual no TB

Inicialmente, é importante salientar que a denominação texto básico está sendo empregada, neste trabalho, por ser o ponto de partida ou a base de conceitos para as retextualizações feitas pela professora formadora e pelas alfabetizadoras-alunas, durante

o processo de formação. Trata-se de uma estratégia metodológica; por isso, não deve ser entendida como a *fonte* ou a origem dos conceitos, tal como é concebida nos estudos acerca da reformulação e vulgarização científica (v. Peytard, Jacobi & Petroff, 1984).

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

Quanto ao conceito de coerência, a autora afirma:

(1)

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

Quanto ao conceito de coesão, a autora afirma:

(2)

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

Além dos conceitos de coerência e coesão apresentados como manifestações distintas da textualidade, tal como ocorre nos excertos 1 e 2, a autora sugere um conjunto de quatro *requisitos* ou *meta-regras* suficientes para estabelecer, ao mesmo tempo, a coerência e a coesão em um texto, que são: *continuidade, progressão, articulação e não-contradição*.

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

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

(3)

... a continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Tem a ver com a sua unidade, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes. Uma seqüência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto. Quanto à coerência, esse requisito se manifesta pela retomada de conceitos e idéias. Quanto à coesão, pelo emprego de recursos lingüísticos específicos, tais como a repetição de palavras, o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos para determinar entidades já mencionadas, o uso de pronomes anafóricos e de outros termos vicários (como os pró-verbos ser e fazer e os pró-advérbios lá, ali, então, etc.), a elipse de termos facilmente recobráveis, entre outros mecanismos (p.21).

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

(4)

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

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

2.2 A coerência textual na exposição da professora formadora

Em sua aula sobre fatores de textualidade para os alfabetizadores, a professora formadora (AL) expôs os conceitos, basicamente, no mesmo plano em que esses são formulados no TB. Primeiramente, é exposto o conceito de coerência, apontando a sua relação com a coesão e, em seguida, são expostos os conceitos relativos aos *requisitos* considerados suficientes para o estabelecimento da coerência e coesão no texto. Quanto ao conceito de coerência, AL expõe que

(5)

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

Em sua exposição, AL não apresentou os conceitos de coesão e coerência separadamente, tal ocorre no TB; no entanto, ao afirmar que *a coerência é o resultado*

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

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

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

(6)

1. /... **continuidade** de um texto...ela se dá pelos
2. **pronomes...anafóricos**...o estudo dos
3. pronomes...partindo do conceito básico...de
4. que pronome...é aquela palavrinha que
5. substitui o nome...é::então...pelos
6. pronomes...pelas elipses...pelo artigo
7. definido...aquela questão que a gente
8. colocava...o sintagma nominal...o
9. determinante...mas o referencial...não
10. era?...as recorrências...ou seja...as
11. **retomadas de ((itens)) lexicais ou**
12. **gramaticais...retomadas por substantivos**
13. **ou por termos gramaticais...lembram disso**
14. também...né? (AL- 2001)

O primeiro critério de coerência textual apresentado por AL, na aula, é o critério de continuidade. No seu enunciado, a professora define a continuidade como sendo as *recorrências ou retomadas de itens lexicais ou gramaticais* (linhas 10, 11, e 12), como também é definida no texto base (TB). De acordo com o TB, a continuidade se manifesta distintamente na coerência e na coesão. Na coerência pela *retomada de conceitos e idéias* e na coesão pelo *emprego de recursos lexicais e gramaticais específicos*. Na reformulação desse conceito na sala de aula, AL não introduz o conceito nessa mesma ordem; entretanto, em relação aos termos mobilizados, não constatamos diferenças muito marcantes. No discurso acima, há situações em que os termos ou opções lexicais do texto base são retomados e há uma situação em que um dos termos do conceito original é associado a termos da gramática tradicional, configurando uma reformulação tendencialmente didática, visando tornar o conceito mais explícito. A primeira situação justifica-se pela mobilização do termo *anafórico* para designar os

pronomes que são empregados no texto como mecanismos de continuidade e pela mobilização dos termos *recorrências* e *retomadas* para designar a função dos itens lexicais e gramaticais na configuração do requisito da continuidade, conseqüentemente na coerência e na coesão textuais. A segunda situação justifica-se pela inserção do termo “substantivos” (linha 12) da gramática normativa para substituir o termo “lexicais” na expressão *retomadas lexicais* do TB. Nesse caso o termo “lexical” empregado no TB na categorização da *coesão lexical* é atualizado com o apoio do termo *substantivo* advindo da gramática normativa. No texto base, bem como na lingüística do texto, o termo lexical é associado especificamente aos processos de nominalização (*reiteração, substituição e associação*) apontados como a manifestação da continuidade na coesão textual. Na gramática normativa e na maioria dos livros didáticos, por outro lado, o termo substantivo é definido como a palavra que *nomeia os seres, coisas e idéias*. Trata-se de uma definição bastante presente no contexto do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, a textualização do termo “substantivos” pela professora formadora na aula constitui uma estratégia pedagógica para tornar o conceito de *continuidade* tópica do TB ainda mais compreensível pelos alfabetizadores-alunos na prática de formação. Nesse caso, parece ocorrer uma reformulação do conceito original através de uma *estratégia explicativa* (v.Aparício, 2001), mobilizando um termo da gramática tradicionalmente conhecido pelos alunos.

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

(7)

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

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

termos utilizados no TB, considerando que a construção da expressão *desenvolvimento temático* subentendido na expressão “para desenvolver esse tema” e os termos “novos conceitos” reformulam, respectivamente, a expressão *progressão tópica* e os termos “novas idéias” como são preferencialmente empregados na definição do TB. Tais reformulações não comprometem o sentido original da **progressão** e são estratégias explicativas utilizadas por AL, no papel de locutor e difusor do conceito, para torná-lo mais acessível aos professores alfabetizadores, no papel de interlocutores na prática de divulgação do conhecimento.

Estudos antecedentes, focalizando mais especificamente a formação do professor graduado em letras (Rafael, 2001; Aparício, 2001; Santos, 2001b) revelam que, nas práticas desse professor, os conceitos lingüísticos tendem a ser reformulados e ressignificados sob o efeito da transposição didática. No discurso de AL, aqui focalizado, essa tendência se confirma. Analisando especificamente a transposição dos conceitos de *continuidade e progressão* tópicos, constatamos que tais conceitos são preservados, tal como aparece no TB; porém, são também atualizados no contexto da formação. Certas terminologias do TB são reformuladas, substituídas ou acrescidas de termos comuns, como mostra o conceito de coerência textual no excerto 5 e de termos de fontes mais acessíveis aos alunos, como mostram os conceitos de *continuidade e progressão* tópicos nos excertos 6 e 7. Dessa forma, as reformulações dos conceitos do TB realizadas por AL no contexto de formação especificado são de natureza *didática* ou *explicativa* (v. Brey, 1984; Aparício, 2001), visando ao letramento dos alfabetizadores-alunos. No item seguinte, analisaremos a mobilização desses conceitos pelas professoras alfabetizadoras, nos seus comentários sobre a redação dos alunos, focalizando, sobretudo as estratégias de reformulação empregadas.

2.3 Os conceitos de coerência nos comentários das alfabetizadoras-alunas

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

(8)

O comentário de W.

1. o texto ta bom...tem
2. **coerência**...você não acha?...
3. (.) ta sempre no assunto...um
4. assunto está puxando o
5. outro...ela/ela...desviou que
6. tava convidando ela pra o
7. aniversário...eu acho que ta
8. combinando com o aniversário
9. ((o título do texto da aluna é O
10. meu aniversário)) **não tem**
11. **palavras soltas**...

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

(9)

O comentário de L

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

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

Como vimos, no discurso de AL, a coesão é o suporte lingüístico que garante “um texto bem escrito” e a coerência é fator diretamente dependente da coesão.

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

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

Nos enunciados das professoras alfabetizadoras (W e L), focalizando, especialmente, a mobilização dos termos para reconceituar os critérios de *continuidade* e *progressão* tópicos como requisitos da coerência textual, constatamos que os termos lingüísticos do TB são totalmente substituídos por outros tipicamente advindos da linguagem *ordinária* sem reduzir ou contradizer o conceito do texto base. Nesse caso, as reformulações realizadas são de natureza apropriativa, considerando que se apropriar de um conceito é configurar a sua maneira ou tomar para si (Certeau,1996).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados neste estudo revelam que os conceitos de coerência textual, bem como dos requisitos de *continuidade* e *progressão* tópicos, circulados na formação a partir do texto base “Redação e textualidade”, são mobilizados e reformulados no discurso do professor formador (AL), ao difundir tais conceitos para os alfabetizadores, e nos discursos das alfabetizadoras-alunas (W e L), ao tecerem comentários sobre os textos dos alunos.

Observando a mobilização desses conceitos nos dois contextos focalizados, constatamos que as reformulações não acontecem da mesma forma. Na formação, analisando especificamente a transposição dos conceitos de *continuidade* e *progressão* tópicos, constatamos que a maioria dos termos utilizados no TB é mantida no discurso

da PF, embora haja situações em que certos termos do conceito básico são substituídos por outros, como ocorre na construção do conceito de coerência e coesão (v. excerto 5) e de termos de outras fontes mais acessíveis aos alunos, como mostram os conceitos de continuidade e progressão tópicas (v. excertos 6 e 7). Nesse caso, as reformulações, sob o efeito da formação, são realizadas com a finalidade de facilitar a apropriação dos conceitos do TB pelos alfabetizadores em formação, caracterizando a reformulação do tipo *didática* ou *explicativa*.

Nos comentários das alfabetizadoras em formação, focalizando a mobilização dos conceitos de *continuidade e progressão* tópicas, constatamos que a maioria dos termos empregados no TB é substituída por termos tipicamente advindos da linguagem *ordinária*. Dito de outra forma, os conceitos são configurados à maneira dos usuários, sob a influência de termos, expressões e saberes do seu cotidiano, caracterizando uma reformulação do tipo apropriativa, no sentido de que se apropriar de um conceito é configurar à maneira de quem o ler ou usa (Certeau, 1996:338). Desta forma, esses resultados revelam que os alfabetizadores em formação estão construindo conceitos lingüísticos relevantes para sua prática de ensino, mesmo que tais saberes, em princípio, não atendam à expectativa da formação.

Portanto, embora preliminares, tais resultados sugerem que a avaliação do impacto da formação no letramento do professor de língua materna deve ter como foco não apenas as estratégias de retextualização e transposição dos conceitos lingüísticos, como também o que os professores em formação fazem com esses conceitos e como os tornam relevantes para solucionar problemas decorrentes do ensino-aprendizagem na escola como os problemas do ensino e da avaliação da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARÍCIO, A. S. (2001). As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: Kleiman, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas Mercado de Letras.
- BAKHTIN, M. (1995). Tema e significação na língua. In: Bakhtin, M.M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BREY, C.(1984). Les travaux pratiques de reformulation. In: *Langue Française*. 64 :68-80. Paris.
- CAVALCANTI, M. & COHEN, A. (1990) Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vistas do professor e do aluno. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 15:7-23, jan./jun.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1996). *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/* Michel de Certeau, Luce Giard. Pierre Mayol; Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. – Petrópolis: Vozes.
- COSTA VAL, M. G. (1999). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- CHAROLLES, M. (1997). 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.

- RAFAEL, E. L. (2001a). *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado Inédita.
- _____. (2001b). *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.
- JACOBI, D. (1984). Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science. *Langue Française*. 64 :68-80. Paris.
- KOCH, I. V. (1987). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, L. A. (1999). Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. In: Moura, D. (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió, Editora da UFAL., pp.38-48.
- _____. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- MATÊNCIO, M. de L. (2002). "Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumos". Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 08 a 10 de maio.
- SANTOS, C.B. (2001a). *A formação lingüística do professor alfabetizador no semi-árido*. Campinas: UNICAMP, Projeto de Tese de doutorado.
- _____. (2001b). 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.

