

Edmilson Luiz Rafael

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL*: DA
LINGÜÍSTICA À SALA DE AULA**

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.

Orientador: Profa. Dra. Inês Signorini

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2001



UNIDADE BR
 N.º CHAMADA: TIUNICAMP
R 121c
 V. Ex
 TOMBO BC/ 45614
 PROC. 16-392101
 C ☐ D ☒
 PREC. R\$ 11,00
 DATA 07/10/02
 N.º CPD

CM00157713-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R1
R121c

Rafael, Edmilson Luiz

Construção dos conceitos de "texto" e de "coesão textual": da
lingüística à sala de aula / Edmilson Luiz Rafael. - - Campinas, SP:
[s.n.], 2001.

Orientador: Inês Signorini

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Língua - estudo e ensino. 2. Língua materna. 3. Lingüística
aplicada. 4. Didática. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

"Nós que passamos apressados

pelas ruas da cidade

merecemos ler as letras

e as palavras de gentileza

por isso eu pergunto

se é mais inteligente

o livro ou a sabedoria"

(Marisa Monte)

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Edmilson Luiz

Rafael

e aprovada pela Comissão Julgadora em

30 / 05 / 2001

[Assinatura]

Para

Severino Rafael e Maria de Farias “in memoriam”,

Maria da Paz, Edvan, Luiz Carlos,

Rodrigo, Amanda, Daniely e Thaís

MUITO OBRIGADO

Aos professores do IEL-UNICAMP:

Inês Signorini (minha orientadora de tese), Marilda Cavalcanti, Angela Kleiman, Ingedore Koch, Denise Bértoli, Sylvia Terzi.

Aos amigos e colegas do DL-CH- UFPB:

Maria Augusta Reinaldo, Maria Auxiliadora Bezerra, Luiz Francisco Dias, Denise Lino, Euda Cordeiro, Maria do Carmo Carvalho, Helder Pinheiro.

Às professoras:

Maria da Graça Costa Val, Anna Rachel Machado, Raquel Salek Fiad.

Aos amigos:

Ana Sílvia Aparício, Carmita Araújo, Elieni Queiroz, Fábio Lopes, Paulo César, Luciano Mota, Mônica Santos, Luis Miguel, Goreti Melo, Claudete Moreno, Lucinete Fortunato.

Às professoras e aos estagiários (meus informantes)...especialmente, a Ivete Maria Lima.

Aos funcionários Belquice Nobre Santos, Rosemeire Marcelino, Roseli Cezarini.

Aos funcionários da Biblioteca-IEL-UNICAMP.



Profa. Dra. Inês Signorini

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

Profa. Dra. Angela B. Kleiman

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Campinas, 22 de fevereiro de 2001

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é estudar o processo de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* num percurso que se inicia na Lingüística Textual (LT), passa por obras de divulgação da LT e vai até a sala de aula. Especificamente, observamos como estagiários e professores egressos de um curso de Letras de uma universidade pública do interior do Estado da Paraíba estavam em suas aulas construindo esses conceitos. Para isso, analisamos duas obras de divulgação lidas pelos informantes durante seus cursos de formação e doze horas/aula de análise lingüística de estagiários do curso de Letras e professoras das redes pública e privada da cidade de Campina Grande-PB. Entendemos que em cada uma das instâncias (a LT, a divulgação e a sala de aula) ocorre produção de saberes sobre língua/linguagem, atendendo a interesses e objetivos específicos. Quanto à sala de aula, entendemos tratar-se de uma situação de produção de saber em que ocorre uma transposição didática de conhecimentos advindos dessas instâncias, mas também, da gramática tradicional, dos manuais didáticos e da tradição escolar. Observamos que os estagiários e as professoras mobilizam, em suas aulas, diferentes conhecimentos através, sobretudo, dos recursos de exemplificação e de referência a nomenclaturas e noções teóricas. Essa mobilização gera dois efeitos de transposição didática: a solidarização e a sobreposição. Nas aulas dos estagiários, verificamos uma incidência maior de sobreposições, enquanto nas aulas das professoras, uma incidência maior de solidarizações. Isso porque o processo de construção de conceitos pelos estagiários se apresenta como mais homogêneo em relação aos conhecimentos mobilizados, enquanto nas aulas das professoras se apresenta como mais heterogêneo.

Palavras-chave: Língua - estudo e ensino. Língua materna. Lingüística Aplicada. Didática.

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO.....	10
0.1 O contexto do problema de pesquisa.....	10
0.2 O objeto de estudo e os objetivos de pesquisa.....	17
0.3 A organização da tese.....	19
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
1.1 Definição do tipo de pesquisa.....	22
1.2 Caracterização dos dados de pesquisa.....	22
1.2.1 Os informantes: estagiários e professoras.....	23
1.2.2 As leituras dos informantes durante a graduação.....	25
1.2.3 As propostas de trabalho da prática de ensino dos estagiários e das escolas das professoras.....	27
1.2.4 As aulas de análise lingüística de estagiários e professoras.....	31
1.3. Procedimentos de coleta de dados.....	34
1.4 Primeira síntese intermediária.....	35
2. A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE <i>TEXTO</i> E DE <i>COESÃO TEXTUAL</i> NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	37
2.1 O caráter qualitativo do objeto científico nas ciências humanas.....	39
2.2 A relação entre a construção do objeto científico e a linguagem.....	41
2.3 A construção do conceito científico como resultado da axiomatização.....	45
2.4 A construção dos conceitos de <i>texto</i> e de <i>coesão textual</i> na Lingüística Textual.....	50
2.5. Segunda síntese intermediária.....	55
3. OS MODOS DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE <i>TEXTO</i> E DE <i>COESÃO</i> <i>TEXTUAL</i> EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	57
3.1 Conceituação e organização lingüístico-discursiva da divulgação científica.....	61
3.1.1 Conceituação do discurso de divulgação científica.....	61
3.1.2 A organização lingüístico-discursiva da divulgação científica.....	66
3.2 Análise das obras <i>A Coesão Textual</i> (Ingedore G. V. Koch, 1989) e <i>Redação e</i> <i>Textualidade</i> (Maria da Graça Costa Val, 1991): da situação de produção à construção dos conceitos.....	72
3.2.1 Os elementos da situação de produção.....	72

3.2.1.1 As autoras no contexto geral de produção das obras.....	73
3.2.1.2 Descrição física das obras.....	77
3.2.1.3 Os objetivos e os públicos-alvo das obras.....	80
3.2.2 A seleção e organização de conceitos e terminologia.....	84
3.2.3 Os recursos lingüísticos de construção conceitual.....	90
3.2.3.1 A referência.....	90
3.2.3.2 As estruturas duplas.....	94
3.2.3.3 As avaliações.....	98
3.3 Terceira síntese intermediária.....	99
4. A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE <i>TEXTO</i> E DE <i>COESÃO TEXTUAL</i> EM SALA DE AULA.....	101
4.1. Os saberes e a transposição didática.....	104
4.1.1 A noção de transposição didática: origem e relação com a Lingüística Aplicada.....	104
4.1.2 Os saberes mobilizados na transposição didática: do saber científico ao saber didático.....	121
4.1.3 Os saberes como objetos de discurso.....	125
4.2. Descrição das aulas de análise lingüística: a macro-organização sequencial e o objeto de ensino.....	129
4.2.1 Macro-organização sequencial das aulas.....	129
4.2.2 O objeto de ensino nas aulas.....	144
4.3. A construção dos conceitos de <i>texto</i> e de <i>coesão textual</i> nas aulas de análise lingüística.....	151
4.3.1 Os recursos de mobilização de conhecimentos nas aulas: a referência e a exemplificação.....	152
4.3.2. O empréstimo às fontes de referência : solidarização ou sobreposição entre terminologias e entre noções teóricas.....	166
4.3.2.1 A solidarização entre terminologias e entre noções teóricas.....	169
4.3.2.2. A sobreposição entre terminologias e entre noções teóricas.....	175
4.3.3. Uma visão quantitativa das solidarizações e das sobreposições	

nas aulas.....	182
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
6. RÉSUMÉ.....	188
7. ANEXO.....	189
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213

0.INTRODUÇÃO

0.1. O CONTEXTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A preocupação, por parte da Universidade brasileira, com uma mudança no ensino de língua materna no país começou a se delinear a partir do início da década de setenta (Aparício,1999), quando lingüistas e lingüistas aplicados (estes últimos ainda poucos naquela época) trouxeram para a sala de aula dos cursos de Letras leituras e discussões que defendiam uma nova visão de língua/linguagem, como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Na verdade, esse movimento de mudança teve início com a chamada crítica à Gramática Tradicional (GT). Os lingüistas, orientados pela natureza descritivista da Lingüística, ressaltavam as lacunas e incoerências da GT, prescritivista em sua essência, no estudo dos fatos lingüísticos, e por extensão, criticavam a adoção da GT como principal referência para o estudo da língua nas escolas. A idéia, então, era trazer contribuições da Lingüística teórica para a resolução dos problemas do ensino de língua materna.

Esse movimento teve como principal vetor um conjunto de obras escritas e publicadas por lingüistas, em sua maioria das universidades do Estado de São Paulo. Entre tais obras, podemos, inicialmente, destacar *O texto na sala de aula* de João Wanderley Geraldi, *Lingüística e Ensino de Língua Portuguesa* de Rodolfo Ilari, *Para uma nova Gramática do Português* de Mário Perini. Essas obras¹ foram sendo lidas e discutidas nos cursos de Letras de todo o país. Os professores de língua e lingüística procuravam atualizar os programas das

¹ Adiante estaremos comentando essas e outras obras que fizeram parte desse movimento de renovação. Citamos essas aqui apenas para situar o leitor quanto ao tipo de publicação a que nos referimos.

disciplinas incluindo os conhecimentos trazidos com esse movimento, enfocando o ensino de língua portuguesa nas atividades básicas: a leitura, a redação escrita e o estudo da gramática.

No caso da região Nordeste do nosso país, onde trabalhamos como professor, as discussões dos lingüistas e dos lingüistas aplicados sobre a renovação do ensino de língua materna chegaram até os professores secundaristas da região através da leitura dessas obras. Portanto, apesar de, prioritariamente, o centro produtor e irradiador dos trabalhos e discussões que tinham em vista essa renovação ter sido o Estado de São Paulo, os professores nordestinos também participaram dessas discussões. Tiveram papel importante na divulgação desses trabalhos e discussões no Nordeste os trabalhos de lingüistas da Universidade Federal de Pernambuco, notadamente os do Prof. Luis A . Marcuschi sobre Lingüística Textual, análise da Conversação e mais recentemente sobre oralidade.

No caso do Estado da Paraíba, onde colhemos os dados desta pesquisa, tais leituras estiveram presentes na sala de aula, seja como material de leitura obrigatório nas disciplinas de língua e de lingüística, seja como temática de discussões em sala de aula promovidas por alguns professores, principalmente a partir da segunda metade da década de oitenta.

Desse modo, como ex-aluno e professor de Língua Portuguesa e Lingüística de uma Universidade pública do interior do Estado da Paraíba, temos atuado no Curso de Licenciatura Plena em Letras. Como tal, temos visto que, nesse curso, as práticas docentes têm sido influenciadas por esse movimento de renovação do ensino. Mais especificamente, a Lingüística de texto e as teorias da LA para o ensino de leitura e redação têm fundamentado diversas disciplinas, como “Língua Portuguesa”, “Lingüística”, “Prática de Leitura e Produção de Textos” e “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”.

Como reflexo desse movimento de mudança, através da leitura dessas publicações, os alunos desse curso de Letras têm recebido uma orientação teórica que defende a concepção de *texto* como unidade de estudo nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e no

ensino médio. Além disso, as mesmas publicações trouxeram, entre outras novidades, a orientação de que as tradicionais aulas de gramática deveriam ser concebidas como aulas de “análise lingüística”, pela adoção de uma atitude mais descritiva em lugar da atitude normativa em relação à realização lingüística dos alunos. Portanto, ao professor de língua cabia, a partir disso, desenvolver uma prática de ensino de “gramática” contextualizada, ou seja, um estudo de análise lingüística em “textos autênticos” e na própria produção escrita do aluno.

Constatamos, então, conforme estudo anterior (Rafael, 1997), que os alunos egressos desse curso de Letras estavam, em sua prática de sala de aula, realizando aulas de língua portuguesa que se organizavam em torno do *texto* como objeto de estudo. Além disso, essas aulas se caracterizavam como aulas de descrição/análise lingüística de fatos lingüísticos, nas quais era evidente a referência a noções teóricas advindas de publicações desse movimento de renovação.

Como em outros cursos do país, tal movimento está diretamente relacionado à introdução da Lingüística como disciplina do currículo obrigatório dos cursos de formação de profissionais de ensino, especialmente os cursos de Letras. Como também já mostraram alguns autores (Rodrigues, 1966; Ilari, 1986; Kleiman, 1992 e Guimarães, 1996; entre outros), foi, de fato, com a introdução da Lingüística como disciplina dos cursos de Letras que se criou o espaço, nesses cursos, para discussão e repasse do conhecimento científico da língua.

Conforme lembra Guimarães (1996), foi a partir de 1965 que a Lingüística passou a fazer parte do currículo mínimo dos Cursos de Letras por decisão do Conselho Federal de Educação. Segundo Ilari (1986:3), desde essa época, com a instalação dessa disciplina surgia a esperança de que houvesse a promoção de “uma tomada de consciência menos limitada da realidade lingüística em que a escola se insere e fornecesse os roteiros de análise e as estratégias com base nos quais o ensino se reorientaria”. Para esse autor, houve um avanço,

não simplesmente por ter a Lingüística, uma disciplina moderna, substituído as gramáticas normativa e histórica, enquanto estudos que forneciam os instrumentos para se pensar a língua, mas por ter o enfoque lingüístico permitido uma abertura do espaço para observação e compreensão das condições lingüísticas do país. No entanto, esse avanço de que trata Ilari não se estendeu ao ensino de língua materna nas escolas, ou seja, a introdução da Lingüística nos cursos de Letras não resultou diretamente na renovação do ensino de língua materna. Meirelles (1991), a partir de resultados de pesquisa com professores egressos da graduação em Letras-Lingüística da UNICAMP-SP, mostra que esses alunos costumam enfrentar um conflito entre o embasamento teórico que receberam no curso de graduação e a prática de sala de aula, prevalecendo quase sempre o ensino de GT.

Como já nos referimos anteriormente, essas publicações, em sua maioria, foram produzidas e publicadas por lingüistas do Estado de São Paulo. Este estado foi também o pioneiro e principal disseminador das idéias desse movimento, através de suas maiores universidades e de sua secretaria de educação. Conforme mostra Aparício (1999), os professores da rede estadual de ensino de São Paulo tiveram acesso, através das ações de capacitação promovidas pela secretaria de educação, a diversos textos produzidos por lingüistas que pretendiam apresentar novas concepções de língua, de gramática e de ensino de língua materna. Essas concepções foram veiculadas através de publicações como *Criatividade e Gramática* de Carlos Franchi (1987); *O texto na sala de aula* de J. Wanderley Geraldi (1984); *A Lingüística e o Ensino de língua portuguesa* de Rodolfo Ilari (1986), entre outras. Essas obras pretendiam apresentar uma nova visão de ensino de língua e de gramática, esclarecendo fundamentalmente que “ensinar língua” não é apenas “ensinar gramática normativa”, e que o ensino de língua deve dar conta da organização de texto, ou seja, dos aspectos que fazem com que um conjunto de frases possa ser compreendido como texto (cf. Geraldi, 1984; Ilari, 1986, entre outros).

Com a mesma intenção de contribuir para uma renovação do ensino de língua portuguesa, lingüistas de outras universidades brasileiras, já a partir do início da década de oitenta, publicaram trabalhos tematizando a mesma questão. Trata-se de autores como Celso P. Luft (*Língua e liberdade*, 1985), Mário A. Perini (*Para uma nova gramática do português*, 1985), Magda Soares (*Linguagem e escola*, 1986) e Evanildo Bechara (*Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, 1991), em cujas obras, como também mostra Schmitz (1990), havia uma preocupação em se redefinir o ensino da gramática na escola bem como trazer contribuições da Lingüística para melhoria desse ensino.

Além dos trabalhos dos lingüistas já citados, os quais se caracterizam pela “unidirecionalidade da relação lingüística-aplicação” (Kleiman, 1992:27), outros trabalhos específicos sobre “leitura” e sobre “lingüística de texto” também fizeram parte desse movimento de renovação, propondo-se a contribuir com novas concepções de “leitura”, de “escrita” e de “texto”. Em relação aos trabalhos sobre “leitura”, eles são resultados de pesquisa em LA, que, no caso do Brasil, já no final dos anos setenta se apresentava como uma das áreas de pesquisa em pleno desenvolvimento. Segundo Kleiman (1998), a leitura em língua materna vai se tornar naquela época objeto de interesse da LA, em função de uma chamada “crise da leitura” generalizada nos ingressantes à universidade. Desse modo, as obras sobre “leitura” que chegaram aos cursos de Letras na década de oitenta foram resultado dessas pesquisas que se orientavam teoricamente, segundo a mesma autora, pelas disciplinas Lingüísticas de Texto e Psicologia Cognitiva. É o caso de obras como: *O aprendizado da leitura* de Mary Kato (1985); *No mundo da escrita: uma visão psicolingüística* de Mary Kato (1986) e *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* de Angela Kleiman (1989).

Em relação aos estudos de “Lingüística Textual”, os quais, também a partir da década de oitenta, contribuíram para o movimento de mudança do ensino de língua materna, os cursos de Letras e, em especial, o curso que enfocamos nesta tese, receberam obras como:

Linguística Textual: Introdução de Leonor Lopes Fávero e Ingedore G. V. Koch (1983); *Linguística Textual: o que é e como se faz?* de Luís A. Marcuschi (1983) e *A Coesão Textual* de Ingedore G. V. Koch (1989), entre outros.

Certamente todas essas obras, tanto aquelas sobre “leitura” quanto as de “linguística de texto”, não tematizavam especificamente a renovação do ensino de língua materna, mas contribuíram para o fortalecimento dessa temática, na medida em que apresentavam e divulgavam novas concepções de “leitura”, “escrita”, “texto” e “gramática de texto”. Dada a relação de complementaridade entre essas noções, o resultado foi a criação de um conjunto de conceitos e terminologias novas que foi sendo repassado aos futuros professores de língua nos cursos de formação.

De fato, embora alguns sinais de mudança pudessem ser vistos, esse movimento não resolveu os problemas do ensino. Isso porque, de forma geral, essas publicações se caracterizavam, como também argumenta Kleiman (1992), por estarem destinadas a estudiosos e professores, visando também à resolução de problemas de ensino-aprendizagem. Porém, como também observa a autora, a concepção do objeto de estudo nessas publicações continuava sendo a da Linguística, enquanto ciência “pura”, ou seja, o objeto de estudo continuava sendo a “língua a ser ensinada”, e não a “língua em ambiente de aprendizagem”. Para a autora, os problemas do ensino de línguas devem ser pensados na área da aplicação, cujo objeto é sempre a “língua em ambiente de ensino-aprendizagem”. Conforme mostrou Kleiman (1992), só com uma mudança do objeto de estudo, ou seja, das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas, é que ocorre uma ampliação do campo de pesquisa da Linguística Aplicada (LA) e surgem trabalhos voltados para a subárea de ensino de língua materna.

Ciente, então, de que os conteúdos veiculados por essas obras estavam, de alguma, forma, presentes nas aulas dos professores egressos do curso de Letras já referido (Rafael,

1997), com predomínio da nomenclatura da LT, pensamos, assim, em aprofundar a investigação, o que nos conduziu a examinar como os conceitos de *texto* e de *coesão textual* estavam sendo construídos, em situação de sala de aula, pelo professor egresso do curso de Letras a que nos referimos. Certamente, para chegar a essa verificação, devemos considerar que tais conceitos são, antes de sua inserção e mobilização no discurso de sala de aula, construídos em duas instâncias de produção de conhecimento: no discurso científico (no caso, a Linguística Textual) e no discurso de divulgação do conhecimento científico, no qual se incluem publicações como aquelas a que nos referimos, que pretendem contribuir para a resolução dos problemas de ensino, com apresentação de novas concepções de língua/linguagem, texto, leitura, escrita, entre outras.

Do discurso científico, passando pela divulgação, até o discurso didático de sala de aula, temos, desse modo, pelo menos, três instâncias em que o fato lingüístico, sobre o qual são construídos conceitos, será descrito e analisado, para atender aos propósitos específicos de cada uma das instâncias. As informações produzidas em cada uma transitam de uma para outra instância, resultando, assim, em recolocações e reconfigurações de conceitos dos mesmos fatos.

Portanto, estamos pressupondo que a atividade de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* em sala de aula é resultado de uma transposição de saberes². Nesse processo, o conhecimento científico e/ou o conhecimento veiculado pelas obras de divulgação são apenas um dos saberes mobilizados para a construção do conhecimento didático.

Desse modo, entendemos que o estudo da construção de conceitos como os de *texto* e de *coesão textual*, realizada por professores egressos desse curso de Letras (que permitiu o

² Estamos adotando nesta tese a noção de transposição didática apresentada por Bronckart & Giger (1998).

acesso a essas publicações divulgadoras desses mesmos conceitos) em sala de aula requer que investiguemos as seguintes questões:

- 1. como são construídos, no âmbito dos discursos científico e de divulgação da Lingüística Textual (principal referência teórica de nossos informantes), os conceitos de “texto” e de “coesão textual”?*
- 2. como são construídos pelo professor em sala de aula os conceitos de “texto” e de “coesão textual”?*
- 3. como se cruzam, no discurso oral do professor, as diversas referências teórico-metodológicas a que foi exposto durante o processo de formação?*

0.2. O OBJETO DE ESTUDO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como demonstram as perguntas que constituem o problema dessa pesquisa, temos como objeto de estudo nesta tese o percurso da construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* da Lingüística Textual (doravante LT), passando por obras de divulgação do conhecimento da LT, até a sala de aula.

Para conceber cada uma dessas instâncias (LT, divulgação, sala de aula) como “campos de produção” diferentes, adotamos a noção de “campo” formulada por Bourdieu (1977, 1980), qual seja

campo de produção como sistema de relações objetivas entre agentes ou instituições e lugar de lutas por monopólio de poder de consagração onde se estabelece continuamente o valor das obras e a crença nesse valor. (Bourdieu, 1977:7)

A formulação dessa noção, inicialmente, refere-se ao campo literário, mas em seguida Bourdieu a aplica para estudar também outros campos como o científico e o da moda. Estamos adotando essa noção para tratarmos de lugares diferentes de produção de saberes porque, segundo a própria noção, o valor ou o sentido atribuído ao conteúdo (*capital*, para o autor) que se produz é estabelecido segundo os interesses dos agentes de cada campo. Seguimos também o posicionamento de Bronckart & Giger (1998)³, para quem

Existem diversos lugares de produção de saberes, dotados de histórias, de funções sociais, de estruturas e de formas de funcionamento específicas. (Bronckart & Giger, 1998:45)

Desse modo, estaremos observando a construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* nos três lugares de produção de saberes, nos termos de Bronckart & Giger (1998), os quais são: a ciência (espaço de descrição de fatos; no caso, a LT); a divulgação (espaço da difusão dos conhecimentos especializados); a sala de aula (espaço de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico), o que nos conduzirá a perceber que *texto* e *coesão*, por exemplo, terão valores/significados e, portanto, conceitos, não coincidentes (ou pelo menos apenas parcialmente coincidentes) em cada campo ou esfera de produção.

De forma geral, o objetivo desta pesquisa é, assim, investigar esse percurso de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*, da LT até a sala de aula. Mais especificamente, os objetivos são:

1-verificar como se realiza a construção desses conceitos na LT e em obras de divulgação de conhecimentos da LT;

³ Bronckart & Giger (1998), trabalhando com a noção de “transposição didática”, para estudar a transposição de conhecimentos sobre língua no discurso escolar, adotam também a noção de “campo” formulada por Pierre Bourdieu, alterando o termo para “lugares de produção de saberes” (ciência, escola, senso comum, etc).

- 2-verificar quais são as fontes reais (LT, divulgação, tradição escolar, gramática tradicional) mobilizadas pelo professor, tendo em vista a busca de conhecimentos para construir esses conceitos em situação autêntica de sala de aula;
- 3-verificar como os conhecimentos se cruzam quando transpostos para o discurso de sala de aula;
- 4-verificar os efeitos desse cruzamento de conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Vale salientar que não pretendemos, nesse trabalho, fazer uma avaliação do desempenho do professor em sala de aula, nem tampouco de seu curso de formação. Na verdade, com esta investigação, estaremos colocando em foco a formação desses alunos como professores de língua portuguesa e ressaltando a necessidade de estudo da relação teoria-prática na formação de professores. A relação teoria lingüística-formação de professor de língua tem sido enfocada por lingüistas aplicados e educadores (Meirelles, 1991; Andrade, 1996), e é nesse campo que a presente pesquisa se inscreve. Especialmente, pretendemos estar contribuindo para o avanço da Lingüística Aplicada nas pesquisas sobre formação de professor, principalmente quanto ao impacto que informações teóricas advindas de lugares diferentes acerca de língua/linguagem podem exercer no processo de formação do professor e na sala de aula.

0.3 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O Capítulo 1 descreve a metodologia de pesquisa e está constituído de três partes. Na primeira parte, definimos o tipo de pesquisa que desenvolvemos. Na segunda parte, apresentamos a caracterização dos dados de pesquisa,

a partir de informações coletadas sobre os quatro itens seguintes: (1) a formação acadêmica e atuação profissional dos estagiários e professoras (nossos informantes nessa pesquisa); (2) as obras de divulgação de conteúdos da Linguística Textual que serviram como material de leitura para estagiários e professores durante o curso de Letras; (3) as propostas de trabalho das escolas das professoras e da prática de ensino dos estagiários, além do material didático utilizado por eles nas aulas de análise linguística; (4) as aulas de análise linguística realizadas pelos informantes desta pesquisa. Na terceira e última parte descrevemos os procedimentos de coleta de dados.

O Capítulo 2 trata da construção de conceitos na Linguística Textual. Considerando que se trata de uma atividade de natureza científica, procuramos, então, abordar neste Capítulo noções teóricas da epistemologia da ciência sobre a construção do objeto científico e, em consequência, sobre a construção dos conceitos. Este Capítulo está organizado em quatro partes, que procuram responder às seguintes questões: (1) como se dá a percepção da realidade observada pelas ciências da linguagem?; (2) qual o papel da linguagem no processo de construção do objeto científico?; (3) como se dá o processo de construção do conceito na investigação científica?; (4) como são construídos, na Linguística Textual, os conceitos de *texto* e de *coesão textual*, a partir dos quais nossos informantes desenvolvem suas aulas de análise linguística?

O Capítulo 3 trata da construção de conceitos linguísticos em obras de divulgação da Linguística Textual que foram utilizadas como material de leitura pelos informantes, durante o seu curso de formação e na preparação das aulas de análise linguística por eles ministradas. Este Capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, conceituamos o tipo de discurso de divulgação encontrado no corpus, apoiando-nos em estudos sobre “vulgarização científica”. Na segunda parte, apresentamos alguns pontos teóricos sobre a organização do discurso de vulgarização, a partir dos quais podemos observar a organização das obras de

divulgação em análise. Na terceira e última parte, analisamos a forma de apresentação e construção de conceitos lingüísticos, como os de *texto* e de *coesão textual* nessas mesmas obras de divulgação de conhecimentos da Lingüística Textual.

O Capítulo 4 trata da construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* nas aulas de análise lingüística, realizadas pelos informantes. Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos a noção de transposição didática e os tipos de saberes que são mobilizados numa situação de transposição. Na segunda parte, fazemos uma descrição das aulas do ponto de vista de sua macro-organização em seqüências didático-discursivas. Com isso, estamos não só descrevendo as seqüências em que ocorre a construção dos conceitos, mas também evidenciando o objeto de ensino das aulas. Na terceira e última parte, apresentamos, inicialmente, os recursos fundamentais (a referência aos conhecimentos e as exemplificações) da construção dos conceitos, e, em seguida, discutimos as implicações ou efeitos desses recursos para a situação de ensino e aprendizagem de língua materna nas aulas observadas.

O Capítulo 5 destina-se à apresentação de nossas conclusões de pesquisa. Em Anexo, apresentamos a transcrição integral das aulas de onde extraímos os exemplos para análise no Capítulo 4.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos é de caráter qualitativo-interpretativista, no sentido proposto por Moita-Lopes (1994: 331-332), segundo o qual o que é específico no mundo social, com que lidam as Ciências Sociais e, em particular a Linguística Aplicada, é o fato de que esse mundo existe na dependência do homem. Assim, “os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Nesse sentido, o homem por meio da linguagem atribui significados a si próprio, aos outros e aos contextos sociais em que vive. Portanto, o objeto de estudo nessa visão interpretativista será o conjunto dos significados que são construídos socialmente através da linguagem, envolvendo questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Seguindo, então, a tradição interpretativista de pesquisa em Ciências Sociais, para observarmos, no âmbito desta pesquisa, a construção de conceitos linguísticos por professores, necessitamos reunir dados de fontes diversas, relacionadas não apenas aos informantes (estagiários e professores), mas também às situações em que o objeto em foco estaria sendo construído. A análise interpretativa incidirá, portanto, sobre como os informantes, dadas as condições sociais do contexto das aulas observadas, atribuem sentido aos objetos em estudo quando constroem os conceitos linguísticos a serem aprendidos pelos alunos.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Neste item, apresentamos uma descrição dos nossos informantes (professoras e estagiários), bem como das leituras deles durante o curso de Letras, das propostas de trabalho das escolas, onde lecionavam as professoras, e, por último, das aulas de análise linguística, ministradas pelas professoras e pelos estagiários. Para isso, estaremos utilizando anotações de conversas informais com os estagiários e professoras, entrevistas com as professoras e material de arquivo do curso de Letras e das escolas, como planos de disciplinas e diários de sala de aula.

1.2.1 OS INFORMANTES: ESTAGIÁRIOS E PROFESSORAS

Os informantes de nossa pesquisa são três professoras de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, atuantes nas redes pública e privada da cidade de Campina Grande-PB, e três estagiários da disciplina “Prática de ensino de língua portuguesa no 2º grau”, do Curso de Letras da UFPb, campus de Campina Grande. Todos eles, professoras e estagiários, passaram pelo mesmo curso de Letras, conforme já assinalado na Introdução. Para visualizarmos a caracterização desses informantes, apresentamos os Quadros I e II, a seguir:

QUADRO I: Informações sobre os estagiários

ESTAGIÁRIO	SEXO	EXPERIÊNCIA SALA DE AULA	ATIVIDADES ACADÊMICAS
M	FEM	NÃO	DISCIPLINAS PET-CAVES
F	FEM	NÃO	DISCIPLINAS PET-CAVES
A	MASC	NÃO	DISCIPLINAS

QUADRO II: Informações sobre as professoras

PROFESSORAS	PERÍODO DE GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA
G	1989-1992	desde 1990
L	1987-1993	desde 1990
J	1993-1997	desde início de 1997

Conforme indica o Quadro I, os três estagiários (um homem - A. - e duas mulheres - M. e F.) não tinham qualquer experiência de sala de aula. Portanto, o estágio se apresentava para eles como a primeira entrada numa sala de aula. As duas estagiárias, M. e F., participaram durante todo o curso de Letras de um programa especial de estudos, de iniciativa da CAPES, chamado PET (Programa Especial de Treinamento), que, entre outros objetivos, visa propiciar aos alunos de graduação condições para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, tendo em vista a preparação de alunos para a pós-graduação. Quanto ao estagiário A., este não participou de qualquer atividade acadêmica ligada a algum programa de pesquisa ou de ensino (monitoria, por exemplo), tendo apenas cumprido a carga horária em disciplinas, exigida pelo curso.

Observando o Quadro II, vemos que as três professoras (G., J. e L.) realizaram o curso de Letras em épocas diferentes. A professora G. cursou Letras do primeiro semestre de 1989 até segundo semestre de 1991, tendo se transferido para uma outra universidade pública da mesma cidade em início de 1992. Portanto, embora a professora G. não tenha concluído o curso de Letras na mesma universidade dos outros informantes desta pesquisa, estamos considerando que sua formação acadêmica seja basicamente a mesma dos outros informantes, uma vez que cursou a maioria das disciplinas exigidas pelo curso de Letras na primeira universidade. A professora L. iniciou o curso no primeiro semestre de 1987 e concluiu no segundo semestre de 1993. Em 1995, essa professora cursou Especialização em Língua

Portuguesa na mesma Universidade onde cursou a graduação. As professoras G. e L. lecionavam já durante a graduação. Portanto, o estágio de ensino, exigido pelo curso de Letras, foi para elas apenas mais uma experiência de sala de aula. A professora J. iniciou o curso no primeiro semestre de 1993 e concluiu no segundo semestre de 1997. Sua experiência de sala de aula teve início em 1997.

1.2.2 AS LEITURAS DOS INFORMANTES DURANTE A GRADUAÇÃO

O curso de Letras por que passaram nossos informantes tem quatro habilitações, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas. Os nossos informantes (professoras egressas do curso e estagiários) são habilitados em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa. Para que pudéssemos ter uma visão do universo de leituras teóricas sobre a temática do *texto* a que tiveram acesso, decidimos observar três das principais disciplinas da habilitação em Língua Portuguesa, cursadas por eles, quais sejam: "Prática de Leitura e Produção de Textos" (I e II); "Linguística" (I, II e III) e "Prática de Ensino de Língua Portuguesa" (I e II). Após localizarmos o semestre em que cada um dos informantes cursou cada uma das disciplinas acima, fizemos um levantamento das referências bibliográficas que constavam nos diários de sala de aula e nos planos de curso de cada disciplina. Especificamente, procuramos verificar quais das obras de divulgação das noções teóricas da LT referentes a *texto* eram mais recorrentes nos diários e planos de curso, nos períodos em que nossos informantes estavam cursando Letras.

Já a partir de 1987, ano de ingresso da professora L., percebemos que na disciplina "Prática de Leitura e Produção de Textos" constavam obras de divulgação de conhecimentos da Linguística que veiculam noções teóricas referentes ao estudo do *texto* e da textualidade,

como *A Lingüística textual: introdução* (1983) de Leonor L. Fávero & Ingedore G. V. Koch, *Argumentação e Linguagem* (1984) de Ingedore G. V. Koch, *No mundo da escrita* (1986) de Mary Kato, *O aprendizado da leitura* (1985) de Mary Kato, *Comunicação em prosa moderna* (1980) de Othon M. Garcia, *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita* (1983) de Francis Vanoye, *O texto na sala de aula* (1984) de João W. Geraldi, *Lingüística de texto: o que é e como se faz* (1983) de Luiz A. Marcuschi.

Quanto à disciplina "Lingüística", a temática *textualidade* aparece apenas em "Lingüística III". As obras de referência teórica citadas são *Lingüística textual: o que é e como se faz* (1983) de Luiz A. Marcuschi, *Lingüística textual: introdução* (1983) de Leonor L. Fávero & Ingedore G. V. Koch, *Lingüística e teoria de texto* (1978) de S. J. Schmidt, *Argumentação e linguagem* (1984) de Ingedore G. V. Koch, *A coesão textual* (1989) de Ingedore G. V. Koch.

Quanto à disciplina "Prática de ensino de língua portuguesa", a temática *textualidade* aparece também nas seguintes referências: *A coesão textual* (1989) de Ingedore G. V. Koch, *A coerência textual* (1990) de Ingedore G. V. Koch & L. C. Travaglia, *Para entender o texto: leitura e redação* (1990) de S. Platão e L. Fiorin, *Problemas de redação* (1989) de A. Pécora, *Redação e textualidade* (1991) de Maria G. Costa Val, *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1990) de M. Bakhtin, o artigo *Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola* de Maria do Rosário V. Gregollin (ALFA, 37, 1993), *Comunicação em prosa moderna* (1980) de Othon M. Garcia, *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita* (1983) de Francis Vanoye, *O texto na sala de aula* (1984) de João W. Geraldi. Além dessas referências, encontramos ainda várias referências a gramáticas tradicionais da língua portuguesa, como *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara, *Nova Gramática do Português contemporâneo* de Celso Cunha e Luís Cintra e *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Domingos P. Cegalla.

Nas disciplinas "Prática de leitura e produção de textos" e "Linguística", os conteúdos relacionados ao estudo do *texto* e da *textualidade* mais recorrentes em todos os semestres observados são: conceito de texto, noções de fala e de escrita, coesão textual, fatores de coesão, conceito de leitura, aspectos cognitivos de leitura e de escrita, e argumentação. Na disciplina "Prática de ensino de língua portuguesa" nos semestres consultados os conteúdos apresentados são: conceito de texto, coesão textual, coesão referencial, tipologia textual, critérios de textualidade, operadores argumentativos, texto dissertativo.

Por esse levantamento podemos perceber uma presença recorrente de obras de divulgação de conhecimentos da LT, especialmente quanto à descrição do texto escrito, como é o caso das obras *A Coesão Textual*, *Problemas de Redação* e *Redação e Textualidade*. Além dessas, uma obra referida muitas vezes é *Comunicação em Prosa Moderna*, que, embora não seja de divulgação da LT, também trata da constituição do texto escrito, especialmente da construção de parágrafos. Certamente esse foco no texto escrito relaciona-se ao fato de o objeto de ensino almejado pela instituição escolar ser o texto escrito e, mais especificamente, a dissertação escrita.

1.2.3 AS PROPOSTAS DE TRABALHO DA PRÁTICA DE ENSINO DOS ESTAGIÁRIOS E DAS ESCOLAS DAS PROFESSORAS

Trataremos inicialmente do trabalho desenvolvido pelos estagiários na disciplina "Prática de Ensino de Língua Portuguesa II" no curso de Letras já referido. Essa disciplina tem como objetivo geral oferecer aos alunos que estão cursando o último semestre de Letras a oportunidade de planejar e executar atividades de ensino de língua portuguesa no nível médio ou antigo segundo grau. A orientação dessa disciplina fica a cargo de um professor de língua e linguística do Departamento de Letras. Cabe a esse professor orientar os alunos-estagiários

nas fases de planejamento e execução das atividades de ensino, bem como fornecer referências teóricas que fundamentam os conteúdos a serem ensinados e a metodologia adotada. Até os semestres observados, a realização dessa prática de ensino ocorria da seguinte maneira: o professor orientador junto com os estagiários preparavam um curso-piloto de língua portuguesa que seria oferecido a uma turma de alunos da rede pública de ensino da cidade, especialmente formada para esse fim.

De acordo com os relatórios escritos referentes aos semestres em que nossos estagiários-informantes realizaram a prática de ensino, os objetivos do curso-piloto mais recorrentes eram:

- dar oportunidade aos alunos da rede pública de despertarem para um ensino de língua que priorizasse a comunicação oral e escrita, formal e informal, e não apenas um ensino baseado em regras a serem memorizadas;
- desenvolver posicionamento crítico-reflexivo dos alunos diante do conceito de texto;
- capacitar a produção de textos dissertativos, considerando os recursos lingüísticos e as características formais deste tipo de texto.

Quanto aos conteúdos dos cursos-piloto da prática de ensino, em geral, eram os seguintes: mecanismos de frase; coesão seqüencial; coesão referencial; discurso citado e discurso relatado; texto: conceito e modalidades (verbal e não-verbal); fatores de textualidade; tipologia textual (narração, descrição e dissertação); texto dissertativo-argumentativo.

Para planejamento e execução das aulas, os estagiários liam os textos teóricos indicados pelo orientador (cf. item anterior sobre AS LEITURAS DOS INFORMANTES) e, com base nessas leituras, eles deveriam realizar aulas expositivas sobre cada assunto, aplicar exercícios de escrita e corrigi-los.

Em relação às propostas de trabalho das escolas das professoras, consideremos o Quadro III abaixo, que reúne informações sobre a distribuição das professoras pelas escolas e séries observadas:

QUADRO III: Distribuição das professoras pelas escolas

Escola A	rede pública	Profª G.	2ª série /2º grau
Escola B	rede privada	Profª L.	8ª série/1º grau
Escola C	rede privada	Profª L.	2ª série/2º grau
Escola D	rede privada	Profª J.	8ª série/1º grau

Conforme o quadro acima, vemos que as três professoras informantes estão distribuídas por quatro escolas, sendo uma da rede pública e três da rede privada. As séries observadas são duas: a segunda série do segundo grau e a oitava série do primeiro grau. A escolha dessas séries deveu-se ao fato de terem as professoras nos informado que, no momento de nossa coleta, era nessas séries onde elas estavam realizando aulas de análise lingüística que enfocavam noções teóricas referentes a *texto* e *textualidade* como a própria noção de *texto* ou *coesão, coerência, dissertação/argumentação*.

Dessas escolas, apenas a escola B., onde lecionava a professora L., apresentava uma proposta escrita de trabalho com língua portuguesa no ensino fundamental. Essa proposta foi montada pelos próprios professores da escola sob orientação de uma professora de Lingüística de uma das universidades da cidade. No momento em que tivemos contato com a escola, o texto da proposta já estava numa segunda versão, resultante da aplicação da proposta por quatro anos. Pelo texto da proposta, vimos que o objeto de estudo é sempre o *texto*, privilegiando a leitura e produção de diversos tipos de texto. As aulas de análise lingüística na 8ª série, conforme a proposta da escola B., atentam para o estudo das macro e micro estruturas do texto produzido pelos alunos. Do ponto de vista macroestrutural, os aspectos estudados são: completude do texto, encadeamento lógico das idéias, paragrafação e elementos de

ligação entre parágrafos. Já do ponto de vista microestrutural, os aspectos estudados são: uso e identificação de elementos coesivos, de operadores argumentativos, concordância, regência e pontuação. Segundo a professora L., o estudo da macro e da microestrutura na produção do aluno exige que a análise lingüística esteja sempre passando do nível do texto para o da frase, o que requer conhecimentos da gramática tradicional. Dessa forma, afirmou que os alunos acabam estudando gramática tradicional sem saberem que o estão fazendo.

Nessa escola B., além das orientações apresentadas pela proposta, a professora utilizava os livros didáticos *Aulas de Redação* de Maria Aparecida Negrinho, *Para entender o texto: leitura e redação* e *Lições de Texto* de P. Savioli e L. Fiorin, adotados pela escola. A escola A. não indicava qualquer livro didático, permitindo que a professora escolhesse o livro que fosse mais acessível. Na escola D., a professora utilizava o livro didático *A Palavra é Português* de Graça Proença e Regina Horta, adotado pela escola.

As escolas A. e D., onde lecionavam as professoras G. e J., apenas sugeriam que as professoras seguissem o livro didático escolhido. Segundo depoimento da professora L., a escola C. não adotava livro didático, mas ela utilizava por decisão própria os livros *Para entender o texto: leitura e redação* e *Lições de Texto* de P. Savioli e L. Fiorin. Por tratar-se de uma escola privada pertencente a uma grande rede de escolas da região Nordeste, a escola C. distribuía entre os professores de todas as disciplinas, em todas as unidades, uma espécie de roteiro chamado “aula a aula”, o qual nada mais era do que uma lista de conteúdos soltos que o professor deveria abordar a cada aula. Segundo a professora L., a orientação geral era a de que os assuntos presentes no tal roteiro eram necessários porque eram assuntos cobrados em exames como o vestibular. A mesma professora nos informou que, de forma geral, atendia ao que a escola prescrevia, mas fazia adaptações, seguindo as orientações da proposta pedagógica da outra escola (a escola B.) e do curso de graduação.

Conforme depoimentos das professoras G. e J., nas escolas A. e D. não existe uma proposta escrita para o ensino de língua portuguesa a ser seguida no ensino fundamental. Para a professora J., por exemplo, as orientações recebidas são que ela deveria realizar três avaliações por bimestre (dois mini-testes e uma prova reunindo todo o conteúdo do bimestre) e que ela deveria seguir o conteúdo do livro didático. Como se trata de uma escola particular, os pais compram o livro didático indicado pela escola. Lembra essa professora que o fato dos pais comprarem o livro obriga os professores a darem conta de todo o livro, pois nas reuniões de pais e mestres são cobrados pelos pais. Ainda conforme a professora, uma forma de adaptar e ir além do livro didático é realizar aulas expositivas sobre *texto* e aulas de correção dos textos dos próprios alunos. Com isso, segundo ela, trabalha-se o livro didático e as noções de texto, coesão e dissertação/argumentação, entre outras, as quais não são exploradas pelo livro didático. É nesses momentos, então, conforme depoimentos das professoras L. e J., que os conhecimentos teóricos sobre *texto/textualidade* repassados pelo curso de Letras são utilizados.

1.2.4 AS AULAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE ESTAGIÁRIOS E PROFESSORAS

As aulas de análise lingüística que estamos considerando nesta pesquisa são aulas de leitura e redação em que estagiários do curso de Letras e professoras egressas do mesmo curso estavam realizando atividades de leitura, interpretação e análise de textos. Tendo em vista visualizarmos como esse objeto aparece em cada aula, apresentamos a seguir um esquema em que enfocamos o objetivo geral e a temática dessas aulas:

AULA 1 - analisar textos (propagandas, exemplos criados pelo estagiários) para estudo dos fatores de textualidade;

AULA 2 - analisar textos (exemplos criados pelo estagiário) para estudo da coesão textual;

AULA 3 - analisar textos produzidos pelos alunos para correção de problemas de escrita;

AULA 4 - analisar texto (poema) para estudo dos operadores argumentativos;

AULA 5 – expor teoricamente sobre dissertação/argumentação;

AULA 6 - analisar exemplos retirados do livro didático para estudo de problemas de coesão textual;

AULA 7 – analisar textos (texto de música, exemplos do livro didático) para estudo da coesão textual;

AULA 8 – analisar textos escritos pelos alunos para correção de problemas de língua escrita.

Esse esquema demonstra que tanto os estagiários quanto as professoras tinham como objetivo comum em todas aulas a análise ou descrição de fenômenos de ordem textual.

Nas aulas 1, 2, 4, 5, 6, 7, o objetivo era descrever o funcionamento de itens lingüísticos em textos diversos, para estudo de fenômenos de natureza textual, especialmente em relação a *coesão*, *coerência*, *argumentação*. O trecho abaixo ilustra esse tipo de aula:

(1) AULA 7

-
- 49 (...)é o reforço que eu gostaria de dar nessa questão aí...a gente tinha o que?
50 dois elementos de coesão...dois pequenos trechos de um texto né isso?
51 com elementos errados...ou pelo menos alterados...alterou o sentido alterou a
52 coerência do texto...com o sentido maior...certo? vamos agora...volta á idéia
53 olha só o uso descuidado dos anafóricos...as anáforas que são as retomadas pode
54 produzir ambigüidade que nos impede de saber qual foi a intenção do redator ao
55 escrever o seu texto...então cria um problema de coesão e a gente tem que resolver
56 esse problema...então a gente tem ((lendo)) perante o tribunal...o menino identificou
57 como seu agressor...o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele
58 qual é o elemento anafórico aí?
59AA: ele
60P: por que ele é o elemento anafórico?
61Ah: porque ele tá retomando
62P: ele tá retomando o conteúdo de expressões que foram colocadas anteriormente
63 como o próprio relativo que...também tá retomando...também é um anafórico né ?
64 agora...tá retomando quem ou o quê...é o que nós vamos ver...né?
65 a quem se refere o pronome relativo que?
66Ah: o colega do primo
67P: ao colega do primo?

- 68Ah: *pera aí pera aí ((vários alunos discutem entre eles a resposta))*
69P: *o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele*
70Ah: *pode ser o colega do primo*
71P: *e pode ser...o primo...pode ser o colega do primo e pode ser o PRÓprio primo*
-

Tipicamente, essas aulas destinavam-se, conforme vemos pela leitura do trecho acima, à descrição do funcionamento de itens linguísticos em situações textuais autênticas. Em (1), o assunto *coesão* é visto através da descrição do uso dos *anáforicos*, cujo conceito é enunciado de forma sintética nas linhas 53-54. Na linha 58, aparece, na fala da professora, a pergunta típica (*qual é X?*) desse tipo de aula. Essa pergunta vai desencadear a sequência conceitual, característica dessas aulas, que, como vemos nas 57-62, parte da leitura do texto em análise, passa pela identificação do item linguístico (o objeto da conceituação) e culmina com a conceituação propriamente dita, pela função do objeto na situação que está sendo descrita.

As aulas 3 e 4 eram aulas de correção de textos dos próprios alunos. Nessas aulas, estagiários e professoras estavam corrigindo junto com a turma problemas de escritura em textos dissertativos escritos pelos próprios alunos. O trecho que segue ilustra esse tipo de aula.

(2) AULA 3

-
- 76E: *sim então aqui é outro problema né ((interferência do orientador)) Cristina estava*
77 *assistindo ao filme sexta-feira treze...quando surpreendeu-se com um grito dele...sua*
78 *mãe correu pois pensou que fosse ela...então...com relação a pontuação...Cristina*
79 *estava assistindo ao filme sexta-feira treze*
80Am: *vírgula*
81E: *tem uma vírgula aqui né...quando surpreendeu-se com um grito dele...sua mãe*
82 *correu...pois pensou que fosse ela...e aqui? ((os alunos discutem entre eles))*
83 *o grito de quem?...isso aqui é problema de que? problema micro ou macro?*
84Am: *macro*
85E: *macroestrutural né...questão de incoerência...tem a questão da ambigüidade também*
86 *né...fica ambígua isso aí porque não dá pra entender...o referente do elemento dele*
-

De modo geral, as aulas que se destinavam à correção de textos produzidos pelos alunos, eram desenvolvidas a partir da detecção de problemas relativos ora à forma ora ao sentido. Como podemos perceber em (2), o objeto descrito é o texto do aluno, no qual é

detectado, segundo o estagiário, um problema de ambigüidade (linha 83). Nessas aulas, os conceitos relativos a *textualidade* são dados como conhecidos de estagiários e alunos, porque essas aulas eram sempre antecedidas de aulas de descrição lingüística, as quais, como certamente nos mostrará a análise dessas aulas no Capítulo 4, se caracterizam por serem mais teóricas. De certa forma, podemos dizer que o procedimento geral de todas as aulas é o mesmo, isto é, descrever o funcionamento de itens lingüísticos em situações textuais. A diferença entre elas é que no caso das aulas em que o objeto material de análise era o texto do aluno, a descrição lingüística tinha por finalidade a adequação do texto do aluno ao padrão escrito acadêmico, e a descrição era, portanto, da língua escrita pelo aluno.

1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Seguindo, então, a orientação metodológica de pesquisa qualitativa, foram colhidos dois conjuntos de dados. O primeiro conjunto diz respeito aos documentos escritos. Incluem-se nesse conjunto: (1) os livros de referência teórica (ou obras de divulgação da Lingüística) que fundamentavam as disciplinas "Prática de leitura e produção de textos", "Lingüística" e "Prática de ensino de língua portuguesa" cursadas pelos estagiários e professoras egressos do curso de Letras em questão; (2) o material de arquivo referente a planos de cursos e diários de sala de aula de disciplinas cursadas pelos informantes durante o curso de Letras; (3) as propostas de trabalho de língua portuguesa das escolas onde lecionavam duas das três professoras informantes dessa pesquisa⁴; (4) os livros didáticos e exemplares de exercícios e

⁴ Não coletamos esse tipo de material de uma das professoras, em virtude de mudança de domicílio da referida professora. Isso nos impediu o contato com a professora após a gravação das aulas ministradas por ela. As informações que temos sobre a formação e atuação profissional dessa professora foram coletadas apenas em conversa informal durante a gravação das aulas.

de provas aplicados pelas professoras em suas turmas. Fazem parte também desse conjunto de dados escritos, as anotações colhidas em conversas informais com os informantes. O segundo conjunto de dados é composto de gravações em áudio, de entrevistas com as professoras e de aulas de análise lingüística dos estagiários e das professoras.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos. O primeiro momento ocorreu no segundo semestre dos anos de 1995 e de 1997. Os dados colhidos nesse primeiro momento correspondem à áudio-gravação de três aulas de uma professora egressa do curso de Letras e de três aulas de estagiários da disciplina “Prática de ensino de língua portuguesa” do mesmo curso. As aulas da professora foram áudio-gravadas no segundo semestre de 1995 e as dos estagiários no segundo semestre de 1997. Além das aulas, tivemos acesso aos planos e relatórios da “Prática de ensino” dos estagiários. Uma análise preliminar de parte desses dados resultou em um estudo-piloto (Rafael, 1997), a partir do qual desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada.

O segundo momento da coleta de dados ocorreu no período de maio a julho de 1998. Nesse momento foram áudio-gravadas entrevistas e mais seis aulas, sendo três aulas de cada uma das duas professoras informantes. Nesse segundo momento, reunimos todo o restante dos dados escritos de que precisávamos: os planos de curso e diários de sala de aula referentes às disciplinas cursadas pelos informantes durante o curso de Letras; as obras de divulgação da Lingüística que fundamentaram as disciplinas cursadas pelos informantes; as propostas de ensino de língua portuguesa das escolas onde lecionavam as professoras informantes.

1.4. PRIMEIRA SÍNTESE INTERMEDIÁRIA

Tendo em vista a análise que desenvolveremos adiante, devemos ressaltar duas informações importantes que ressaltam no nosso trabalho de coleta de dados. Primeiro,

podemos comprovar a referência a obras de divulgação da LT como leituras de nossos informantes durante seu curso de formação. Segundo, as aulas de análise lingüística estão inseridas em duas diferentes situações institucionais de ensino: a situação do estágio do curso de Letras e a situação de ensino em escolas da cidade de Campina Grande-PB. Certamente, essas duas situações de ensino têm exigências, restrições e condições específicas, o que terá efeito sobre a prática de análise lingüística a ser realizada em cada uma delas.

2. A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

O estudo do objeto desta tese - a construção de conceitos lingüísticos - pode ser considerado, inicialmente⁵, como uma questão que se insere na problemática da epistemologia da ciência. Conforme mostra Coracini (1987), a preocupação em se entender a construção da investigação científica data da Filosofia de Aristóteles. Entre nós, e nos dias atuais, vários pesquisadores (Coracini, 1987; Dascal 1993; Possenti, 1979; Rajagopalan, 1989) têm se voltado para o estudo da produção do discurso científico⁶. Mais especificamente, tem sido objeto de atenção desses pesquisadores o papel da linguagem na construção desse tipo de discurso. A discussão que nos propomos realizar, neste capítulo, parte certamente da questão do uso da linguagem como recurso fundamental para a construção do objeto científico, e, em consequência, do conceito científico. Para isso, tomamos como orientações teóricas estudos desenvolvidos por Granger (1965; 1989), Greimas (1976; 1981) e Loffler-Laurian (1983; 1984), além daqueles já citados acima, sobre a construção do discurso científico.

Dos estudos realizados por Granger (1965; 1989), estamos trazendo para esta pesquisa a noção de “axiomatização”, que consiste no conjunto de verdades anteriores e formadoras do conceito científico. Estamos, desse modo, aplicando essa noção aos conceitos de *texto* e de *coesão textual* construídos pela Lingüística Textual, a partir dos quais professoras e

⁵ Dizemos *inicialmente*, porque no discurso de sala de aula (campo de observação desta tese) também há “construção de conceitos”. Naturalmente, os recursos utilizados na sala de aula são diferentes dos utilizados pela ciência, uma vez que os objetivos de cada situação de produção lingüística (discurso científico e discurso didático) são diferentes. Teoricamente, o discurso científico destina-se à construção do conhecimento e o didático, ao repasse dos conhecimentos científicos, tendo em vista a aprendizagem do conteúdo específico de cada disciplina.

estagiários (informantes desta pesquisa) desenvolveram suas aulas de análise lingüística. Não temos a pretensão, nesta tese e neste capítulo, de teorizar sobre a “construção do conceito na Lingüística”, mas apenas elucidar o processo de construção dos conceitos acima referidos, como um processo axiomático, que se mostra residual em relação à realidade observada (no caso da Lingüística Textual, a “realização lingüística”), já que os axiomas construídos pela ciência não representam integralmente os fatos observados. A elucidação do processo de construção conceitual se faz necessária para o contexto desta pesquisa, uma vez que precisamos perceber que axiomas estão na base de construção dos conceitos lingüísticos com que lidam nossos informantes, e como eles são apresentados e reconstruídos seguindo as exigências do discurso de sala de aula.

Para nos auxiliar na descrição desse processo de “axiomatização”, estamos também trazendo a noção de “referente interno”, formulada por Greimas (1976; 1981). O referente interno do discurso da ciência é, segundo este autor, o próprio objeto científico já construído pelo cientista, através da linguagem. Portanto, o referente interno de uma disciplina científica nada mais é do que uma construção de um conjunto axiomático. Como veremos adiante, é na construção desse conjunto que vai ocorrer a delimitação ou recorte da realidade que estiver sendo observada e, então, delimitada como objeto de estudo. Os estudos de Loffler-Laurian, por fim, vêm nos mostrar que a “denominação” (“nomenclatura”, ou “terminologia” para Granger e Greimas) é o resultado de um processo de definição do objeto científico, ou, em outros termos, de um processo axiomático de construção do referente interno do discurso científico. Em suma, estamos nos utilizando dessas três noções, procurando desenvolver a análise do processo de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*, no contexto da Lingüística Textual.

⁶ Estamos adotando a definição de “discurso científico” apresentada por Coracini (1989), segundo a qual esse tipo

Tendo em vista tal objetivo, estamos organizando este capítulo em quatro partes. Na primeira parte, enfocamos uma questão fundamental para o estudo que estamos desenvolvendo. Trata-se do modo de percepção da realidade pelas ciências humanas, o que, segundo Granger (1965), ocorre pelo aspecto da “qualidade”. Na segunda parte, discutimos a relação entre a linguagem e a construção do objeto científico. De forma geral, esta parte focaliza a necessária mediação da linguagem na prática de investigação científica; desde a percepção até a expressão do objeto científico, o que culmina com a construção do conceito. Na terceira parte, definimos, nos termos de Granger (1965), a noção de “axiomatização”, como uma prática fundamental que antecede a construção do conceito científico. Na quarta e última parte, observamos como os conceitos de *texto* e de *coesão textual*, formulados pelos estudos da Lingüística Textual, se constroem, do ponto de vista das noções teóricas aqui apresentadas.

2.1. O CARÁTER QUALITATIVO DO OBJETO CIENTÍFICO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

A construção de conceitos nas ciências humanas é um problema que, segundo Granger (1965), não pode ser resolvido senão pela instauração de uma prática científica que se separe da prática imediata da linguagem comum. A dificuldade específica tem a ver com a riqueza das formas vividas dos fatos humanos, no sentido de que tais fatos são providos de sentidos que preexistem ao conceito científico. O trabalho de construção conceitual está, portanto, ameaçado por duas dificuldades: ater-se simplesmente aos acontecimentos vividos ou, num

de “discurso” pode ser visto como o *ato lingüístico que engloba a atividade de pesquisa*.

esforço por conseguir a positividade das ciências naturais, liquidar toda significação e reduzir o fato humano segundo o modelo dos fenômenos físicos.

Tratando dessa questão, Granger (1965) propõe que pensemos a realidade sobre a qual se debruça a ciência como uma “praxis”, enquanto conjunto das atividades humanas que concorrem para o desenvolvimento da vida social concreta. Nesta perspectiva, torna-se uma abstração perigosa tomarmos a percepção radicalmente desvinculada das determinações do modo de vida nos meios natural e social dos sujeitos. Isso significa que a percepção do objeto nas ciências humanas precisa dar conta da relação desse objeto com os diversos aspectos que se apresentam como um complexo fechado de características, percebido de forma imediata. A percepção do objeto dá-se, portanto, no âmbito da qualidade e não apenas da quantidade como se se tratasse de unidades discretas. Conforme Granger, o processo de abstração é ele mesmo parte da práxis científica e desempenha nela um papel fundamental.

Inserido em uma práxis, o objeto das ciências humanas deve ser necessariamente tratado sob o aspecto da qualidade. A captação da qualidade corresponde ao momento imediato do conhecimento. Husserl (apud Granger, op. cit.) insistiu na dualidade da qualidade: um de seus aspectos diz respeito à imediaticidade do objeto, cuja transcendência não se manifesta senão por esboços, sempre incompletos, mas sempre captados numa presença; o outro é a imediaticidade da expressão vivida, que se dá como fluxo, e por conseqüência, segundo um modelo incompleto inteiramente distinto do anterior. Nos dois casos, no entanto, trata-se de uma percepção, isto é, da apreensão imediata de um objeto transcendente em relação à consciência, e é a este modo de aparição do objeto que Granger (1965:124) dá o nome de “qualidade”.

O momento da qualidade é, como vemos, o da imediaticidade, mas não se trata de uma imediaticidade parada, um ponto de chegada e um repouso para o conhecimento, como faz prever o modelo formal das ciências naturais. Podemos mesmo definir, ao contrário, o

conhecimento científico como o movimento do pensamento que não se contenta com o imediato, nem nele se detém.

Daí, pensarmos, seguindo Greimas (1976), que a construção do discurso científico seja um processo (e não um sistema fixo de normas) que se configura como a manifestação de um “fazer”, sendo ao mesmo tempo um lugar de atualização da língua, o que cria as condições para a construção da linguagem formal no sentido proposto por Granger (op. cit.). A imediatricidade, considerada em si mesma, seria o instrumento do universo da percepção sensível, do conhecimento dito vulgar, que, embora também faça uso da linguagem para transmissão, não a explora como o faz o conhecimento científico.

Mesmo considerando-se que a construção do conhecimento do objeto nas ciências humanas deva privilegiar a qualidade, o resultado é certamente um formalismo próximo ao que se acredita ser específico da matemática. Porém, não podemos pensar que tal aproximação reduza os fenômenos observados a cálculos. Na verdade, entendemos, seguindo os mesmos autores, o pensamento formal nas ciências humanas como uma criação de estruturas que simbolicamente representem o fenômeno ou o dado. Assim, o conceito de “classe”, para a sociologia, por exemplo, nada mais é do que uma estrutura de caracteres que dão forma ao objeto observado. O mesmo efeito pode ser percebido em relação ao conceito de “texto” (material conceitual com que lidam professor e estagiários informantes dessa pesquisa), para a Linguística. O objeto é percebido pelo conjunto dos caracteres, isto é, pelo conjunto dos fatores responsáveis por sua existência. A conceituação pela qualidade reside, portanto, na percepção desse conjunto.

2.2. A RELAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DO OBJETO CIENTÍFICO E A LINGUAGEM

A preocupação com a expressão lingüística da ciência se justifica como de interesse para o presente estudo, porque, como também frisou Coracini (op. cit.), as leis ou enunciados universais, e, em consequência, os próprios conceitos, os quais são resultantes da atividade de pesquisa científica, se estabelecem através da palavra. E é também através desta que toda experiência científica é comunicada. Além disso, como veremos mais detidamente, a imagem que o cientista tem dos dados, quando os interpreta, é representada pela linguagem. Franchi (1977) e Possenti (1979), tratando dessa questão, e aproximando-se do posicionamento de Granger (1968), defendem que a linguagem é o instrumento sem o qual não se pode, de forma alguma, ter acesso ao real.

Adotamos como tese essencial dessa discussão a de que, segundo Granger (1965), a forma do objeto científico não se refere diretamente a um conteúdo sensível, mas a uma linguagem. Entendemos que o conteúdo sensível esteja para o dado bruto, real, assim como a linguagem está para o simbolismo criado pelo cientista para referir-se ao dado. Para a Lingüística, por exemplo, a expressão “sintagma” funciona como um símbolo resultante do processo de conhecimento do funcionamento da língua, ou seja, não é mais o dado, e sim uma representação formulaica que sintetiza o conhecimento produzido sobre o dado. Essa linguagem se constitui num conjunto de símbolos e formas conectados através de uma sintaxe própria. Isso significa que a linguagem é, como mostra Possenti (1997: 16), ao mesmo tempo, condição indispensável para a construção do conhecimento científico e um limite para que esse conhecimento seja total. O que temos sempre é um conhecimento parcial dos fatos observados.

As reflexões de Greimas (op. cit.) também nos apontam para o entendimento de que a construção do objeto científico é uma construção de linguagem. Para Greimas, o processo de construção científica é um *fazer*, que reclama a existência de um sujeito e um objeto. A relação entre ambos é necessariamente mediada pela linguagem, o que nos permite concluir

que esse *fazer* seja sempre um *fazer lingüístico*, e o resultado é a construção de um “referente interno”, em torno do qual vão se organizar as predicções sobre o objeto que está sendo observado.

O *fazer*, para Greimas, pressupõe um *saber-fazer*, que, do ponto de vista do sujeito que constrói o saber, confunde-se com a própria atividade cognitiva (“discurso cognitivo”). Esse saber se constrói em dois níveis de atividades. No primeiro nível, ou estágio inferior, preliminar da construção do discurso, estão atividades essenciais como “estudar”, “examinar”, “verificar”. Entendemos, então, que o primeiro nível da construção desse discurso define-se pela consciência do sujeito em relação a essas atividades, isto é, a base de consciência do *saber-fazer* é o elemento gerador de toda a condução do discurso científico. No segundo nível, ou estágio posterior, ocorre a ordenação de outras atividades subordinadas a esse *saber-fazer*. As atividades do nível posterior são *modalizações* do *saber-fazer* e, nesse sentido, são atividades de ordem lingüístico-discursiva. O produtor do discurso encadeia atividades que demonstram o grau de envolvimento dele próprio com o discurso. Assim é que a construção do discurso científico ocorrerá sempre na condução de atividades como *querer-fazer* (“propor-se a X”), *dever-fazer* (“ter de fazer X”) e *poder-fazer* (“tentar X”).

O *saber-fazer* e suas *modalizações* são responsáveis pela construção de predicções sobre os objetos. Tais predicções, segundo Greimas (1976), são formuladas no interior do discurso científico e apontam para tipos diversos de atividades que se manifestam em cada um dos seguintes tipos de discurso:

1. *Discurso cognitivo*: revela as atividades de natureza cognitiva do sujeito. Como já dissemos anteriormente, trata-se de atividades como “estudar”, “examinar”, “precisar”, “definir” etc, as quais vão indicar no discurso a atividade assumida pelo produtor em relação ao objeto.

2. *Discurso objetivo*: descreve os objetos do saber e as sucessivas manipulações que sofrem.

Segundo Greimas, há três formas de manipulações desses objetos:

a- o *fazer taxonômico*, que consiste em consolidar os objetos do saber por meio de operações de inclusão. Essa forma de manipulação nos interessa mais de perto nesta pesquisa, uma vez que diz respeito ao *fazer classificatório* dos objetos. Por isso, dedicaremos mais espaço adiante para discussão desse tipo de “fazer”, quando estivermos tratando da criação de terminologias.

b- o *fazer programático*, que estabelece a ordem sintagmática de operações cognitivas; algumas operações são realizadas antes que outras. É o que ocorre no sequenciamento dos níveis classificatórios, por exemplo.

c- o *fazer comparativo*, que visa a precisar as relações entre os objetos do saber parcial reconhecidos pelo fazer programático.

3. *Discurso referencial*: constitui-se basicamente de procedimentos de referencialização ou anaforização discursiva. Trata-se de remissões do discurso para si próprio. Segundo Greimas (1981), qualquer discurso realizado é de início um projeto de discurso, e seu desenvolvimento exige freqüentes sobrevôos metalingüísticos, dando lugar a retomadas do que foi visto ou do que será visto.

O processo de referenciação no discurso científico realiza-se em dois planos. No primeiro plano, o produtor utiliza-se de expressões cognitivas como *sabe-se*, *viu-se*, *percebe-se*, as quais estabelecem o lugar-comum do saber. Por exemplo, o produtor, ao enunciar *sabe-se*, está explicitando um saber anteriormente constituído; saber esse que pertence ao produtor como saber “provado” por um discurso experimental anterior. No segundo plano do discurso, essas expressões são responsáveis pela modalização de enunciados descritivos introduzidos

por “*que...*”. Tais enunciados são a forma condensada de uma seqüência do discurso em expansão.

O resultado da construção do discurso científico, nesses dois planos, é a recorrência de estruturas como *sabe-se que X*, *percebe-se X*, *viu-se X*, *é evidente que X*. O que vai ocupar o lugar de X, nesses contextos, será nada mais do que o “referente” que está sendo construído, a que Greimas (1981) denomina de “referente interno”. A construção desse “referente” no discurso é um processo contínuo, contrariando, segundo Greimas, a visão positivista para a qual o fim último da ciência é a descrição exaustiva do real. Nesse sentido, o “referente” é o objeto que permanece na base de construção do discurso científico. Para o lingüista, por exemplo, a “realização lingüística” em si mesma já é um referente, enquanto objeto que o cientista nunca perde de vista, isto é, constitui-se na referência “única e homogênea de um fazer científico” (Greimas, 1981:18). No entanto, esse objeto será sempre construído na dependência do conjunto de características que esteja sendo tomado pelo sujeito produtor para descrição da “realização lingüística”. Como nunca se tem uma descrição exaustiva dessa “realização”, o próprio *fazer* científico acaba por determinar a construção de vários objetos lingüísticos diferentes: “sentença”, “texto”, “discurso”.

2.3. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO COMO RESULTADO DA AXIOMATIZAÇÃO

A construção de conceitos apresenta-se como resultado de fases diversas e complementares do *fazer* científico. Seguindo Granger (1965:206-207), entendemos que o “conceito” é o resultado do trabalho de axiomatização, isto é, do trabalho de construção de um conjunto de axiomas; entendendo-se “axiomas” como proposições ou postulados tomados como verdadeiros sem necessidade de demonstração (Lalande, 1993).

Conforme Granger (1965:206), “o conceito científico, qualquer que seja seu domínio de objetividade, não pode ser definido em última instância senão por um movimento axiomático”. Isso significa que a construção do conceito se caracteriza já por uma redução da noção vivida, experienciada, ou seja, designa um modo de experiência descentrada, organizada sobre uma hierarquia possível de evidências. Nesse sentido, o conceito é construído pela organização de axiomas anteriores em estruturas que designam, denominam um objeto.

Esses postulados, que são anteriores ao “conceito”, constituem, segundo Greimas (1981), o próprio estatuto discursivo das verdades na ciência. Tais verdades são assumidas pelo sujeito da enunciação de forma indireta, isto é, cada enunciado tomado como verdadeiro remete a um saber logicamente anterior ao conceito. Desse modo, na construção do conceito o produtor do discurso assume que “sabe” determinadas verdades já demonstradas.

Por fim, a atividade de construção do conceito resulta na criação de “termos”, isto é, de palavras e/ou expressões específicas de um campo científico, como, na Lingüística Textual, as palavras *texto*, *coesão textual*, as quais têm por função nomear objetos depreendidos a partir de conjuntos axiomáticos. Assim sendo, a construção de conceitos constitui-se numa atividade complexa, cujo resultado também se caracteriza pela complexidade, no sentido de que reúne, sintetiza postulados anteriores.

Portanto, o ponto de partida de nossa discussão sobre a construção de conceitos na Lingüística Textual é a consideração de que a conceituação é uma atividade de linguagem, no sentido de que o produtor do discurso científico manipula uma sintaxe que reúne “termos” e “axiomas”. Tais axiomas consistem, via de regra, de generalizações que, uma vez desmembradas, desencadeiam classificações ou subdivisões do objeto em classes e, em consequência, um conjunto terminológico.

Segundo Granger (1965), toda ciência um pouco desenvolvida tende a constituir-se num formulário, e a dosagem de uso da língua natural, comum e da língua formal, simbólica, em cada domínio da ciência determina o estilo do pensamento científico de forma analógica com os estilos da expressão literária. O processo lingüístico da ciência se nos apresenta de forma mista, pois se a ciência não é, em nenhum momento de sua história, um discurso completamente formalizado, tampouco se confunde com o discurso vulgar. Como pensamento em exercício, a ciência não pode apresentar-se senão como desejo de formalização, mediado por uma linguagem não formal (ou língua comum para o autor). A formalização total apresenta-se apenas como horizonte do pensamento científico, e tem uma função transcendente, isto é, atende à necessidade de apreensão de um objeto.

De forma geral, a terminologia de um campo científico específico funciona como um conjunto de símbolos ou abreviaturas que recobre as formulações axiomáticas desse campo. As formulações axiomáticas constituem a sintaxe específica do discurso científico. Nesse sentido, fazem-se necessárias ainda algumas questões sobre essa sintaxe. Lembra Granger (1965) que todo pensamento científico fecundo é precisamente um esforço por construir uma linguagem cuja sintaxe tenha autenticamente o poder de informar-nos acerca das relações objetivas entre os fenômenos. Essa sintaxe, embora essencialmente formal, caracteriza-se pelo uso de dois tipos de linguagem. Ao abrirmos um livro de física, de matemática ou de química, comprovamos que, na maioria dos casos, o autor utiliza uma linguagem mista em que se alternam as frases vernáculas com as fórmulas de um simbolismo específico. Conforme Granger, esse formalismo, específico do físico ou do químico, não seria mais que abreviatura - particularmente precisa e concisa - de expressões naturais mais vagas. Certamente a linguagem comum desempenha, nesse misto, o papel de veículo indispensável. Por seu meio, descrevem-se intuitivamente os experimentos, indicam-se as regras de uso do simbolismo e

até se expõem mais precisamente os movimentos de uma sintaxe lógica que permite encadear segmentos de linguagem formal.

Retomando Greimas (1976), percebemos que a construção de tal sintaxe se revela também pela combinação de referências aos objetos e modalizações. No caso das modalizações, enquanto alterações que se processam sobre a atividade cognitiva essencial (“o *saber-fazer*”), a linguagem comum empresta léxico e, portanto, sentidos. Vejamos, por exemplo, que a troca de uma forma verbal por outra implica numa alteração da relação do produtor com o discurso que esteja sendo produzido. Ao enunciar algo como “temos que examinar”, o cientista toma a atividade de “examinar” como uma necessidade da construção sintática do discurso, ou seja, uma atividade que, inicialmente é tida como fundamental no processo de investigação científica, passa a sê-lo também para a própria organização do discurso. O mesmo podemos observar em relação aos mecanismos de ida e volta dentro do discurso (expressões como “X já foi visto”; “veremos X adiante”). A linguagem comum aparece, assim, no encadeamento entre símbolos ou termos específicos de um campo científico e os modos de organização do “fazer” científico.

Como define Granger, o objeto de estudo vai sendo desmembrado em caracteres (= fatores de constituição do objeto) e paralelamente desenvolve-se uma nomenclatura ou terminologia (“texto”, “sentença”, “coesão”, coerência”), que encapsula os conceitos já prontos dos fatos ou dados. Assim, do ponto de vista funcional, a nomenclatura está no mesmo nível da abreviatura de que trata Granger, já que ela serve como um símbolo formal que nos remete a uma formulação lingüística que lhe é anterior. Para Greimas (1981), a construção da terminologia insere-se no chamado “discurso taxonômico”. Assim, as reflexões de Greimas (op.cit.) aproximam-se da concepção de “nomenclatura” enquanto abreviatura proposta por Granger (op.cit.), já que o discurso taxonômico produz denominações que nada mais são do que remissões a definições anteriores. Conforme Greimas (op. cit.), o *fazer*

taxonômico é uma operação de seleção, no sentido de que consiste em ordenar fragmentos dotados de uma organização sistemática. Para que esse processo taxonômico ocorra, uma atividade é fundamental. Trata-se da determinação da “pertinência” (nos termos de Greimas, op. cit.), ou, da determinação das “singularidades” (nos termos de Granger, 1989), ou ainda, como adotamos neste trabalho, da determinação dos “caracteres” do objeto. No plano da manifestação lingüística, os objetos são definidos através de determinações de traços pertinentes, distintivos, que sejam ao mesmo tempo necessários e suficientes, de modo que um objeto não seja confundido com outro do mesmo nível ou série, nem sobrecarregado de determinações. Tais traços têm, assim, uma função discriminatória.

Em suma, a construção do discurso científico se completa, teoricamente, na construção das “denominações” (“nomenclatura” para Granger) que recobrem as definições já formuladas, gerando a terminologia ou a metalinguagem específica, característica essencial do discurso taxinômico e, em consequência, do formalismo científico. Segundo Greimas (op. cit.), as denominações não representam nada em si mesmas; sua única função é estar presente e remeter às definições que elas assumem ao denominá-las. Para Loffler-Laurian (1983), a “denominação”, no sentido de identificação por nomenclatura, é um tipo de “definição”⁷. A “denominação” é uma formulação dupla, em que dois elementos são lingüisticamente colocados lado a lado: X é Z. Um dos elementos é linguisticamente de grande extensão e outro fornece um suplemento de informação. Ainda segundo a mesma autora, os dois elementos podem trocar de posição indiferentemente, já que a ligação é assegurada por um verbo específico. Os verbos característicos são *chamar*, *designar*, *denominar*, *dizer*. Um dos elementos é posto em itálico ou entre aspas. Assim:

-----elemento A-----forma verbal----elemento B

- a unidade de manifestação da língua chama-se “texto”

Vemos que o termo entre aspas apresenta-se sozinho. Além disso, as posições anterior e posterior à forma verbal *chama-se* são preenchidas por elementos diferentes, A e B. De um lado, temos o elemento A - *unidade de manifestação da língua*. Do outro lado, o elemento B – *texto* -, o qual, embora único, encapsula o elemento A. O que temos, então, é um processo de referenciação em que o elemento B é de grande extensão, uma vez que funciona sozinho em lugar de toda uma expressão (*unidade de manifestação da língua*). Portanto, o termo *texto* recobre o conhecimento da existência dessa *unidade de manifestação da língua*, que lhe é necessariamente anterior. Em outros termos, a consciência da existência dessa *unidade* é uma atividade científica (a constatação do estado de coisas) que precede a formação da terminologia. É nesse sentido, portanto, que entendemos, seguindo a orientação de Granger e Greimas, o processo definatório como a atividade de reconhecimento, de demarcação do objeto no mundo.

2.4. A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Para tratarmos da construção de conceitos na Lingüística Textual vamos estudar a formalização dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* nas obras de Halliday & Hasan (1976) e de Beaugrande & Dressler (1981). Estamos trabalhando com esses conceitos, porque eles são os conceitos mais recorrentes nas aulas de análise lingüística que tomamos como corpus

⁷ Loffer- Laurian (1983) apresenta mais quatro tipos de definição, de que o discurso científico se utiliza. São a

para esta tese. As obras dos lingüistas acima referidos foram responsáveis pela introdução dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* no universo científico da Lingüística. Além disso, essas obras são bastante citadas em obras de divulgação da Lingüística produzidas por pesquisadores brasileiros, cujos trabalhos divulgaram, a partir da década de oitenta, nas universidades brasileiras, os conceitos e noções que constituem o quadro teórico da Lingüística Textual. Essas foram as razões que nos levaram a escolher esses conceitos e essas obras para a análise que nos propomos realizar neste capítulo.

Tomando o caso da Lingüística, necessitamos considerar, inicialmente, que o discurso taxonômico na lingüística atua sobre o plano da manifestação das línguas. Desse modo, o cientista lingüista precisa interpretar um referente que é qualitativo (“qualidade” para Granger) e, por isso mesmo, só perceptível dentro de um complexo de caracteres. Além disso, precisa ainda o lingüista proceder a uma definição das unidades que compõem esse referente. Portanto, estamos entendendo que os conceitos formulados pelo lingüista abreviam, sintetizam conhecimentos sobre o plano de manifestação das línguas. Em outros termos, as expressões dos conceitos lingüísticos têm certamente esse caráter de abreviatura, de que já tratamos. Trata-se de uma rede de conexões entre conceitos, com o apoio da linguagem comum. A noção de *textualidade*, que começa a vigorar no meio científico a partir da década de sessenta, organiza-se a partir da conexão de alguns termos e expressões básicos como: *unidade lingüística*, *frase*, *oração*, *texto*, *textualidade*, *fala/escrita*, *coesão/coerência* entre outros. As conexões entre esses termos vão resultando em novas “verdades” sobre o objeto em foco. A passagem da lingüística de frase para a lingüística de texto, por exemplo, está marcada pelo entendimento de que não mais a “frase” isolada é “a” unidade de língua, mas algo mais abrangente que está além da frase. O resultado, então, é o surgimento do conceito de *texto*,

que diz respeito à unidade formada pela “tessitura” de vários elementos. O termo *texto*, então, sintetiza, por último, o fato percebido, qual seja a existência de um conjunto complexo de dados significativos. Todas as observações do discurso experimental anterior que percebeu o fato são substituídas por um “termo” ou uma “expressão”, que passa a funcionar como abreviatura da própria idéia.

Para entendermos a construção dos conceitos, seguindo a teoria da axiomatização (Granger), devemos, inicialmente, situá-los no universo teórico em que ocorre a sua gênese. Os conceitos lingüísticos que estamos enfocando nesta tese foram formulados a partir da década de sessenta, quando a Lingüística passou a estudar a “língua” em situações concretas de realização. Assim, podemos dizer que conceitos lingüísticos como *texto*, *coesão*, entre outros, têm sua origem vinculada a um conceito mais amplo e fundamental para a ciência lingüística da época, que é o do *uso lingüístico*. A mudança ocorreu no seguinte sentido: os lingüistas passaram a entender que, para se compreender a própria natureza da linguagem (*o para quê se produz linguagem*), seria necessário observar o “uso” que se faz dela, negando o ponto de vista dominante até aquela época, que defendia que a “língua” seria um objeto autônomo, explicável “em si mesma” e “por si mesma”. A mudança, então, reside na própria delimitação do objeto científico (*língua*) a ser conceituado. A preocupação dos lingüistas estava, portanto, em incluir fatores como o “contexto de realização lingüística” e a “relação entre falante e ouvinte envolvidos no contexto (“contexto” no sentido de “situação de uso”)”. Conforme também já mostrou Castro (1993), a consideração do *uso lingüístico* consiste em se entender o funcionamento da linguagem/língua na prática social de atividade lingüística. Um dos resultados desses pensamentos foi a constatação de que certos fenômenos lingüísticos (p. ex.: a referência anafórica) não eram satisfatoriamente explicados no nível da frase, sendo melhor observados em contextos maiores. Em consequência, percebe-se que esses fenômenos são possíveis porque elementos da língua (gramaticais e lexicais) se relacionam criando

contextos verbais significativos. Com isso, estaria a Lingüística chegando ao conhecimento da unidade *texto* e do fenômeno *coesão*.

Como vemos, o ponto de vista adotado pelo lingüista/cientista é o responsável pela formulação dos axiomas referentes à realidade que está sendo observada. Isso vai resultar numa terminologia (*texto*, *coesão*) que nomeia fenômenos lingüísticos conhecidos, mas ainda não explicados. Podemos, então, tendo refeito o percurso de criação dos axiomas referentes ao objeto *texto*, depreender esses mesmos axiomas nas formulações conceituais específicas de Lingüística Textual. Consideremos, inicialmente, um dos conceitos de *coesão textual* mais recorrentes na literatura sobre o assunto:

(1) *The first standard (of textuality) will be called COHESION and concerns the ways in which the components of the SURFACE TEXT, i. e. the actual words we hear or see, are mutually conected within a sequence.* (Beaugrande & Dressler, 1981:3)⁸

Podemos perceber que o conceito de “coesão” (COHESION) está construído a partir de um conjunto de axiomas, ou verdades dadas como prontas. São as seguintes:

- 1- existe uma realização de língua chamada “texto” (SURFACE TEXT);
- 2- existem elementos (components of the SURFACE TEXT) que compõem a realização lingüística;
- 3- existem uma realização lingüística falada e uma realização escrita (the actual words we hear or see);
- 4- existe uma ligação (are conected) entre os elementos que compõem a realização lingüística;

5- existe uma unidade chamada sequence dentro da SURFACE TEXT.

Conforme podemos verificar, o conceito de *coesão* recobre um conjunto axiomático. São observações resultantes do processo de construção de conhecimentos sobre a língua, sob o ponto de vista textual. Recuperando o percurso histórico da formação dos axiomas, vemos que a observação do fato lingüístico da *coesão* reúne observações que são fundamentais e, portanto, anteriores. Uma dessas observações seria a de que a “*língua*” *dispõe de elementos (componentes) que, quando ligados, uns aos outros, geram uma unidade significativa para os seres humanos*. A observação do fato *coesão* pelo cientista dá-se no momento da percepção de que os *itens da língua (as palavras = unidades discretas) se ligam uns aos outros através de mecanismos regulares*. Essas ligações dão à realização lingüística um aspecto de “tecido”, em que os “fios” se encontram unidos através de “nós”, resultando um objeto único e discreto. O termo *coesão*, enfim, vem referir apenas ao fato da *ligação entre elementos discretos*, deixando para o destinatário desse tipo de discurso a recuperação de todos os axiomas que foram formados antes do conhecimento total do fato (*a coesão*), objeto da conceituação.

De igual modo, as formulações conceituais de *texto* apresentadas por Halliday & Hasan (1976) reúnem termos que recobrem conhecimentos anteriores e que se conectam por meio da linguagem comum:

⁸ As traduções são de nossa responsabilidade. O primeiro fator (de textualidade) será chamado COESÃO e diz respeito a como os componentes da REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão conectadas dentro de uma seqüência.

(2)*The word TEXT is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole.*(Halliday & Hasan, p.1)⁹

(3)*A text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning.*(idem, p.2)¹⁰

Essas formulações constituem conceitos que se organizam em torno de determinados termos-chave, tais como *text, spoken, written, unified whole, semantic unit, unit, form, meaning*. A variação na forma de conexão entre os termos é evidente: em (2), a formulação enfoca a palavra *text* (*The word TEXT*), para a qual se dirige a predicação, tendo como mecanismo sintático fundamental o uso da estrutura *is used...to refer to*, a qual, nesse contexto, denota finalidade - *é usada para referir-se*. Em (3), a formulação é mais sintética do que a de (2). Observemos que *semantic unit* é um “termo” que se coloca em lugar de *any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole*. A predicação no caso de (3) refere-se diretamente ao objeto *text*, tendo como mecanismo sintático básico o uso da estrutura *is...regarded as*. Nos dois casos as conexões são realizadas através de estruturas de linguagem comum ou, melhor dizendo, não necessariamente de uso exclusivo de uma linguagem técnica ou científica. Essas estruturas permitem as conexões entre os “termos” específicos da teoria, tendo em vista, no caso, a definição de uma nova unidade de estudo dentro do objeto “língua”. Segundo Granger (1965), a variação na formulação dessas conexões através da linguagem comum dá-se de forma semelhante ao que ocorre na tradução matemática de um *X*, cujas leituras podem ser *x ao quadrado, x dois* e/ou *x elevado a dois*. Vendo as duas formulações conceituais, (2) e (3) acima, observamos que o termo *text*

⁹ A palavra *TEXTO* é usada em lingüística para se referir a qualquer passagem, falada ou escrita, de extensão variável, que forma um todo unificado.

¹⁰ Um texto é melhor considerado como uma unidade semântica: não uma unidade de forma mas de sentido.

(“texto”) funciona nos dois casos como um “termo”, assim como o X , que, embora as formulações sejam diferentes, permitem traduções equivalentes.

2.5 SEGUNDA SÍNTESE INTERMEDIÁRIA

Podemos concluir, então, que, no campo da LT, *texto* e *coesão* são termos que recobrem conceitos formulados a partir de observações, de natureza teórico-científica, sobre a manifestação das línguas. Isso quer dizer que podemos considerar a LT como uma instância de produção de saberes/conhecimentos sobre língua/linguagem, donde resultam os conceitos e termos.

Precisamos agora considerar que tais termos e conceitos serão expostos em situações de divulgação científica, tendo em vista frequentemente a substituição de “velhas verdades” por “novas” sobre o objeto *língua*, com as quais acredita-se (os agentes da divulgação) estar contribuindo para que o leitor não especialista (não cientista) altere sua visão ou concepção desse mesmo objeto *língua*. No caso da LT, o leitor visado é, de modo geral, o professor de língua, para quem se endereçam as “novas verdades”, recobertas pelos conceitos e termos científicos. Via de regra, espera-se, então, do ponto de vista da divulgação, que o acesso a tais conceitos e termos possibilite que o professor adote as novas verdades, e, a partir delas, repense e reoriente sua prática de ensino de língua.

No capítulo 3, a seguir, devemos, assim, observar o modo de apresentação e (re)construção desses mesmos conceitos em obras que pretendem divulgar os conhecimentos da LT para os profissionais (o professor, em especial) do ensino de língua.

3. OS MODOS DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

No campo da LT, *texto* e *coesão textual* são, em última análise, abreviaturas (termos que se referem a conceitos) de um conjunto de verdades (axiomas, para Granger, 1965) sobre a realização lingüística. Tais verdades serão, então, dadas a conhecer a, pelo menos dois tipos de público: (1) aos especialistas (os lingüistas, por exemplo), através de artigos/relatos de pesquisa em publicações (revistas e/ou livros) que, de forma geral, circulam dentro do espaço acadêmico das universidades ou instituições de pesquisa; e (2) aos leitores não especialistas (estudantes de Letras e professores de línguas, por exemplo), através do discurso de divulgação científica¹¹.

Conforme veremos adiante, é consensual entre muitos pesquisadores¹², que têm estudado esse tipo de discurso, o pensamento de que a divulgação tem as funções de difundir informações e/ou de iniciar um determinado público em uma área de conhecimento científico, cujo conteúdo seja novo para esse mesmo público. É comum também na literatura especializada pensar que, para atender a essas funções, os textos produzidos com fins de divulgação tendem a reformular conteúdos anteriores advindos do discurso científico. Tal processo de reformulação pode ser visto apenas como um parafraseamento através do qual se

¹¹ Nesta pesquisa, estamos utilizando o termo “divulgação” para referir a toda uma produção (oral e escrita) que visa a repassar conhecimentos científicos sobre língua/linguagem e que visa a contribuir para o ensino de língua materna. O público ao qual se destina essa produção é formado por estudantes de Letras e professores de língua portuguesa. Precisaremos melhor essa definição mais adiante.

¹² Estou me referindo a pesquisadores como J. Authier-Revuz, Mortureux, Loffler-Laurian e Beacco & Moirand, cujos resultados de pesquisas estamos trazendo neste trabalho como contribuições teóricas para a discussão que propomos.

reduz o conhecimento científico de origem, mas pode também ser visto como um processo que torna didatizável o saber que esteja sendo transmitido. Nesse caso, o objetivo não é apenas a transmissão de informações (o fazer-saber) mas também fazer com que o outro (leitor ou ouvinte) aprenda o conteúdo, como acontece com os manuais didáticos, por exemplo.

Desse modo, estamos assumindo, neste trabalho, que, para estudarmos a divulgação da LT, precisamos considerar que tal discurso pode cumprir a dupla função de informar e formar, no sentido de que tanto pretende informar (caráter jornalístico) as "verdades científicas" mais recentes sobre fatos de língua, como "anúncio de novidades" (Beacco & Moirand, 1985:41), quanto pretender contribuir para a formação (caráter didático-formativo) de leitores que estejam sendo introduzidos nessa área específica de saber científico, qual seja a Linguística Textual.

Além disso, seguindo a concepção bourdieuseana de "campo", estamos concebendo a divulgação científica como uma instância de construção de conhecimento, assim como a ciência e a sala de aula. Pensar, então, a divulgação como instância de produção reforça o princípio, que estamos admitindo, de que o discurso de divulgação não seja apenas um mero "repassador" de informações, mas produtor de informações que poderão ser transformadas em saberes de formação. Mediados pelos interesses dos agentes envolvidos nesse campo (editores, autores, leitores, instituições), os conhecimentos postos em circulação são, nos textos de divulgação, reformulados, o que nos faz pensar a divulgação como um campo de produção de conhecimentos de natureza mediadora, no dizer de Beacco & Moirand (1995:34) entre a ciência e o ensino, por exemplo. Para que essa mediação seja satisfatória, o produtor de um texto de divulgação precisa fazer uso de estratégias que facilitem a legibilidade e, em consequência, a didaticidade daquilo que produz.

No entanto, a questão da reformulação para fins didáticos é complexa e merece esclarecimentos. Exatamente por entendermos a divulgação como um campo de construção de saberes é que devemos compreender que a didatização não é necessariamente resultante de um processo de simplificação, no sentido de redução, do conhecimento científico. Desse modo, simplificação e didaticidade em um texto de divulgação¹³ estão relacionados à questão de uma determinada obra pode ser legível ou não para determinados leitores. O que vai determinar essa legibilidade não está necessariamente dado no texto, mas pode ser depreendido através de uma análise da posição hierárquica dos enunciadores: no caso da divulgação da LT, temos um trabalho de reformulação realizado por um enunciador que conhece a matéria e pretende, ou é institucionalmente forçado a, transmitir os conhecimentos a interlocutores menos conhecedores da matéria. Trata-se, desse modo, de um enunciador autorizado a realizar as reformulações (Beacco & Moirand, 1995:34).

Com base nesses postulados, pretendemos, então, neste capítulo, verificar como ocorre esse processo de reformulação/didatização nas obras *A Coesão Textual* de Ingedore G. V. Koch, publicada em 1989 pela Editora Cortez na cidade de São Paulo, e *Redação e Textualidade* de Maria da Graça Costa Val, publicada em 1991 pela Editora Martins Fontes, também na cidade de São Paulo. Essas duas obras foram as mais recorrentes como referências teóricas a que foram expostos nossos informantes (estagiários e professoras) durante a formação em Letras (cf. item 1.3.2. do capítulo de Metodologia). Além disso, são obras representativas da bibliografia de divulgação das noções teóricas da LT no país, no sentido de

¹³ Passamos a falar em “texto de divulgação” ao invés de “discurso” porque a análise que iremos realizar nesse capítulo é relativa a dois livros em particular (*A Coesão Textual* e *Redação e Textualidade*), os quais se constituem, a nosso ver, exemplares desse discurso. Para verificarmos a construção dos conceitos nessas duas obras, estaremos evidentemente considerando que elas foram construídas em situação discursiva de divulgação, mas não estaremos analisando o “discurso de divulgação” em sua amplitude.

que foram as que mais se destacaram como sendo assumidamente divulgadoras de conhecimentos da LT.

De forma geral, podemos pensar, então, que obras como *A Coesão Textual e Redação e Textualidade*, no contexto de ensino de língua materna no Brasil, se destinam não apenas a iniciar (introduzir) leitores (estudantes e professores) na LT, mas também ensinar como "aplicar" as noções transmitidas, no estudo da língua portuguesa. Para atingir tais objetivos, obras como essas certamente se utilizam de estratégias verbais como esquematizações, exemplificações, definições e explicações de modo a tornar "didática" a obra produzida. É nesse sentido, portanto, que estamos considerando as obras aqui em questão como divulgadoras (introdutórias e didáticas) da LT, e é como tal que constituem o corpus de análise neste capítulo. As observações daí decorrentes auxiliarão na análise da construção dos conceitos nas aulas, uma vez que, como estamos admitindo nessa tese, a LT é, sem dúvida, uma das principais fontes de conhecimento mobilizadas na transposição didática dos professores e estagiários focalizados.

Estamos organizando esse capítulo em três partes. A primeira, de natureza teórica, se destina a: (1) apresentar, a partir dos pressupostos apresentados acima, uma conceituação de "divulgação científica", que possa melhor orientar a análise do corpus; e a (2) descrever a organização lingüístico-discursiva da divulgação científica. A segunda parte, de natureza mais analítica se destina a: (1) caracterizar as duas obras citadas em relação aos elementos de sua situação de produção; (2) mostrar, nessas obras, as formas de seleção e organização dos conceitos e terminologias; (3) verificar os recursos lingüísticos de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*. Na terceira e última parte, apresentamos uma síntese reunindo os principais resultados da análise.

3.1 CONCEITUAÇÃO E ORGANIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

3.1.1 CONCEITUAÇÃO DO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Os estudos sobre o discurso de divulgação/vulgarização científica realizados pela Lingüística (entre eles, os estudos de Mortureux, 1982; Authier-Revuz, 1982; Loffler-Laurian, 1983; Galves & Busnardo, 1983; Glaser, 1988; Coracini, 1991, 1992; Silveira, 1991; Zamponi, 1992; Beacco & Moirand, 1995; Andrade, 1996) têm, de modo geral, tratado como um discurso que pretende difundir conhecimentos produzidos pelo discurso científico. Em outros termos, entendem, de forma geral, como um discurso que se destina a tornar popular (di - *vulgar* ; *vulgar* - izar) uma matéria científica, que de outra forma seria inacessível ao público leigo.

Desses estudos, alguns, como Mortureux (1982) e Loffler-Laurian (1983), por exemplo, realizaram análises de aspectos textuais, considerando a vulgarização científica¹⁴ como um discurso¹⁵ segundo, parafrástico em relação a um discurso primeiro, que seria o científico. Outros, como Coracini (1991, 1992) e Beacco & Moirand (1995), entendem a divulgação como uma situação de produção de linguagem que se caracteriza por uma reformulação de conteúdos advindos de disciplinas científicas, e não como uma reprodução. Essa recolocação de conteúdos em uma outra situação de linguagem atende às exigências,

¹⁴ A maioria dos estudiosos que desenvolveram estudos sobre a divulgação de conhecimentos científicos não fazem diferença entre os termos *divulgação* e *vulgarização*. Para Beacco & Moirand (1995), a vulgarização é uma das formas de divulgação de conhecimentos. Nesta tese adotamos o termo *divulgação*, conforme já dissemos na nota 11.

¹⁵ Esses autores falam de *discurso*, mas realizam análises de *texto de vulgarização* (artigos de revistas, em geral).

interesses e representações dos próprios agentes envolvidos, o que, em suma, pode ser pensada como uma instância de produção e não de mera reprodução.

Andrade (1996), por sua vez, denomina de “discurso de formação” um tipo particular de divulgação científica. Para essa autora, esse tipo de divulgação tem como objetivo principal selecionar os conceitos de um universo científico e torná-los acessíveis a um público-alvo, profissional de uma área específica, como os professores de língua. Segundo a autora, esse tipo de discurso (re)coloca para um público específico noções advindas do campo científico, as quais se constituem em saberes de formação, no sentido de que tais saberes serão repassados tendo em vista não só a atualização do leitor na área de saber, mas também uma reorientação de sua prática profissional a partir da adoção das “novidades”.

Assim, enquanto para alguns estudos interessa observar a relação de secundariedade do discurso de divulgação em relação ao discurso científico, para outros, é necessário observar que a divulgação, ao pretender informar leitores em alguma matéria científica, tem a escolha das informações e o modo de apresentação e organização definidos na e pela situação de produção. Nessa concepção, o discurso de divulgação se caracteriza pelo entrelaçamento de vários interesses, os quais podem vir fundamentalmente de dois lugares: o dos interlocutores envolvidos, os quais podem ser os cientistas, os jornalistas, os próprios leitores; e o do veículo utilizado, como o jornal ou a revista escolhidos para a comunicação.

Como dissemos inicialmente, esses estudos, embora diferentes, partem do pressuposto de que a divulgação (ou vulgarização, para a maioria deles) seja um discurso de difusão, no sentido de que os conhecimentos referidos no fio do discurso tenham sido já produzidos em outra instância (a ciência). Portanto, a difusão ou o aspecto jornalístico (informar) parece ser uma característica fundamental desse discurso. Segundo estudos desenvolvidos por Glaser (1988), o discurso de vulgarização científica na França tem início na segunda metade do século XIX, tendo como propulsor um certo ideal democrático, e, portanto, jornalístico, na

medida em que a intenção fundamental era a de levar ao conhecimento de todo o público os progressos que cada dia se verificavam nas diversas áreas do saber.

É interessante observar, pois, que, na sua origem, tratava-se de um discurso que apresentava, em duas situações bem polarizadas, um sujeito divulgador e um destinatário-leitor. Diz Glaser (1988) que, em sua origem, os autores desse discurso eram jornalistas ou pesquisadores com intenções jornalísticas, o que ainda pode ser observado nos dias atuais, no Brasil, em produções como as da revista *Super Interessante*, publicada pela Editora Globo. Esse tipo de vulgarização diz respeito, assim, a uma produção de cunho jornalístico (os veículos são, via de regra, jornais e revistas) que publica as novidades das pesquisas científicas, para conhecimento geral, sem ter necessariamente interesses pedagógicos (ensinar algo a alguém) nessa difusão. Há certamente produções de divulgação (livros didáticos, por exemplo) que apresentam tais interesses. Beacco & Moirand (1995), por exemplo, dizem que a divulgação de conhecimentos pode se realizar como um discurso didático e/ou pedagógico, cujo objetivo seria *fazer aprender (a fazer)*¹⁶. Voltaremos a essa idéia adiante.

Essa idéia da divulgação científica como um discurso de difusão pode ser percebida em uma das definições desse tipo de discurso mais recorrentes na literatura especializada. Essa definição, tida como clássica, é apresentada por Authier-Revuz (1982:34). Segundo essa autora, a divulgação/vulgarização é uma atividade de difusão de conhecimentos já produzidos por uma comunidade mais restrita (a científica). Essa difusão ocorre fora dessa comunidade mais restrita, que normalmente é a universidade, e não visa, segundo a autora, à formação de

¹⁶ Estamos, nesse ponto, entendendo *didático* como pensam Beacco & Moirand (1995), para quem o adjetivo *didático* pode dizer respeito a dois sentidos: (1) relativo às produções de linguagem que visam a fazer alguém aprender algo, como as *aulas* e os *manuals*; (2) relativos às propriedades lingüísticas (explicações, esquematizações, exemplificações, definições) que escritor/falante pode utilizar quando da produção de qualquer texto para torná-lo legível a um determinado público leitor/ouvinte.

especialistas na área dos conhecimentos divulgados. Portanto, não tem como objetivo a ampliação da comunidade científica que produziu o conhecimento. Essa é, certamente, a visão predominante nos estudos que opõem o científico ao vulgar, considerando apenas o primeiro como capaz de formar consciências que “sabem”.

Nessa visão, ainda segundo Authier-Revuz (1982:34), os veículos da divulgação seriam, então, jornais e revistas produzidos para essa finalidade. Talvez por essa razão, é que os trabalhos de pesquisa sobre divulgação/vulgarização produzidos até hoje tenham, em sua maioria, utilizado apenas artigos veiculados por jornais e revistas, como corpus para estudo. Mais que isso, a preocupação tem sido com a observação de como as ciências exatas e tecnológicas (Física, Química, Medicina, Engenharias etc) têm publicado resultados de pesquisas de interesse social, para leitores leigos, através de artigos de divulgação.

Já para Loffler-Laurian (1983:9-12), o discurso de divulgação científica estaria em um ponto medial de um contínuo de discursos (científico especializado, vulgarização, oficiais) que visam a repassar conteúdos de natureza científica. O discurso científico especializado, que seria, no dizer de Coracini (1991:376), o discurso científico primário, caracteriza-se pela produção de revistas como, no caso da nossa área, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, que publicam relatos originais de pesquisa no campo da Lingüística e no campo da Lingüística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas, no Estado de São Paulo. O discurso de vulgarização, segundo Loffler-Laurian (1983:10-11), pode ser produzido por e para dois públicos distintos. Do ponto de vista dos públicos envolvidos, tem-se, então:

1. **discurso de semi-vulgarização científica:** parte de um pesquisador, contando com a revisão eventual de um jornalista e destina-se a um público de formação universitária. Revistas e livros que tratam de assuntos de vários domínios (física, química, astronomia, antropologia, entre outros) são utilizadas como veículo. Nesse caso, os sujeitos envolvidos

são, do lado da produção, um profissional especializado no assunto e, do lado da recepção, um público que tenha conhecimentos de base científica para compreensão dos artigos. Isso faz reduzir o público leitor em potencial.

2. discurso de vulgarização científica: parte de um jornalista e destina-se ao grande público. O jornalista, nesse caso, não é um especialista no assunto nem realiza pesquisas no campo de domínio. O público leitor característico é aquele que busca informações, sem necessidade de conhecimentos fundamentais. As revistas que atendem a esse fim são freqüentemente de fácil acesso, recheadas de ilustrações, fotos esquemas e gráficos, e tratam de vários tipos de assuntos de inspiração científica e de interesse do grande público. São redigidas por vários jornalistas.

De acordo com essa classificação, há dois níveis de produção de textos de divulgação. Em um primeiro nível, que está mais próximo do discurso científico especializado/primário, a produção pode ser realizada pelo próprio pesquisador e se destina a um público já iniciado em uma determinada área. Em um segundo nível, está a vulgarização propriamente dita, que se destina a informar leitores, sem necessidade de conhecimentos especializados. Essa diferenciação proposta por Loffler-Laurian (1983) aproxima-se do que dizem Galves & Busnardo (1983:227) sobre os produtores da divulgação. Para essas autoras, há dois tipos de produtores: os próprios cientistas e/ou os jornalistas especializados; e dois tipos de públicos visados: o grande público e um público restrito.

Segundo os estudos apresentados até aqui, podemos depreender que é comum entre esses estudos que se pense a divulgação, em seus diversos tipos (da difusão jornalística até o ensino, nos termos de Beacco & Moirand, 1995:32), como um discurso de transmissão de conhecimentos, ou, no dizer de Beacco & Moirand, como um discurso "mediador" de conhecimentos entre ciência e grande público.

Certamente, seja apenas para tornar o leitor ciente das "novidades", seja para "introduzi-lo" numa área de saber, ou, seja ainda, para "ensiná-lo" a fazer uso do conhecimento, as obras de divulgação precisam, então, ser legíveis para o público-alvo, e, assim, precisam ser "didáticas". Em outros termos, para que o discurso de divulgação possa ser eficaz como transmissor de conhecimentos, precisa ser, de alguma forma, didático, ou apresentar traços de *didaticidade*. Como dizem Beacco & Moirand (1995), trata-se de "fazer-saber", mas também de "fazer com que o outro compreenda". É nesse sentido, portanto, que estamos entendendo "divulgação científica", o que a nosso ver caracteriza mais adequadamente as obras *A Coesão Textual e Redação e Textualidade*, aqui em questão.

3.1.2 A ORGANIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Considerando que, teoricamente, o princípio geral e fundador do discurso de divulgação é o da difusão de conhecimentos, podemos, então, observar que o recurso fundamental da construção desse tipo de discurso é sempre o da apresentação de conceitos e terminologias de uma dada área de conhecimentos. Cabe, portanto, ao produtor desse discurso escolher os conceitos e os termos que serão dados a conhecer ao público-leitor.

Uma vez escolhidos, conceitos e termos, o discurso, então, será organizado em torno de "referências", seja aos próprios conceitos, aos termos que recobrem esses conceitos, seja a pressupostos teóricos, seja a autores, entre outros referentes. Certamente, essa é uma característica comum aos discursos científico e de divulgação, ou seja, é fato que tanto um quanto outro funcionam à base de "referências". Lembremos aqui o que Greimas (1976) chama de "referente interno", como o objeto que vai se construindo no fio do discurso, a partir das modalizações do "saber-fazer" científico. De forma geral, então, as referências têm na passagem de um discurso para o outro o mesmo objeto como referente. Entendemos aqui o

“mesmo objeto” como sendo o(s) fato(s) que se pretende descrever. Porém, como certamente estaremos mostrando nesta tese, o objeto da conceituação vai se transformando da teoria científica até a sala de aula. Desse modo, podemos entender que, mesmo em casos de alterações própria da situação de enunciação, quando se fala de *texto*, por exemplo, para um professor de nível médio, essa referência mantém o mesmo tipo de relação com o objeto de origem, qual seja a de denominar uma *extensão qualquer de realização lingüística* (ver conceito de *texto*, Cap 2). O movimento sintetizador da denominação requer, portanto, o conhecimento do movimento axiomático que lhe deu origem. No caso, faz-se necessário o conhecimento do que se entende pela generalização *extensão* e pelos atributos delimitadores *qualquer* e *de realização lingüística*.

Como o produtor de uma obra de divulgação nem sempre tem o controle sobre que tipo real de público (comunidade discursiva, para Beacco & Moirand, 1995:49-50), na medida em que ele não sabe se, de fato, seu possível público conhece (e quanto conhece) as referências, o próprio recurso da referência já pode se constituir em obstáculo para a legibilidade e, em consequência, para o que estamos chamando de didaticidade da divulgação. Em razão disso, outros recursos textuais podem auxiliar na construção de tal legibilidade/didaticidade, como as exemplificações, os esquemas, as explicações, as definições, entre outros, conforme veremos adiante.

Tratando, ainda, do recurso da “referência”, podemos, assim, dizer que trata-se de uma exigência do processo de reformulação que caracteriza o discurso de divulgação. Retomando Beacco & Moirand (1995), sabemos que a divulgação é um discurso que transmite conhecimentos produzidos anteriormente no discurso científico (discurso-fonte, para esses autores). Nessa transmissão, naturalmente, as reformulações reduzem os axiomas produzidos no discurso científico. Desse modo, a referência aos termos da teoria, por exemplo, já traz em si mesma essa redução, uma vez que o autor da divulgação não tem mais como objetivo a

experimentação ou a descrição exaustiva do objeto (como ocorre no que se chama de ciência básica), mas a apresentação de conceitos e termos novos, em uma situação de linguagem também nova.

Do ponto de vista da organização lingüístico-discursiva, então, o recurso da “referência” vai se realizar através de outros mecanismos, como:

1. asserções em discurso indireto: conforme também mostraram Galves & Busnardo (1983), o discurso de divulgação se utiliza de asserções que veiculam hipóteses das quais os cientistas partiram. Tais asserções são introduzidas por verbos de opinião, em estruturas como: *cientistas pensam terem encontrado X; os pesquisadores observaram que*.
2. asserções em discurso direto: o sujeito divulgador inclui possíveis falas dos cientistas nas asserções. Por exemplo: *Eles (os cientistas) concluíram X*. O que aparece em lugar de *X* nesses casos é uma suposta fala do(s) cientista(s) sobre a conclusão de uma dada pesquisa. Diz Coracini (1991) que, através desse recurso, o autor da divulgação tenta, ilusoriamente, dirimir a sua responsabilidade e atribui a outrem (ao cientista-pesquisador) o sentido daquilo que enuncia.

O recurso da referência tem, ainda, no discurso de divulgação, a finalidade de introduzir os assuntos a serem tratados. Para isso, segundo Loffler-Laurian (1983), a referência pode ocorrer em relação aos seguintes aspectos:

1. referência a trabalhos anteriores e à situação da área de estudos;
2. referência a novas descobertas, sobre as quais o autor possa fornecer informações, tendo em vista o aprofundamento do assunto;
3. referência a uma situação externa, não científica, mas que exemplifica o fato descrito pela ciência;
4. referência a possíveis questionamentos do leitor visado.

De forma geral, no entanto, é em relação aos termos científicos que o recurso da referência tem, no discurso de divulgação, sua função primordial. Isso porque, conforme mostra Mortureux (1982), os termos científicos têm um papel centralizador da atividade metalingüística de parafraseamento nesse tipo de discurso. Para essa autora, apresenta-se o termo científico e, em torno deste, predicções são enunciadas. Assim, por exemplo, os termos *texto* e *coesão textual* servem como centralizadores das reformulações pelas quais os conceitos dos objetos *texto* e *coesão* vão passando em obras que pretendem a divulgação desses mesmos conceitos.

Dentro do texto, as referências e as predicções são, então, organizadas em seqüências, as quais, ainda segundo Mortureux, enunciam proposições do tipo $Z=X$, em que Z é um termo científico e X uma paráfrase não marcada cientificamente. De fato, o discurso metalingüístico realiza esta predicação através de estruturas cuja densidade metalingüística é variável. Esse discurso pode estabelecer uma relação entre signo e signo ou entre signo e coisa.

A relação entre signo e signo tem a seguinte organização: Z significa a mesma coisa que X ou Z significa X . A relação entre signo e coisa tem a seguinte organização: Z designa X ou X chama-se Z . Nesse caso a relação se orienta da palavra para a coisa, ou o inverso. Esse último caso, que caracteriza a denominação, ilustra menor densidade metalingüística, já que o sujeito da frase é um nome de coisa e não signo. Mortureux, analisando o seguinte exemplo *La permanence de l'inflation accompagnée du chômage... Certains économistes anglo-saxons l'appellent la 'stagflation'*, diz que esse texto recorre à metalinguagem na sua função de denominação, orienta a passagem das coisas para os signos, dos objetos a conhecer para a terminologia considerada para estruturar o conhecimento. Nesses textos, a relação entre a coisa e o signo se estabelece por intermédio de um enunciador (*para certos economistas*).

Esse efeito de discurso relatado, de “encenação” do discurso científico, enfraquece o efeito metalingüístico e isso caracteriza, segundo Mortureux, a vulgarização.

Ainda conforme Mortureux (1982:51), as construções textuais de vulgarização se organizam em torno de um verbo metalingüístico, em estruturas que concorrem para o estabelecimento, no enunciado, de uma equivalência entre *Z* e *X*. A autora denomina tais estruturas de “estruturas duplas”, as quais podem ser agrupadas em:

1. frases com verbo *ser*, do tipo *Z é X, X é Z*. Os primeiros são definições e os segundos, denominações;
2. enumerações por coordenação ou justaposição colocam sobre o mesmo plano *Z* e *X*, em estruturas coordenadas através de encadeadores como *isto é, ou seja, isto posto*, do tipo *Z isto é X; X ou Z*;

Essas estruturas cumprem, nos textos de divulgação, a função de reformular conteúdos (conceitos e termos) advindos do discurso científico. Beacco & Moirand (1995), tratando dessa questão, dizem que, sendo a denominação a via usual para se distinguir os discursos diferentes (científico, vulgarização, formação), pode-se recuperar através das próprias denominações apresentadas de texto para texto, ou de situação para situação, as diferentes formas de se designar um mesmo objeto. Com isso, então, dizem os autores, podem ser separados os paradigmas reformuladores de um conjunto de conhecimentos. Seja apresentando definições para um mesmo termo ou apresentando co-referentes para um mesmo termo, para esses autores, as relações semânticas que existem entre as reformulações que designam um mesmo objeto são:

1. relações de sinonímia, antonímia, parassinonímia, hipo/hiperonímia;
2. relações de metonímia, frequentes nos domínios técnicos;
3. relações metafóricas

Todas essas operações lingüístico-discursivas de construção do texto de divulgação possibilitam as formas de realização de referências aos objetos, conceitos e termos, dentro da situação textual de divulgação. Tem-se pensado que o uso desses recursos implique em simplificação do conhecimento produzido pela ciência. No entanto, não se trata de simplificação. Ou, como dizem Galves & Busnardo (1983), a divulgação científica não significa forçosamente simplificação. Isso porque, conforme questionam as autoras, se considerarmos um artigo escrito por um cientista para um público restrito, certamente teremos uma produção que se assemelhará mais à ciência do que à “vulgarização” propriamente dita.

Ainda segundo essas autoras, seriam recursos típicos da reformulação: alusões sócio-culturais, ironia, fala coloquial, metáforas baseadas em conhecimento sócio-cultural, jogos de palavras, uso de dados icônicos (gráficos, fotos, desenhos) ou fáticos (desenho humorístico) e redução do texto original. A redução do texto original, que seria uma exigência da própria situação de produção verbal (a divulgação de verdades científicas), de fato, é uma síntese, ou resumo, no sentido de que é um texto segundo que explicita asserções distribuídas ao longo de um texto anterior que relata uma pesquisa original.

Por fim, conforme a conceituação de divulgação que apresentamos no item anterior, quando consideramos que determinadas obras de divulgação podem se caracterizar por traços de didaticidade, como obras que se destinam também a “fazer aprender” o conteúdo que está sendo transposto (Beacco & Moirand, 1995:39), devemos admitir que tais recursos podem contribuir para a construção dessa didaticidade. Além desses recursos, Beacco & Moirand, apontam outros, como o uso de:

1. esquemas, quadros, desenhos (recursos icônicos que lembram os manuais escolares);
2. definições, explicações e exemplificações;
3. citações de especialistas, questionamentos e avaliações.

Será, então, do ponto de vista da organização textual e de sua relação com as condições gerais de produção que estaremos analisando as obras *A Coesão Textual e Redação e Textualidade*. Especificamente, observaremos os modos de referência, as reformulações em “estruturas duplas”, as avaliações e as exemplificações. Entendemos que a construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*, nessas obras, é resultado do uso desses recursos textuais em relação com os objetivos e os tipos de públicos visados (autores e leitores, pelo menos).

3.2 ANÁLISE DAS OBRAS *A COESÃO TEXTUAL*(1989) E *REDAÇÃO E TEXTUALIDADE* (1991): DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS À CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS

Conforme já dissemos anteriormente (cf. METODOLOGIA DA PESQUISA, Cap 1), seguindo a definição de discurso de divulgação que adotamos nesta tese, estamos considerando como discurso de divulgação da LT o conjunto de obras que se destinam a divulgar entre profissionais de Letras e de ensino de língua os conhecimentos dessa área da Linguística. Nesse item, faremos, então, a análise das duas obras escolhidas (*A Coesão Textual e Redação e Textualidade*). Nessa análise, pretendemos: (1) focalizar a caracterização dessas obras como sendo de divulgação, do ponto de vista dos elementos ou agentes da situação de produção; (2) investigar as formas de apresentação e de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* nessas obras, do ponto de vista dos recursos linguísticos utilizados pelas autoras.

3.2.1 OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Tendo em vista uma caracterização das obras *A Coesão Textual* e *Redação e Textualidade* como sendo de divulgação científica, devemos iniciar observando cada um dos elementos referentes às condições de produção em que se inserem. Nesse sentido, enfocaremos informações sobre os objetivos de cada uma das obras, os públicos (editores, autores e leitores) e sobre os veículos (os livros) utilizados, como também o modo como essas informações se cruzam na constituição da proposta de cada obra. As informações focalizadas na análise foram retiradas das próprias obras. São informações localizadas em contra-capas, em textos de apresentação/introdução ou, ainda, em notas escritas pelos próprios autores das obras.

3.2.1.1 AS AUTORAS NO CONTEXTO GERAL DE PRODUÇÃO DAS OBRAS

Temos certamente, do ponto de vista de quem (as autoras) produziu cada obra, duas situações diferentes de divulgação. Observando como se caracterizava cada produtora em relação à situação de produção de sua obra, podemos já anunciar certas considerações que serão úteis para análise que pretendemos realizar das obras referidas.

A autora de *A Coesão Textual*, Ingedore G. V. Koch, é pesquisadora e professora de Lingüística Textual da Universidade Estadual de Campinas-São Paulo. Tem realizado, desde a década de oitenta, pesquisas na área da Lingüística Textual. Temos como registro de resultados de suas pesquisas que antecederam a publicação de *A Coesão Textual* um artigo publicado na revista *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, número 15, de 1988, da Universidade Estadual de Campinas. Nesse artigo, intitulado "Principais mecanismos de coesão textual em português", a autora relata resultados de suas pesquisas que vinha realizando sobre "mecanismos de coesão textual no português do Brasil", a partir de uma revisão da literatura sobre o assunto. Segundo as palavras da autora, no referido artigo,

Meu objetivo, neste trabalho, é relatar aspectos da pesquisa que venho desenvolvendo sobre mecanismos de coesão textual em português do Brasil (KOCH, 1988, p. 73)

Em nota de rodapé, a autora refere-se ao processo de pesquisa que deu origem ao artigo, quando diz

Quero agradecer aos alunos das turmas de 1987 e 1988 do Curso: Análise do Discurso – Coesão Textual (IEL-UNICAMP) pelas sugestões feitas, em particular a Wânia Milanez, Mônica Zoppi Fontana e Carlos Rafael Luis; e especialmente, aos colegas Luiz Antonio Marcuschi e Luiz Carlos Travaglia, pela leitura criteriosa e discussão da versão preliminar deste trabalho (KOCH, 1988, Nota de rodapé, p. 73)

Nessa nota, vemos a referência a sugestões feitas por alunos e colegas em anos anteriores (1987, 1988) à publicação de *A Coesão Textual*. Isso prova, portanto, que o que viria a ser apresentado pela autora em *A Coesão Textual*, em 1989, seria a divulgação, em contexto mais amplo, dos resultados das pesquisas desenvolvidas por ela sobre a temática do livro.

O principal resultado de pesquisa relatado nesse artigo é a proposta de uma re-classificação dos procedimentos coesivos mais utilizados na língua portuguesa do Brasil. Segundo a própria autora,

Procederei, inicialmente, a uma revisão quanto ao modo como tais mecanismos vêm sendo considerados em algumas obras da literatura especializada; a seguir passarei a examinar a função desses mecanismos na construção da textualidade, procurando agrupá-los segundo características comuns. Isto me leva a propor uma re-classificação dos procedimentos coesivos mais utilizados em nossa língua. (KOCH, 1988, p.73)

Após revisão que a autora faz da literatura especializada dominante naquela época (como Halliady & Hasan, 1976), ela propõe, então,

A partir destas considerações, passo a apresentar uma proposta de re-classificação.

Postulo, em primeiro lugar, a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (ou referenciação) e a coesão sequencial (ou sequenciação). (KOCH, 1988, p. 75)

Assim, é essa proposta de estudo da *coesão textual* resultante de trabalhos de pesquisa que será apresentada e divulgada em *A Coesão Textual*, 1989. Nesse livro, encontramos o enunciado a essa proposta pessoal¹⁷:

A partir destas considerações, e tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação), que serão examinadas nos próximos capítulos. (*A Coesão Textual*, p.27)

O objeto de estudo divulgado em *A Coesão Textual* é, portanto, um objeto teórico novo, em relação ao que teoricamente vinha sendo apresentado pela literatura especializada, o qual fora construído pela autora em um processo genuinamente científico, como prova a publicação do artigo antes de livro de divulgação.

A autora de *Redação e Textualidade*, Maria da Graça Costa Val, é pesquisadora e professora de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Como tal tem desenvolvido pesquisas que envolvem Linguística Textual e Ensino de Língua. O livro *Redação e Textualidade*, por ela publicado, é o resumo de sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo nota apresentada pela autora no final do livro,

1. Este livro é o resumo de dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG para obtenção do grau de mestre em Língua Portuguesa. (*Redação e Textualidade*, Notas, p. 129)

¹⁷ *Pessoal*, no sentido de ser um conhecimento produzido e atribuído a um cientista particular, no caso a autora Ingedore G. V. Koch.

Desse modo, o livro é um relato, segundo as palavras da autora,

Através da pesquisa relatada, constatei, por um lado, que as deficiências responsáveis pela degradação do nível de textualidade das cem redações analisadas se situam na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente. (Redação e Textualidade, p. 121)

de uma pesquisa, em que a autora aplicou noções teóricas da Linguística Textual (advindas de estudos realizados por lingüistas como Robert De Beaugrande) ao estudo de redações produzidas em situação de vestibular, conforme podemos verificar na Apresentação do livro:

Apresentação

A lingüística textual, desenvolvida sobretudo na Europa a partir do final da década de 60, tem se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Essa teoria, na medida em que busca esclarecer o que é e como se produz um texto, merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola.

Este livro procura condensar algumas das noções mais relevantes da teoria e relacioná-las com os resultados de uma análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983, na tentativa de esclarecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação. (Redação e Textualidade, Apresentação, p. VII)

O objeto de conhecimento divulgado pela autora em *Redação e Textualidade* é, desse modo, um objeto que resulta da aplicação de noções teóricas sobre *textualidade* (não apenas sobre *coesão textual*, objeto de *A Coesão Textual*) ao estudo de redações escolares.

Assim, enquanto em *A Coesão Textual*, temos uma descrição do fenômeno *coesão* em fatos de língua portuguesa, a partir de uma revisão teórica e de uma proposta teórica da autora, em *Redação e Textualidade*, temos uma aplicação teórica para entendimento de um objeto escolar, a redação de vestibular. Certamente, as duas autoras realizaram uma pesquisa, um trabalho de investigação de natureza científica, a qual deu origem ao conhecimento divulgado. No entanto, devemos ressaltar que enquanto em *A Coesão Textual* o conhecimento divulgado diz respeito a uma nova proposta teórica de entendimento de *coesão*, em *Redação e Textualidade*, o conhecimento divulgado diz respeito ao objeto escolar *redação escrita*, à luz

de contribuições teóricas de outros autores (lingüistas da LT). O ponto em comum entre as obras, que nos interessa aqui, é o fato de serem, conforme a definição de divulgação que adotamos, divulgadoras de conhecimentos teóricos sobre *texto* e *coesão textual*. É esse fato, portanto, que estaremos analisando adiante.

3.2.1.2 DESCRIÇÃO FÍSICA DAS OBRAS

O segundo aspecto da caracterização das obras a ser ressaltado diz respeito aos veículos utilizados para publicação, ou seja, ao fato de serem livros pertencentes a determinada coleção. Devemos ressaltar, inicialmente, que as duas obras pertencem a coleções distintas. Essa informação já aparece nas próprias fichas catalográficas¹⁸ das duas obras, que reproduzimos nos dois quadros, a seguir. No Quadro (1), temos a ficha de *A Coesão Textual*, e no quadro (2), a ficha de *Redação e Textualidade*:

QUADRO (1): Ficha catalográfica de *A Coesão Textual*

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça.
A coesão textual / Ingedore Villaça Koch. - São Paulo:
Contexto, 1989
(Repensando a língua portuguesa)
Bibliografia.
ISBN 85-85134-46-1
1. Lingüística 2. Textos I. Título. II. Série

89-573

CDD-415

¹⁸ A indicação de que um determinado livro pertence a uma série ou coleção aparece, invariavelmente, em sua ficha catalográfica. As normas para construção de fichas catalográficas adotadas nas bibliotecas e editoras brasileiras seguem o *AACR2-Anglo-American Cataloguing Rules*. 2 Edition. Descrição e Pontos de Acesso, publicado no Brasil pelo Centro de Excelência de Indústria Editorial e Gráfica do Distrito Federal - Brasília-DF. Conforme as normas, os elementos da área de descrição de *série* ou *coleção*, na ficha catalográfica, *vêm transcritos dentro de parênteses, logo após a área da descrição física, dela se separando por ponto, espaço, ou travessão*. (AACR2, p. 259)

QUADRO (2): Ficha catalográfica de *Redação e Textualidade*

Costa Val, Maria da Graça

Redação e textualidade / Maria da Graça Costa Val. - São Paulo: Martins Fontes, 1991 - (Texto e Linguagem)

ISBN 85-336-0210-3

1. Português - Redação 2. Redação (Literatura) I. Título. II. Série.

94-3028

CDD-808

Observando os quadros (1) e (2), vemos que a informação que aparece entre parênteses nos dois casos indica (cf. nota de rodapé 18, p.77) que as obras *A Coesão Textual e Redação e Textualidade* pertencem a duas coleções distintas, a saber "Repensando a língua portuguesa" e "Texto e linguagem", respectivamente. Essa informação pode ser evidenciada também em outro momento nas mesmas obras. Verificando o Quadro (3), a seguir,

QUADRO (3): Texto de contra-capá de *A Coesão Textual*

Repensando a Língua Portuguesa tem por objetivo a publicação dos principais temas de Linguística produzidos pelos maiores especialistas brasileiros. Editados de forma agradável, em linguagem clara e objetiva, os livros de Repensando a Língua Portuguesa deverão proporcionar uma biblioteca básica e atualizada para estudantes, professores e demais interessados em nossa língua, seja nas áreas centrais, seja nas áreas de contato com as ciências humanas. (A Coesão Textual - ênfase no original)

vemos que toda a informação desse texto refere-se à coleção "Repensando a Língua Portuguesa", a qual pertence a obra em questão. Desse texto, podemos depreender, ainda, que a coleção reúne livros paradigmáticos (*para estudantes, professores*) e se destina à publicação de temas da Linguística produzidos por estudiosos brasileiros.

Na obra *Redação e Textualidade*, encontramos na última página do livro a confirmação de que pertence à coleção referida na ficha catalográfica. Para demonstração, reproduzimos parte do que está escrito nessa página no quadro (4), a seguir:

QUADRO (4): Texto de última página de *Redação e Textualidade*

TEXTO E LINGUAGEM

Coleção dirigida por Alcir Pécora, Haquira Osakabe,
Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad

Problemas de Redação Alcir Pécora
E as crianças Eram Difíceis...A Redação na Escola Eglê Franchi
A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa Rodolfo Ilari
Linguagem, Escrita e Poder Maurizzio Gnerre
O Aprendizado da Leitura Mary Kato
A Produção Escrita e a Gramática Lúcia Kopschitz Bastos
Maria Augusta Bastos de Mattos
Elementos de Pedagogia da Leitura Ezequiel Theodoro da Silva
Diário de Narciso Maria Irma Hadler Coudry
Discurso, Estilo e Subjetividade Sírio Possenti
Leitura, Literatura e Escola - Subsídio para uma Reflexão
sobre a Formação do Gosto Maria do Rosário Mortatti Magnani
Da Fala à Linguagem...Tocando de Ouvido Eleonora Cavalcanti Albano
Redação e Textualidade Maria da Graça Costa Val
(...) (ênfase no original)

O quadro (4) mostra, portanto, que a obra *Redação e Textualidade* pertence à coleção "Texto e Linguagem". Além disso, mostra o mesmo texto, que a coleção destina-se à divulgação de resultados de trabalhos desenvolvidos por estudiosos brasileiros, o que pode ser compreendido pela leitura dos títulos e dos nomes dos autores. Estes últimos são todos conhecidos estudiosos de áreas diversas da Linguística, no Brasil. Vendo alguns títulos, como "Problemas de Redação", "A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa", além da própria obra *Redação e Textualidade* aqui em questão, podemos perceber que vários trabalhos divulgados pela coleção tratam de ensino de língua, mas não há qualquer informação, que possa ser atribuída aos editores, sobre a destinação das obras dessa coleção a professores de língua.

Esse fato é já uma diferença entre as coleções "Repensando a Língua Portuguesa", a qual pertence *A Coesão Textual* e "Texto e Linguagem", a qual pertence *Redação e Textualidade*. A coleção "Texto e Linguagem" não é apresentada explicitamente como reunindo publicações destinadas a professores. No entanto, conforme vimos, há obras dessa

coleção que tratam de temas relacionados ao “ensino de língua”, o que nos faz crer que o profissional de ensino de língua seja um dos principais destinatários visados.

Em *A Coesão Textual*, ao contrário, essa informação é explicitada em texto de contracapa, como pudemos verificar anteriormente no Quadro (3). Como esse texto de contracapa não está assinado e faz referência a toda a coleção e não à obra em particular, podemos atribuir sua autoria ao editor ou ao coordenador da coleção “Repensando a língua portuguesa” que, na época da publicação, era o professor e lingüista Ataliba Teixeira de Castilho, conforme informações localizadas acima da ficha catalográfica da referida obra, as quais transcrevemos parcialmente no Quadro (5), a seguir:

QUADRO (5): Informações sobre pessoal responsável pela coleção

Coleção REPENSANDO A LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenador: Ataliba Teixeira de Castilho

Projeto Gráfico e de Capa: Sylvio de Ulhoa Cintra Filho

Revisão: Maria Aparecida Monteiro Bessana
Luiz Roberto Malta

Composição: Veredas Editorial

Voltaremos a essa questão adiante quando tratarmos dos públicos-alvo dessas obras.

Essas diferenças entre as obras, na verdade, dizem mais respeito à forma de apresentação das coleções pelas editoras responsáveis. Em relação às obras, em particular, devemos considerar que há pontos comuns e divergentes, principalmente em relação aos objetivos e aos públicos-alvo.

3.2.1.3 OS OBJETIVOS E OS PÚBLICOS-ALVO DAS OBRAS

O terceiro aspecto da caracterização das obras como de divulgação da LT diz respeito aos objetivos de cada uma delas. Para demonstração das semelhanças entre os objetivos das referidas obras, consideremos os dois quadros a seguir. O Quadro (3) será retomando aqui para tratarmos dos objetivos de *A Coesão Textual*. O Quadro (5) refere-se a *Redação e Textualidade*:

QUADRO (3): Texto de contra-capa de *A Coesão Textual*

Repensando a Língua Portuguesa tem por objetivo a publicação dos principais temas de Linguística produzidos pelos maiores especialistas brasileiros. Editados de forma agradável, em linguagem clara e objetiva, os livros de *Repensando a Língua Portuguesa* deverão proporcionar uma biblioteca básica e atualizada para estudantes, professores e demais interessados em nossa língua, seja nas áreas centrais, seja nas áreas de contato com as ciências humanas. (*A Coesão Textual* – ênfase no original)

QUADRO (6): Texto de apresentação de *Redação e Textualidade*

Apresentação

A lingüística textual, desenvolvida sobretudo na Europa a partir do final da década de 60, tem se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Essa teoria, na medida em que busca esclarecer o que é e como se produz um texto, merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola.

Este livro procura condensar algumas das noções mais relevantes da teoria e relacioná-las com os resultados de uma análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983, na tentativa de estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação. (Redação e Textualidade - p.VII)

Conferindo, novamente, o quadro (3) acima, constatamos que, conforme os textos de apresentação, os livros publicados pela coleção são *editados de forma agradável*. Isso sugere que a leitura não seja difícil, e, portanto, seja acessível a estudantes, professores e demais interessados. A expressão *em linguagem clara e objetiva* realça a mesma suposta legibilidade no sentido de facilitação para o leitor. É de senso comum que clareza e objetividade são características de um texto “descomplicado” e acessível. Além disso, vemos ainda no quadro (3) o objetivo de *proporcionar uma biblioteca básica e atualizada*, para estudantes e interessados. Os termos *básica* e *atualizada* sugerem que, primeiro, o conhecimento repassado

seja de natureza fundamental, essencial para a introdução do leitor na matéria, e, segundo, que o conhecimento repassado seja novo, recente.

Conferindo o quadro (6), podemos perceber que a obra *Redação e Textualidade* apresenta objetivos semelhantes aos apresentados para *A Coesão Textual*. De fato, na “Apresentação”, escrita pela própria autora, em *Redação e Textualidade*, percebemos que um dos enfoques centrais é “a melhoria do ensino de língua”. Segundo os termos da autora:

. Essa teoria (...) merece ser conhecida (...) por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola
. Este livro procura (...) levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação.

Verificamos que essas informações aparecem logo após a referência à LT como “teoria” que fundamenta a proposta do livro. O apelo para a leitura do livro realça o fato de que a *teoria merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola*. De um lado, portanto, a Linguística Textual é válida, segundo Costa Val, porque *busca esclarecer o que é e como se produz um texto*. Por outro lado, ela é de interesse porque faz vislumbrar possíveis respostas para questões práticas de ensino de língua: *o que é (um texto) e como se produz um texto*. Essa formulação aponta para a caracterização da obra como de divulgação. É interessante observar no quadro (6) o uso das expressões *o que é e como se produz um texto* em substituição a “conceito” (*o que é*) e a “mecanismos de produção textual” (*como se produz um texto*), respectivamente. As perguntas indiretas, enquanto recursos de uma linguagem menos formal que a científica, contribuem para o caráter didatizador da obra. Voltaremos a essa questão adiante.

Os trechos analisados acima, especialmente os apresentados nos quadros (3) e (6), evidenciam que essas obras são destinadas pelo editor a profissionais do ensino de língua. No quadro (3), temos que os livros da coleção, a qual pertence *A Coesão Textual*, deverão

proporcionar uma biblioteca básica e atualizada para *estudantes, professores e demais interessados em nossa língua*. Já no quadro (6), vemos que para a autora de *Redação e Textualidade* a teoria *merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a escrita na escola*. O uso do *quem* torna vago o destinatário, mas a especificação *por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola* garante que o professor de língua seja pelo menos um dos principais destinatários visados.

Desse modo, quanto aos públicos visados e quanto a esses objetivos gerais até agora destacados, percebemos semelhanças entre as obras. Porém, quanto aos objetivos específicos de cada obra, há diferenças. Portanto, o último aspecto de caracterização das duas obras diz respeito às diferenças entre os objetivos específicos que orientaram a construção da própria obra e a seleção e apresentação dos conceitos advindos da LT. É o que pode ser observado, quando consideramos os quadros (7) e (8), a seguir

QUADRO (7): Trecho Final do Primeiro Capítulo de *A Coesão Textual*

Conforme se disse acima, Beaugrande & Dressler (1981) apresentam um elenco de tais fatores, em número de sete: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Este trabalho será dedicado ao estudo de um desses fatores: a coesão textual. (A Coesão Textual, p.14, ênfase minha)

QUADRO (8): Trecho final da Apresentação de *Redação e Textualidade*

Este livro procura condensar algumas das noções mais relevantes da teoria e relacioná-las com os resultados de uma análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983, na tentativa de estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação. (Redação e Textualidade, p.VII, ênfase minha)

A diferença entre os dois objetivos é evidente. No quadro (7), extraída de *A Coesão Textual*, a autora explicita que o livro *será dedicado ao estudo de um desses fatores: a coesão textual*. Como a autora apresenta em todo o livro exemplos de fatos da língua portuguesa para ilustrar os conceitos, entendemos que o objetivo do livro seja o estudo de “coesão” na língua portuguesa. No quadro (8), extraído de *Redação e Textualidade*, três objetivos são

explicitados: *condensar algumas noções da teoria* (Linguística Textual); *relacionar (as noções) com análise de redações*; *estabelecer um diagnóstico*; *levantar algumas sugestões para o ensino de redação*.

Comparando os objetivos apresentados para cada obra:

- o estudo de um desses fatores: a coesão textual (*A Coesão Textual*)
- condensar algumas noções da teoria; relacionar com análise de redações; estabelecer um diagnóstico; levantar algumas sugestões para o ensino de redação (*Redação e Textualidade*)

podemos observar que, em *Redação e Textualidade*, o direcionamento da obra é para o aspecto mais prático, instrumental e didático da questão, (*utilizar as noções para*), enquanto em *A Coesão Textual*, o direcionamento é mais acadêmico (*estudar*). Essa diferença é, por último, determinante não só da seleção dos conceitos e termos a serem apresentados como também da forma de organização desses conceitos e termos nas obras.

3.2.2 A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONCEITOS E TERMINOLOGIA

A seleção das noções teóricas a serem divulgadas é fundamental, como já vimos, da construção de obras de divulgação. As noções teóricas selecionadas são percebidas pelos divulgadores como sendo suficientes para o repasse do conhecimento especializado. Assim sendo, estaremos observando, nesse item, as seguintes questões: como se dá a seleção dos conceitos e termos? de que forma esses conceitos e termos se organizam dentro da estrutura das duas obras? E como as formas de seleção e de organização contribuem para o caráter didatizador de cada obra?

No início do capítulo de introdução de *A Coesão Textual*, a autora afirma que visa à divulgação, quando diz que procederá a uma seleção de informações teóricas, como podemos conferir no quadro (9), a seguir:

QUADRO (9): Trecho de início da Introdução de *A Coesão Textual*

O estudo da coesão textual tem sido predominantemente desenvolvido dentro do ramo da Lingüística a que se denomina Lingüística do Texto. Cabe, assim, inicialmente, dizer algumas palavras sobre esta corrente da Lingüística moderna. (A Coesão Textual, p. 11, ênfase minha)

Conferindo (9), evidenciamos, na verdade, o caráter seletivo da divulgação, no sentido de que as *algumas palavras* devem, na visão da autora, representar o núcleo informacional básico para entendimento da formulação do conceito de *coesão textual* (objeto de estudo na obra).

Pela própria organização dos capítulos dos dois livros, podemos identificar quais conceitos foram escolhidos e como se apresentam. Verifiquemos inicialmente *A Coesão Textual*, do qual transcrevemos o Sumário no quadro (10) a seguir:

QUADRO (10): Sumário de *A Coesão Textual*

Sumário

A Autora no Contexto

1. O que é a Lingüística Textual

2. Coesão Textual: Conceito e Mecanismos

3. A Coesão Referencial

4. A Coesão Sequencial

Referências Bibliográficas

(A Coesão Textual, Sumário)

Observando pelos títulos apresentados para os capítulos de 1 a 4, podemos depreender a base conceitual do livro. O primeiro capítulo destina-se a conceituar (*o que é*) a Lingüística Textual. Se observarmos os títulos do primeiro (*O que é Lingüística Textual*) e do segundo

capítulos (*Coesão Textual: Conceitos e Mecanismos*), podemos supor que, na passagem de um capítulo para outro, ocorre uma classificação (a coesão textual é um dos fatores de textualidade - objeto de estudo da Lingüística Textual) e, em consequência, a escolha do conceito de “coesão textual”, como o objeto de estudo do livro. O terceiro capítulo toma um dos mecanismos da coesão - a coesão referencial -, conceitua e classifica os itens lingüísticos envolvidos nesses mecanismos. Da mesma forma, o quarto capítulo também conceitua “coesão seqüencial” e classifica os itens lingüísticos responsáveis por tal mecanismo. De forma geral, parece que a seleção dos conceitos em *A Coesão Textual* é realizada tendo em vista as análises realizadas pela autora em cada capítulo. Consideremos o quadro (11), a seguir:

QUADRO (11): Parte do Capítulo 3 de *A Coesão Textual*

FORMAS REMISSIVAS NÃO-REFERENCIAIS LIVRES

As formas não-referenciais livres são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que são utilizadas para fazer remissão. (...) São elas:

Pronomes Pessoais de 3ª pessoa: ele, ela, eles, elas.

Estes pronomes fornecem ao leitor/ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida (...). Observem-se os exemplos:

As crianças estão viajando. Elas só voltarão no final do mês.

Pronomes substantivos

DEMONSTRATIVOS

POSSESSIVOS

(...) (A Coesão Textual, p.37-38, ênfase minha)

Verificamos que, inicialmente, é apresentado o conceito geral (*As formas não-referenciais livres são aquelas que*), que permite a classificação (*São elas: pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos*), exemplos e, novamente, classificação (*DEMONSTRATIVOS, POSSESSIVOS*). Portanto, podemos perceber que o percurso da

produção da obra reproduz o do discurso científico, acadêmico, ou seja, da demonstração, através da análise de fatos lingüísticos, para a apresentação da terminologia correspondente.

Desse modo, o leitor é encaminhado a recuperar uma forma de raciocínio que se assemelha ao dos manuais didáticos, com que o leitor visado (o professor de língua e o estudante de Letras) está habituado a lidar. Trata-se do efeito didatizador criado pela esquematização própria dos textos acadêmicos (monografias científicas, aulas, manuais de instrução, etc).

Quanto à obra *Redação e Textualidade*, cujo objetivo apresentado, como vimos, é diferente do de *A Coesão Textual*, vamos perceber que a seleção de conceitos e a organização também se dão de forma diferente. Confirmamos, inicialmente, o Sumário proposto pela autora, apresentado no quadro (12), a seguir:

QUADRO (12): Sumário de *Redação e Textualidade*

	SUMÁRIO
Apresentação	
	PRIMEIRA PARTE
	PRESSUPOSTOS
CAPÍTULO 1	
Texto e textualidade	
CAPÍTULO 2	
Como avaliar a textualidade?	
	SEGUNDA PARTE
	RELATO DE UMA ANÁLISE
CAPÍTULO 3	
As condições de produção	
CAPÍTULO 4	
A coerência, a coesão e a informatividade: breve estudo quantitativo	
CAPÍTULO 5	
A coerência, a coesão e a informatividade: análise qualitativa	
CAPÍTULO 6	
Uma visão global do corpus	
Conclusão	
(Redação e Textualidade)	

Conforme vemos, o livro se divide em duas partes: uma teórica, que compreende os dois primeiros capítulos, e uma de análise, que compreende os quatro últimos. Para exemplificação da seleção e organização dos conceitos nessa obra, consideramos o segundo

capítulo, o qual, embora apresente muitos conceitos, tem uma estruturação menos formal (acadêmica) do que a de *A Coesão Textual*. Para observarmos isso, consideremos (13), a seguir:

QUADRO (13): Esquema dos itens do Capítulo 2 de *Redação e Textualidade*

<i>Capítulo 2 - Como avaliar a textualidade?</i> 1. <i>Questões preliminares</i> 2. <i>Critérios para a análise da coerência e da coesão</i> 2.1. <i>a continuidade</i> 2.2. <i>a progressão</i> 2.3. <i>a não-contradição</i> 2.4. <i>a articulação</i> 2.5. <i>para encerrar</i> 3. <i>Critérios para análise de informatividade</i> 4. <i>A subjetividade da avaliação</i> 1. <i>A necessidade de uma avaliação global</i> (<i>Redação e Textualidade</i>, Sumário)
--

Vemos em (13) que, no caso de *Redação e Textualidade*, ao invés de uma sequência de conceitos e classificações, como ocorre em *A Coesão Textual*, temos uma seleção de conceitos que se relacionam a questões de “análise”. No item 2, por exemplo, a autora toma quatro conceitos (a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação) que são utilizados como “critérios para a análise da coerência e da coesão” em redações. A forma de apresentação desses conceitos ocorre em uma linguagem menos científica, no sentido de que não reproduz o esquema padrão de descrição científica, ou seja, descrição do fato, discriminação (separação de caracteres) e nomeação/denominação. Vejamos:

QUADRO (14)

<i>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 como se apresentam ou deixam de se apresentar em produções lingüísticas reais tais como as redações dos alunos nas escolas. (Redação e Textualidade, p.20, ênfase minha)</i>
--

Vemos em (14) que a autora apresenta os conceitos de *coerência* e de *coesão* como algo já dado, ou seja, são referências a conceitos prontos (*entendida...como X*). Em seguida, ela diz que *precisa esmiuçar e perceber de que são feitos* (uso de linguagem coloquial, não científica) a coerência e a coesão nos textos dos alunos nas escolas. Portanto, o apelo para a leitura nesse caso é mais na aplicabilidade das noções em sala de aula, ou, pelo menos, em um material lingüístico (redações de alunos) com que o leitor (o professor de língua) tem, certamente, mais intimidade. Mesmo quando se trata de uma taxonomia, a autora apresenta os conceitos em formulações menos esquemáticas, do tipo “fato-nome/termo”. Em relação aos “fatores pragmáticos da textualidade”, por exemplo, a autora apresenta-os como uma taxonomia, mas o faz sem ênfase nesse esquema formal, como podemos verificar abaixo:

QUADRO (15)

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. (...)

Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa.

O outro lado da moeda é a aceitabilidade, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante. (Redação e Textualidade, p.11, ênfase minha)

Tendo em mira, possivelmente, a análise das redações que realiza na segunda parte do livro, vemos que a autora quase não apresenta exemplos que ilustrem os conceitos apresentados. O procedimento é sempre o que demonstra (15), ou seja, são conceituações mais analíticas (veja-se, nesse sentido, que o segundo parágrafo parafraseia o primeiro apresentando mais elementos para a conceituação de intencionalidade) e conectadas por meio de re-enunciações e/ou expressões da linguagem comum, como as que estão em negrito. Não estamos entendendo *re-enunciações* como simples parafraseamentos, mas como reformulações que contribuem para a conceituação com acréscimos de informações ao que foi dito em uma formulação anterior.

No caso de *Redação e Textualidade*, então, o efeito didatizador é conseguido pela ênfase que é dada ao objeto de análise, a redação (escolar) de vestibular. É por meio da descrição desse objeto que a autora apresenta ao leitor os conceitos fundamentais da teoria escolhida por ela para explicar o objeto-redação. O caminho do raciocínio, nesse caso, é do conhecimento do objeto real para a teoria.

3.2.3 OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

3.2.3.1 A REFERÊNCIA

Sabemos que as referências são uma das marcas do discurso de divulgação (cf. 3.1.2). No caso das obras em questão, percebemos três tipos de ocorrência de referências.

O primeiro tipo de ocorrência é o enquadre teórico, que é a apresentação do campo de domínio científico em que se insere o tema do livro. Nessa apresentação, podem aparecer comentários sobre a origem do campo (a origem da Lingüística Textual, por exemplo), sobre o desenvolvimento das questões de pesquisa no campo (a noção de “texto”, por exemplo), principais cientistas envolvidos, entre outros. Nos dois livros analisados, o enquadre teórico aparece nas partes de *Apresentação*, *Introdução*, no primeiro Capítulo, ou como pequeno texto escrito na última capa do livro. Tomemos como exemplo um trecho do primeiro Capítulo de *A Coesão Textual*:

QUADRO (16): Trecho inicial do primeiro Capítulo de *A Coesão Textual*

O QUE É A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

O estudo da coesão textual tem sido predominantemente desenvolvido dentro do ramo da Lingüística a que se denomina Lingüística do Texto. Cabe, assim, inicialmente, dizer algumas palavras sobre esta corrente da Lingüística moderna.

Surgida na década de 60, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 70, a Lingüística Textual teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou

seqüências de enunciados. (...). Este é o momento a que se denomina “análise transfrástica”. (...).

Na década de 70, muitos estudiosos encontram-se ainda bastante presos ou à gramática estrutural, ou - principalmente - à gramática gerativa, o que explica o seu interesse na construção de “gramáticas de texto”. A partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase - já que um texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas -, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua.

É somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto - no plural, já que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante uma das outras, conforme o enfoque predominante. Assim, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a *Linguística Textual*, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta diversas vertentes. Entre os principais representantes de cada uma delas, poder-se-iam citar:

Beaugrande & Dressler (...) ¹⁹; Givón e outros estudiosos filiados à linha americana da Análise do Discurso; Weinrich; Van Dijk; Petöfi; Schmidt (*A Coesão Textual*, p.11-13)

De início, percebemos que a autora se propõe a apresentar o enquadre teórico do tema do livro - a coesão textual - de uma forma simplificada, o que pode ser evidenciado na formulação *Cabe, assim, inicialmente dizer algumas palavras sobre esta corrente da Linguística moderna*. A expressão *algumas palavras* aponta a expectativa de que o que vai ser dito sobre o enquadre teórico é pouco. Não estamos admitindo que haja uma relação necessária entre “poucas palavras” e “simplificação” (no sentido de superficialidade), mas que, neste contexto de divulgação, o dizer em poucas palavras um conhecimento científico anterior se constitui num artifício, tido como reformulador, da própria construção textual. Quanto à questão da didaticidade, certamente também não há como prever que *algumas palavras* sejam suficientes para a legibilidade do texto, porque não há como prever (nesse caso, o produtor do texto faz um cálculo) que o possível leitor ou a comunidade que receberá o texto conheça as referências. Como dizem Beacco & Moirand (1995), a comunidade que produz não tem controle sobre como a informação será recebida, e, a nosso ver, como será novamente reformulada pelos leitores.

¹⁹ Após a citação de cada estudioso, a autora do livro apresenta um resumo das principais idéias defendidas por cada estudioso.

Continuando a observar o quadro (16) vemos que, pela leitura do primeiro parágrafo, o enquadre teórico apresentado coloca três temas de estudo, o que certamente imprime complexidade à questão em estudo. Os três temas citados são: a Coesão Textual, a Lingüística Textual; a Lingüística. O percurso (do específico para o geral) é, portanto, marcado pela relação de inclusão. O fato de a autora começar do mais específico para o mais abrangente (*a coesão textual* pertence a um *ramo* - a Lingüística Textual - *da Lingüística*) contribui para a reformulação, no sentido de que o objeto de conceituação na obra é alçado à posição de destaque. Isso tem duas implicações:

1. do ponto de vista da construção do texto de divulgação, facilita a apresentação do assunto, na medida em que a autora está contextualizando o objeto da conceituação na situação atual do campo de estudos. Todas as referências, explicações e exemplificações que aparecem na sequência do livro estão estreitamente ligadas (ou dependem de) ao objeto *coesão*;
2. do ponto de vista da recepção do texto pelo leitor, direciona a atenção para o objeto coesão a ser conceituado na obra.

Os três parágrafos seguintes cumprem a função de mostrar o desenvolvimento dos estudos desse *ramo* (a Lingüística Textual) no decorrer de três décadas. O resumo, como característica da vulgarização, dá conta das principais preocupações dos cientistas em cada etapa de estudos. Na *década de 60* predomina a *análise transfrástica*, na *década de 70*, as “*gramáticas de texto*”, e, a partir de 1980, *ganham corpo as Teorias do Texto*. Finalmente, aparece a referência aos principais estudiosos do campo que são representantes das diversas vertentes do estudo. A síntese, portanto, nesse caso, permite que se tenha uma visão bastante ampla do enquadre teórico, tomado como referência para o desenvolvimento do conceito de “coesão textual” no decorrer do livro.

O segundo tipo de ocorrência de referências é a citação de trechos de obras anteriores. Nesse caso, trata-se da alusão explícita à determinadas noções e explicações teóricas

elaboradas por estudiosos, os quais estão sendo tomados pelos autores da obra de vulgarização como fundamentos teóricos para o repasse de informações. As citações podem vir marcadas por recursos tipográficos, como diferença de letra, aspas, alteração no tamanho do espaço entre as linhas, recuo do texto citado à direita, ao centro ou à esquerda. Tomemos um exemplo de *A Coesão Textual*:

QUADRO (17): Citação em *A Coesão Textual*

Tentando detectar os pontos comuns às diversas correntes, Marcuschi (1983: 12,13) apresenta uma definição provisória de Linguística Textual:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. (A Coesão Textual, p.14)

Como vemos em (17), a autora cita explicitamente o trecho da obra de outro autor, o qual apresenta uma informação julgada pela autora como necessária para a transmissão do conteúdo teórico. Não há, portanto, reformulação da informação, conforme previsto para o discurso de vulgarização. Tal procedimento aponta para uma seleção de informações e de formulações relevantes para a construção da obra. Dentro do contexto criado pela autora, a citação cumpre um papel importante na transmissão do conteúdo: o leitor-potencial deve considerar essa informação, formulada dessa forma, que é produto do trabalho científico de um estudioso, como essencial para a condução do tópico textual.

O terceiro tipo de ocorrência de referência é a citação de um ou mais de um dos estudiosos especialistas na disciplina científica de referência. São, via de regra, autores de obras anteriores que também trataram do assunto. Nesse caso, o autor da divulgação não cita textualmente o que disse o autor-especialista, como no caso de (17). Essa citação pode ocorrer explicitamente dentro do texto, como acontece em (17) acima, com a citação do nome do especialista, *Marcuschi (1983: 12,13)*, ou pode aparecer não explicitamente dentro do texto, mas em forma de notas de rodapé ou enumeradas no final do livro ou capítulo. Em *Redação e*

Textualidade, por exemplo, vamos encontrar a maioria das referências a estudiosos em forma de notas enumeradas no final do livro. No caso do aparecimento em forma de notas, quer seja de rodapé, quer seja no final do texto, a formulação original do texto científico deixa de ser saliente e a indicação da citação é feita através de um número colocado acima da idéia ou conceito que esteja sendo reformulado ou tomado *ipsis literis* de algum trabalho anterior. O número tem a função de remeter o leitor para a nota correspondente. Vejamos uma ocorrência em *Redação e Textualidade*:

QUADRO (18): Indicação de notas em *Redação e Textualidade*

Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso², cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa³. (Redação e Textualidade, p.3)

No quadro (18), notamos a indicação de duas notas. Tanto o número 2 quanto o número 3 remetem à lista de notas que se encontra no final do livro. As duas notas indicam referência a duas fontes de estudos (Halliday & Hasan, 1978 e Schmidt, 1978; respectivamente). Nesses casos, a característica fundamental da construção conceitual é a reformulação do(s) texto(s)-fonte, como diz a própria autora em uma das notas e conforme podemos conferir no quadro (19), a seguir:

QUADRO (19): Notas apresentadas em *Redação e Textualidade*

-3. o conceito aqui formulado segue, em linhas gerais, o pensamento de Schmidt (1978: 163-187). (Redação e Textualidade, Notas)

3.2.3.2 AS ESTRUTURAS DUPLAS

Conforme vimos em 3.1.2, o discurso de divulgação se utiliza de “estruturas duplas” (conforme termo apresentado por Mortureux, 1982), que consistem de um conjunto de duas estruturas em que a segunda acrescenta uma informação, um sentido específico ou uma avaliação por parte do escritor em relação ao que foi (ou está sendo) dito na primeira. São, desse modo, seqüências textuais em que ocorrem reformulações de informações teóricas. O caso mais característico é o conjunto marcado por expressões como *isto é*, *ou seja*. A ocorrência abaixo é de *A Coesão Textual*:

QUADRO (20):

(...) *passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade.* (*A Coesão Textual*, p.14, ênfase minha)

Esse tipo de estrutura dupla é bastante recorrente nas duas obras. Observemos que as duas estruturas cumprem basicamente a mesma função: preencher a posição de complemento de *pesquisar*. O objeto de *pesquisar* é o que está sendo reformulado. Na primeira estrutura, as expressões *o que faz com que* e *um texto seja um texto* são reformuladas na segunda estrutura para expressões equivalentes, quais sejam *elementos ou fatores responsáveis* e *textualidade*. Vemos que, nesse caso, a estrutura dupla permite a reformulação do conhecimento científico (o que é a finalidade desse tipo de estrutura no contexto da vulgarização) no seguinte sentido: a informação já havia sido repassada na primeira estrutura através de uma linguagem neutra, como indica o sentido do verbo fazer (*faz*) no contexto; a informação é reformulada através de uma linguagem marcadamente científica, como conferem os termos *elementos ou fatores responsáveis pela textualidade*. O resultado nesse tipo de estrutura é sempre uma relação de equivalência, conforme vimos na parte teórica (item 3.1.2). Assim:

[*pesquisar*] o que **equivale a** *quais os elementos ou fatores*

[o que] faz com que um texto seja um texto equivale a [elementos ou fatores] responsáveis pela textualidade

[o que faz com que] um texto seja um texto equivale a textualidade

É oportuno observarmos que essas estruturas permitem a observação de que a terminologia, conforme vimos com Granger (1965, 1989) e Greimas (1976, 1981), abrevia e encapsula como um símbolo um conhecimento que poderia ser expresso numa formulação maior apoiada pela linguagem comum.

Em alguns casos, a construção de estruturas duplas ocorre através de justaposições marcadas por vírgulas, como no exemplo a seguir:

QUADRO (21): Conceito de “coesão” em *A Coesão Textual*

A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (A Coesão Textual, p. 17).

Em (21), a situação de estrutura dupla é a mesma de (20). No entanto, não aparecem itens lingüísticos como *isto é*. A ligação entre as duas estruturas é feita por justaposição, marcada pela vírgula. A conceituação formulada, no caso, é a de “coesão textual”. A primeira informação é a de que *a coesão diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes*. A reformulação da informação, após a vírgula (depois da palavra *antes*) atinge toda a extensão do conceito. Na segunda estrutura, então, a informação é a de que *(coesão textual diz respeito) aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos*. Portanto, o movimento gerado com a reformulação é o de generalização:

- *coesão textual diz respeito - (a) ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes.*
- *(b) aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.*

Em (a), o conceito refere-se à ligação existente entre as “sentenças” por meio de determinados recursos. Essa conceituação parte da análise do que ocorre no nível da construção entre as “sentenças”. Portanto, um nível inferior ao “texto”, ou intra-textual. Em (b), o conceito, após a reformulação, refere-se a criar textos, e não aparece mais o termo “sentença”. Assim, as reformulações operadas nessa sequência de estruturas levam a que se entenda *coesão* como um fenômeno de língua que ocorre no nível da sentença e no nível do texto. Do ponto de vista da transposição dos conteúdos (isso ficará mais evidente no próximo capítulo), o que vai ser realçado é a *coesão* como um fenômeno que ocorre no nível da sentença.

O último tipo de ocorrência de estruturas duplas é o que se realiza entre parênteses ou entre traços, como nos seguintes exemplos:

QUADRO (22)

Tais estratégias (máximas conversacionais griceanas) se referem à necessidade de cooperação (no sentido de o produtor responder aos interesses de seu interlocutor) (...). (Redação e Textualidade, p. 11, ênfase minha)

QUADRO (23)

Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (A Coesão Textual, p.19, ênfase minha)

Tanto em (22) quanto em (23), a estrutura dupla se realiza na junção da estrutura que está imediatamente antes dos parênteses e a que está nos parênteses. Nesses casos, as informações veiculadas dentro dos parênteses têm a função de precisar, delimitar o sentido que o autor esteja querendo repassar. Por essa razão, são reformulações feitas pelo próprio autor da obra de vulgarização. Em (22), a estrutura do parêntese delimita o sentido de

cooperação e em (23), altera o sentido pretendido pela estrutura anterior, já que *asseguram* e *ou tornam recuperável* não são semanticamente equivalentes. A reformulação, então, em (23) ocorre no sentido de precisar a informação geral. E, nesse caso, a reformulação torna complexo o repasse das informações, já que essa estrutura dupla requererá do leitor-potencial mais conhecimentos sobre o fato lingüístico. A base de conhecimento da construção dessa estrutura é a de que se os “processos de seqüencialização” tornam “recuperável” uma “ligação significativa” entre elementos da superfície textual, está-se considerando que há uma (possível) “ligação” que pode ser recuperada. Isso no caso da leitura de um texto. Quando se tratar de escritura, essa “ligação” precisa ser “assegurada”, o que será função dos “processos de seqüencialização”. Assim, a estrutura dupla, nesse caso (e há outras ocorrências), que aparentemente cumpre a função de precisar a informação, embute também elementos de uma rede de conhecimentos sobre leitura e escritura e de LT.

3.2.3.3 AS AVALIAÇÕES

Outro mecanismo que contribui para a construção de conceitos na obras de divulgação aqui analisadas, são as avaliações enunciadas pelos autores durante a organização textual. As avaliações apresentam-se sempre como modalizações que funcionam em dois sentidos:

1. referir-se à própria natureza vulgarizadora da obra;
2. dar alguma informação sobre a ocorrência, a abrangência ou restrição do que está sendo dito. É o que pode ser verificado nos trechos abaixo:

QUADRO (24)

A questão da coesão referencial é, sem dúvida, muito mais complexa do que ficou esboçado nas reflexões deste capítulo. Espera-se, assim, que o leitor se sinta estimulado a aprofundar o estudo da questão. (A Coesão Textual, p.48)

QUADRO (25)

a remissão, por meio de artigo, à informação anterior (anafórica) pode ultrapassar - e geralmente ultrapassa - os limites do enunciado que o contém. (A Coesão Textual, p.35)

Em (24), a expressão *sem dúvida* e a estrutura de comparação *muito mais...do que* avaliam a complexidade do assunto em relação ao que a autora de fato apresentou. Já em (25), a avaliação posta entre traços modaliza a ocorrência do fato lingüístico que está sendo tratado. O fato lingüístico é o de que *a remissão, por meio do artigo, à informação anterior ultrapassa os limites do enunciado que o contém*. A forma verbal *pode* já modaliza a ocorrência desse fato, no sentido de que tal ocorrência deve ser vista como uma “possibilidade”. A avaliação da autora entre traços (*e geralmente ultrapassa*) modaliza a “possibilidade de ocorrência do fato”.

3.3 TERCEIRA SÍNTESE INTERMEDIÁRIA

Do ponto de vista da caracterização das obras *A Coesão Textual* e *Redação e Textualidade*, pudemos verificar que, de fato, trata-se de obras que pretendem divulgar conhecimentos advindos da LT a estudantes de Letras e professores de língua. As duas obras atendem ao principal interesse do campo da divulgação científica, que é o de tornar acessíveis “novas verdades”, concepções ou noções produzidas no campo científico sobre língua/linguagem.

Conforme vimos, já desde o enunciado dos objetivos apresentados por cada autora em suas obras, fica clara a diferença entre estas quanto à didatização das noções teóricas apresentadas. Em *A Coesão Textual*, a ordem de construção do texto é da descrição do fenômeno “coesão” para a apresentação dos termos, reproduzindo o percurso da descrição

própria do campo científico, ou o modelo esquemático dos manuais escolares. Em *Redação e Textualidade*, essa reprodução não aparece. Como vimos, os conceitos e termos utilizados na análise do material (textos escolares escritos por alunos) são apresentados de forma sintética, e, em seguida, aplicados à atividade de análise dos textos dos alunos. Desse modo, enquanto em *A Coesão Textual* a ênfase está na apresentação do quadro conceitual e terminologia da LT, em *Redação e Textualidade*, está na aplicação de conceitos no estudo de textos escolares. Assim, a utilização terminológica está orientada pela descrição de textos escolares e pela sustentação da argumentação da autora. Funciona como um elemento didatizante, na medida em que põe o foco na questão de como e por que transportar as noções para situação de ensino, utilizando-se de um material lingüístico com que lidam os prováveis leitores (os professores).

Por último, do ponto de vista da reformulação do conhecimento da LT, para efeito de didatização desse mesmo conhecimento, podemos, enfim, admitir que, em *A Coesão Textual*, ocorre uma formulação conceitual mais próxima do padrão científico, enquanto em *Redação e Textualidade*, a formulação está mais próxima de um padrão didático de produção de conhecimento. Por outro lado, o modelo esquemático reproduzido em *A Coesão Textual* é um elemento que contribui para a legibilidade da obra, e, em consequência, para sua didaticidade, na medida em que reproduz um modelo conhecido de produção escolar-acadêmico (o manual). Essas diferenças certamente estarão presentes em sala de aula, quando estagiários e professoras orientados por tais obras de referências poderão estar se aproximando de um ou outro padrão para construção dos conceitos (*texto*, *coesão textual*) que serão tomados como objetos ensinados. No próximo capítulo, portanto, estaremos observando a construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* em sala de aula como resultado de uma transposição didática, em que essas referências têm certamente um importante papel.

4. A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* EM SALA DE AULA

Conforme vimos nos dois capítulos anteriores (2 e 3), os conceitos lingüísticos de *texto* e de *coesão textual* são construídos no âmbito da pesquisa científica (na Lingüística) e, em seguida, (re)construídos e divulgados para públicos específicos, através de obras de divulgação. Um desses públicos é exatamente o professor de língua materna. O sistema escolar, tal como o conhecemos, normalmente estimula esse professor a levar os conceitos e a terminologia correspondente para a situação de sala de aula, que se define como uma situação de aprendizagem. De forma geral, no caso do currículo de língua portuguesa, o professor deve, então, transpor um determinado conjunto de conhecimentos, entre os quais os conceitos e a terminologia produzidos pela ciência lingüística, por manuais didáticos e pela gramática tradicional, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática de ensino de língua materna. Isto porque a orientação metodológica tradicional tem preconizado a existência de uma relação direta entre apreensão de conceitos e regras e desenvolvimento do desempenho lingüístico do aluno. Seguindo tal orientação, o professor, em sua prática, acaba por realizar adaptações, e o conceito lingüístico, tal como formulado inicialmente pela teoria lingüística, é transformado ou (re)construído, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula. O resultado desse processo é que o professor constrói, em sua prática, conceitos, que já não são mais exatamente aqueles previstos pela teoria lingüística e/ou pela divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino.

Como dissemos acima, tanto o professor como o estagiário de Letras, certamente, transpõem conceitos e termos advindos da teoria lingüística, mas, também, da gramática tradicional e de manuais didáticos, entre outras fontes. Com isso estamos admitindo que o professor faz uso de diversas fontes de saberes, ou, em outros termos, mobiliza saberes advindos de diversas instâncias de produção de conhecimento. Estamos entendendo, desse modo, que o repasse, em sala de aula, de conceitos como os de *texto* e de *coesão textual*, por exemplo, é uma atividade que se insere em uma prática de construção de conhecimentos, a qual, para estudiosos como Bronckart & Giger (1998), deve ser entendida como uma prática de linguagem em que ocorre uma *transposição didática*. Concebida de forma geral como transformação de saberes/conteúdos/conhecimentos, a transposição didática é, desse modo, um procedimento fundamental da construção do discurso de sala de aula. E, assim sendo, os conceitos construídos em sala de aula serão resultantes desse processo de transformação. São, portanto, os mecanismos dessa transformação que estaremos enfocando na análise proposta no presente capítulo. Estamos entendendo, por fim, que esses mecanismos são em última instância os recursos discursivos de construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* que ocorre nas aulas de análise lingüística.

Tendo isso em vista, organizamos este capítulo em três partes. Na primeira parte, definiremos o que estamos considerando teoricamente uma prática de transformação/transposição de conhecimentos no discurso de sala de aula, entendendo-se esse discurso como o conjunto de atividades didáticas, nos termos de Matencio (1999), a saber: exposição oral do professor, aplicação/correção de exercícios, avaliação, orientações/instruções didáticas e oficiais, entre outras, empreendidas no ambiente escolar para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de uma disciplina específica. Para isso, estaremos apresentando, inicialmente, a definição, nos termos de Bronckart & Giger(1998), da própria noção de transposição didática, bem como a relação com o objeto e os interesses da

Linguística Aplicada. Por fim, trataremos dos tipos de saberes/conteúdos que são mobilizados no processo de transposição didática. Desse modo, nesta primeira parte estaremos apresentando os fundamentos teóricos que nos apoiarão na análise da construção de conceitos nas aulas de análise linguística.

Na segunda parte, descreveremos as aulas de análise linguística que compõem o corpus desta pesquisa, do ponto de vista de sua organização sequencial (Matencio, 1999:88-91), com o objetivo de verificarmos em que momentos dessas aulas ocorre a construção dos conceitos e com qual(ais) finalidade(s) didáticas; qual o objeto de ensino resultante dessa construção. Com essa descrição esperamos confirmar que a construção conceitual ocorre em sequências didático-discursivas que visam à realização de determinadas tarefas didáticas, como a identificação de recursos linguísticos na construção de um texto escrito, por exemplo. São sequências em que professores e estagiários estão realizando análises de fenômenos textuais, tendo em vista a formulação de um conceito. Como veremos na análise, os conhecimentos/conteúdos transpostos são colocados nessas sequências, cujo objeto é definido em função das exigências do sistema escolar. Pressupomos, como pensam Bronckart & Giger (1998) que esse objeto é o conjunto dos conhecimentos mobilizados na situação de transposição, e, por isso, se constitui, ao mesmo tempo, em um objeto de discurso (definiremos adiante) e objeto de ensino, a partir do qual são construídos os conceitos que serão enfim ensinados.

Por fim, na terceira parte, analisaremos as aulas de análise linguística que constituem o corpus. Inicialmente, faremos uma análise qualitativa, mostrando os recursos próprios de uma situação de transposição, utilizados por professores e estagiários para a construção dos conceitos linguísticos de *texto* e de *coesão textual*. De modo geral, deveremos observar que tais recursos são as formas de cruzamento dos vários saberes/conhecimentos sobre *texto* e *coesão textual* mobilizados pelos estagiários e pelas professoras, quando organizam as

seqüências didáticas de análise lingüística. Em seguida, apresentaremos uma visão quantitativa da incidência dos efeitos produzidos pelo uso dos recursos de construção conceitual nas duas situações de ensino, quais sejam as aulas dos estagiários e as aulas das professoras.

4.1. OS SABERES E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

4.1.1. A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ORIGEM E RELAÇÃO COM A LINGÜÍSTICA APLICADA

A noção de transposição didática, entendida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática”, tem sua origem estritamente ligada ao desenvolvimento dos estudos sobre didática²⁰. Conforme Bronckart & Giger (1998), o surgimento dessa noção ocorreu dentro do movimento de reconceituação da didática, o qual seguiu uma orientação apontada pelo trabalho de Verret (1975, apud Bronckart & Giger, op. cit.), no início da década de setenta. Embora a temática da transposição tenha um caráter secundário na obra de Verret, é com este trabalho que o autor apresenta o que, segundo Bronckart & Giger, seriam os fundamentos do conhecimento hoje disponível sobre transposição didática.

Resenhando os trabalhos de Verret (1975, apud Bronckart & Giger, 1998) e de Chevallard (1991), Bronckart & Giger (op. cit.) apresentam, então, os tópicos fundamentais da discussão sobre a problemática da transposição didática, os quais são, como dizem os autores,

²⁰ Os estudos sobre “didática” a que nos referimos nesta tese são os citados por Bronckart & Giger (1998), todos de origem francesa ou franco-suíça. Em geral, são estudos que, inicialmente, trataram do ensino de Matemática e, em seguida, do ensino de Francês como língua estrangeira.

os postulados iniciais da discussão sobre o assunto, tal como ela se apresenta hoje. Resumiremos esses tópicos nos parágrafos seguintes.

O primeiro tópico diz respeito às *práticas geradoras de saber*. Para Verret (apud Bronckart & Giger, op. cit.:35-36), a divisão do trabalho que caracteriza as sociedades contemporâneas se traduz por práticas distintas e autônomas, práticas que se referem a objetos diferentes e que mobilizam e/ou geram saberes específicos. E a exploração desses saberes se realiza no quadro de sub-práticas diferentes (que o autor qualifica de *processo*): de um lado, as práticas de invenção/criação do saber e aquelas de sua realização na ação; de outro lado, as práticas de transmissão do saber, nos procedimentos de exposição científica ou de exposição didática. Mesmo que elas pareçam remeter a um referencial comum, essas diferentes práticas de exploração do saber, sendo autônomas, dão necessariamente a esse saber um aspecto e uma organização específicos: o saber mobilizado pela transmissão didática difere do saber mobilizado na exposição científica, e do saber que é inventado/criado ou o que é realizado.

O segundo tópico diz respeito ao *estatuto do saber que resulta das práticas de exploração*. Para Verret (apud Bronckart & Giger, op. cit.), um objeto de saber sempre comporta um referencial comum e uma parte de especificidades decorrente das propriedades particulares das práticas que o exploram. A transposição, então, designa as transformações que sofre um dado saber na exposição didática.

O terceiro tópico diz respeito às *propriedades da prática de exposição didática* que se constituem exigências às quais a exploração de um saber se submete. Para o autor, a exploração de um saber na exposição didática se submete a três conjuntos de aspectos que se

constituem em obstáculos ou dificuldades, que precisam ser enfrentados por quem (o *didacticien*)²¹ se propõe a realizar ou analisar uma transposição:

1. *a própria natureza do saber mobilizado*: sua complexidade intrínseca, o tipo de relações que mantém com as práticas de criação de que é resultante, a maneira como está colocado em texto nas práticas de exposição científica;
2. *a situação dos “destinatários” da transmissão*: a necessidade de adaptação dos saberes a ensinar ao estado e formas dos conhecimentos prévios e à idade dos aprendizes; o próprio processo de aprendizagem consiste em uma interiorização de esquemas operatórios que implicam a repetição e a rotinização;
3. *o contexto institucional das práticas de transmissão*: a organização dos programas das instituições de transmissão escolar burocrática caracteriza-se por privilegiar a progressão e a continuidade dos saberes a ensinar.

O quarto e último tópico diz respeito às *características do saber didatizado (didactisé* = o saber que é ensinado). Sob o efeito das exigências acima colocadas, o saber ensinado apresenta as seguintes características:

²¹ Em geral, os estudos sobre transposição que nos serviram de base teórica para esta tese referem-se ao contexto de ensino de línguas na França e na Suíça. De acordo com esses mesmos estudos o profissional que nessas sociedades é, normalmente, responsável pela criação de programas de ensino, seguindo orientações teóricas advindas da área de Educação, é chamado *didacticien* (literalmente, seria um profissional que propõe como *didatizáveis* saberes/conteúdos de uma disciplina de referência). Em nossa língua não há um termo equivalente, mas podemos pensar que o lingüista aplicado seria o profissional que se preocuparia com questões semelhantes, além de outras, evidentemente.

1. *a dessincretização* - ou recorte dos saberes que advem das “práticas teóricas”. Os saberes são separados do contexto de sua elaboração e de sua apresentação no campo científico, o que implica quase automaticamente sua reificação ou sua naturalização;
2. *a despersonalização* - ou separação do saber da “pessoa” (o cientista, por exemplo) que o produziu, ou do pensamento do qual ele emana;
3. *a programabilidade* – ou organização dos saberes em seqüências racionais que permitem uma aquisição progressiva.

Ainda conforme Verret (apud Bronckart & Giger, op. cit.), o procedimento de transmissão, sob efeito dessas mesmas exigências, se caracteriza pelo *caráter público* do saber a ser transmitido, isto é, por sua definição explícita, em compreensão e extensão, requerendo um processo de controle social da aprendizagem. Essas propriedades obrigatórias do procedimento e do saber didáticos permitem separar os saberes transmissíveis na escola daqueles saberes que não o seriam. Para Verret, essas propriedades não seriam negativas, uma vez que a didatização assim ocorrida protege o aluno dos erros e impasses das pesquisas, das discontinuidades próprias da ciência, e da dispersão da apreensão do objeto.

Bronckart & Giger (1998:37), comentando esses postulados, ressaltam as limitações ou equívocos apresentados na teoria de Verret, justificados, segundo os mesmos autores, pelo caráter secundário do tema da transposição didática na obra desse autor. Para Bronckart & Giger, Verret não distingue o processo de ensino do processo de aprendizagem, não esclarece a gênese dos saberes didatizados, e, mais que isso, parece entender que as práticas escolares de ensino se desenvolvem efetivamente em um programa racional, em uma progressão fundada nos graus de dificuldade das aprendizagens solicitadas, o que, segundo os autores mereceria sempre uma demonstração empírica.

Continuando o percurso histórico de construção da noção de transposição didática, devemos apresentar as contribuições dos estudos desenvolvidos por Chevallard (1991). Para Bronckart & Giger (1998), deve-se a esse autor a elaboração de uma primeira síntese teórica, colocando a transposição no centro da problemática didática. Nesse sentido, o trabalho de Chevallard é uma contribuição para a constituição de uma ciência didática. Para Chevallard, a ciência que trata das matérias escolares (a ciência didática) tem por objeto o que ele denomina de *sistema didático*. Esse sistema organiza uma relação triádica que envolve três polos: o *professor*, o *aluno* e o *saber a ser ensinado*; e é nesse sistema que se estabelecem os contratos didáticos. Considerando as problemáticas da pedagogia geral, da psicopedagogia e até mesmo da antiga didática geral, a especificidade da disciplina *ciência didática* é de centrar seu questionamento no estatuto dos saberes didatizados. Isso implica que essa disciplina se constitui um espaço de observação de problemas da transposição, definida, como em Verret, pelas transformações que se operam, ou a distância que se instaura entre os saberes científicos, de um lado, os saberes selecionados para o ensino e os saberes efetivamente ensinados, de outro. Assim podemos já admitir que o conceito (aquele construído em sala de aula) de que estamos tratando neste capítulo é, então, o saber que foi efetivamente ensinado pelo professor.

Conforme Chevallard (1991), o objeto central da problemática da transposição se situa no nível dos saberes mobilizados no sistema didático, e, por isso mesmo, essa problemática requer sempre uma análise de fenômenos que se realizam internamente ou externamente ao próprio sistema didático. Para esse autor, um fenômeno que está fora do sistema didático, mas que interfere neste, é a do estatuto dos saberes de origem ou de referência. São os saberes que emanam das instituições de produção científica e que, por esta razão, são qualificados de

eruditos (*savants*)²². Saberes cuja gênese, como observa o autor, mereceria ser estudada. Chevallard (1991), inspirando-se na *teoria de campo* de Bourdieu (1977, 1980), diz que se esses saberes podem assim ser considerados, não o são em razão nem de suas propriedades intrínsecas, nem em razão da qualidade de seus produtores (os cientistas), mas são efeito de um processo sócio cultural de valorização.

Quanto ao fenômeno que seria interno ao próprio sistema didático, e que também merece atenção quando de qualquer realização ou análise de transposição, Chevallard fala da questão da natureza das relações do sistema didático com seu ambiente social. Essas relações permitem compreender os motivos das transformações que sofrem os saberes ensinados e condicionam, em consequência, todo processo de transposição. Os sistemas didáticos são imediatamente integrados em um *sistema de ensino*, que poderia ser definido pelo conjunto dos dispositivos estruturais da ordem do ensino (tipo do estabelecimento escolar, natureza dos programas e instrumentos pedagógicos, etc.). Também os sistemas de ensino são, por sua vez, articulados ao ambiente social em sentido lato, que inclui os pais, as instâncias políticas gerais, a administração escolar, etc.

Para Chevallard (1991), é sobre esta base de fenômenos relacionados ao sistema didático e ao sistema de ensino que se pode entender a dinâmica da transposição, que se podem analisar os motivos das transformações dos saberes a serem ensinados, identificar as exigências que condicionam a preparação didática desses saberes, e, enfim, definir as características próprias dos saberes didatizados.

Em relação aos motivos, exigências e às consequências das transposições, pensa Chevallard (op. cit.: 17) que

²² Estamos traduzindo o termo *savant*, como *erudito*, porque entendemos que diz melhor o sentido pretendido no original, que dizia respeito à idéia de *sapiência, excelência na qualidade do saber, superioridade em relação aos outros saberes*. Em outros momentos, no entanto, caberia a tradução por *científico*.

Os motivos (ou razões) das transposições estão relacionados ao fato do sistema didático ser aberto para o seu espaço ou ambiente de realização, e, deve ser compatível com este último. Mais precisamente, os saberes a serem ensinados devem permanecer suficientemente próximos dos saberes científicos, a fim de que não se incorra na negação desses saberes, e devem também aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar.

Desse modo, o saber a ser ensinado deve se caracterizar como intermediário entre o saber que se pretende científico, o saber do senso comum, e, por último, o saber que efetivamente é ensinado. Para Chevallard (op. cit.: 67),

No momento em que um saber perde seu estatuto intermediário, seja porque se tornou obsoleto em relação à evolução do conhecimento científico, seja porque se banalizou ao ponto de se confundir com o saber do senso comum, sua reatualização torna-se necessária. Uma crise, então, se instaura, desencadeando um processo de reforma: novos saberes científicos são solicitados, emprestados, e se fazem objeto de um procedimento de transposição.

Ainda conforme Chevallard, as restrições impostas a qualquer transposição são: a temporalidade específica e a necessária programação do procedimento de ensino, já ressaltados por Verret. Para Chevallard, essas restrições se manifestam mais precisamente nos *textos de saber* (os textos escolares) elaborados por agentes da transposição, ou seja, naqueles diversos tipos de documentos (manuais, fichas, modelos de lições, etc) que delimitam e reorganizam os saberes a serem ensinados segundo a progressão que se julga necessária para a aprendizagem pelos alunos. Além desses textos escritos de saber, ou seja, os documentos pedagógicos, de que fala Chevallard, devem ser considerados ainda os textos orais de saber efetivamente ensinados, tal como se realizam nas interações concretas de um sistema didático em uma aula.

Finalizando a apresentação das contribuições teóricas de Chevallard sobre a temática da transposição, devemos ressaltar que, para esse autor as consequências desses preparos didáticos são as mesmas já apresentadas por Verret (1975, apud Bronckart & Giger, op. cit.),

quais sejam a dessincretização e a despersonalização. Além disso, ressaltamos que para Chevallard (op. cit.: 62),

todas essas exigências em relação à uma situação de transposição operam em uma 'opacidade' quase total, em que os agentes dos sistemas didáticos e das orientações didáticas (anteriores à realização do sistema) não têm geralmente consciência de suas consequências, constituindo-se, então, tarefa do 'didacticien'²³ colocar em evidência e analisar esses fenômenos, para prevenir que a transposição acarrete o mínimo de efeitos perversos.

Bronckart & Giger (1998) apresentam algumas críticas a algumas das proposições da teoria apresentada por Chevallard, embora admitam a importância do trabalho dele para a constituição de uma ciência da didática das matérias escolares. São críticas que, a nosso ver, explicitam o posicionamento de Bronckart & Giger sobre a questão da transposição.

A primeira crítica diz respeito ao estatuto das *fontes de empréstimos*. Dizem Bronckart e Giger que, enquanto Verret analisava sobretudo as relações entre objetos de ensino e práticas de constituição e exploração desses mesmos objetos, as proposições de Chevallard centram-se nos *saberes*, na relação entre saberes de referência, qualificados de eruditos, e saberes didatizados. Esse deslocamento de ênfase acarretou três tipos de reação:

1. a primeira reação diz respeito à colocação em evidência da existência de fontes de empréstimo, como *práticas sociais de referência*. Segundo os autores, esse retorno foi particularmente claro em didática de ciências, de técnicas e de línguas. Em relação a esta última, segundo os autores,

²³ De acordo com as proposições de Bronckart & Giger (op. cit.), podemos depreender que o *didacticien* é, no contexto franco-suíço, o profissional que se ocupa da realização da transposição de conteúdos em programas de ensino; apresentando aqueles conteúdos que, na sua visão, podem ser ensinados em uma determinada situação escolar.

parece evidente que os programas de ensino, sejam tradicionais ou renovadores, inspiram-se apenas muito parcialmente em saberes do campo científico, e que foram mesmo elaborados numa relação de distância e até de desconfiança em relação a essas elaborações savantes. Outros mecanismos de empréstimo parecem orientados por uma certa visão de práticas sociais para realizar com adultos experientes e por uma representação de capacidades práticas que se deseja desenvolver com os alunos. (Bronckart & Giger, op. cit.:40)

Nesse ponto, questionam os autores, se os programas de um sistema de ensino poderiam se inspirar diretamente em práticas, ou, ainda, se o empréstimo não seria necessariamente mediatizado por essas representações de práticas; representações ou conhecimentos que tendem inelutavelmente a se organizar em saberes.

2. a segunda reação diz respeito, segundo Bronckart & Giger, ao caráter erudito, atribuído por Chevallard, aos saberes de empréstimo. Diversos *didacticiens*, de ciências e de línguas, mostraram que os saberes mobilizados nos programas de ensino não foram produzidos no campo científico. Conforme os autores,

esses saberes poderiam advir de outros campos de produção de conhecimentos, do campo da engenharia e da avaliação de instituições de formação, ou ainda dos muitos lugares sociais nos quais se elabora o senso comum. (Bronckart & Giger, op. cit.:41)

Concluem os autores que constatações como essa conduziram à identificação de uma diversidade de fontes potenciais de empréstimo: saberes científicos certamente, mas também saberes de experts, saberes escolares e saberes do senso comum.

3. a terceira reação diz respeito ao próprio saber científico e à sua unicidade. Segundo os autores, na reflexão realizada por Verret e Chevallard, foi ressaltado que as propriedades dos *objetos de saber* eram condicionadas por tipos de práticas discursivas realizadas no campo científico. Em outros termos, uma forma de transposição seria já a realizada no próprio campo

científico, a qual produziria certos efeitos (reificação e despersonalização) imputados ao seu repasse do campo científico ao campo escolar.

A segunda crítica às proposições de Chevallard apresentada por Bronckart & Giger refere-se às etapas do *movimento transposicional* constatadas no campo didático. Dizem os autores que Chevallard centra-se essencialmente nos saberes a serem ensinados (em sua relação com os saberes científicos), ressaltando que estes são distintos dos saberes efetivamente ensinados. Estendendo esse esboço de classificação dos *conteúdos didatizados*, os sucessores de Chevallard distinguiram, então, os *conteúdos a serem ensinados*, tal como se apresentam nos diferentes textos pedagógicos (instruções oficiais, programas, manuais), os *conteúdos efetivamente ensinados*, cujas propriedades variam em função das modalidades de ensino (exposição, debate, comentários de exercícios), os *conteúdos aprendidos pelos alunos*, e, ainda, os *conteúdos de aprendizagem que são avaliados*, no sistema didático, no sistema de ensino e na sociedade em geral. Segundo Bronckart & Giger, essa distinção evidencia uma

diversificação legítima, na medida em que coloca em evidência a complexidade do movimento transposicional, associa mais claramente as propriedades dos conteúdos didatizados às especificidades discursivas de seu modo de apresentação, e estabelece a distinção entre processo de ensino, processo de aprendizagem e processo de avaliação.(Bronckart & Giger, op. cit.: 41)

Segundo Bronckart & Giger, desses dois primeiros pontos de debate (sobre as fontes de empréstimo e sobre etapas do movimento transposicional) resultaram novos esquemas do processo de transposição, mais complexos e enriquecidos, mas, para os autores, continuam compatíveis com o essencial da teoria de Chevallard. Acrescentam a esses pontos, mais outros três pontos de debate, como críticas a certos aspectos dessa teoria.

Para eles, o ponto mais geral diz respeito ao próprio posicionamento do *didacticien*, ou, ainda, ao estatuto que Chevallard atribui à didática como disciplina científica. Conforme Bronckart & Giger, as proposições da teoria apresentada por aquele autor parecem continuar compatíveis com uma concepção *aplicacionista* ou derivada das relações entre ciências e intervenções educativas. A crítica, então, dos autores é a de que, embora se admita que o movimento transposicional se desenvolva do campo de referência (notadamente do campo científico) para o campo didático, de um ponto de vista histórico, movimentos inversos são constatados. Bronckart & Giger apresentam como exemplo dessa questão o fato de a maioria, segundo os autores, das teorias sintáticas contemporâneas (como é o caso da gramática gerativa) continuar marcada pelo recorte do objeto-língua para fins de ensino, como nas gramáticas da Antigüidade e do Renascimento. Dizem os autores que poder-se-ia mesmo admitir que só com o surgimento da problemática texto-discurso foi que a Linguística tendeu a se tornar autônoma como ciência e a se libertar das exigências de vinte séculos de preocupação didática.

A partir disso, os autores questionam, admitindo-se a existência de uma aplicação sincrônica de conteúdos de referência no campo didático, se se deve considerar que o procedimento do *didacticien* só possa se calcar nesse movimento descendente (da ciência para a didática). Questionam também se, sendo o objeto de interesse o saber e as transformações que sofre no curso do processo, a didática adviria, então, (como pensa Chevallard) de uma antropologia ou de uma ecologia de saberes. Para Bronckart & Giger, a disciplina didática (a disciplina que trata dos saberes e sua transformação em objeto de ensino) tem, de início, por objeto certos fenômenos constatados nos sistemas didáticos e é a partir da análise desses sistemas que podem ser abordados os problemas que se situam no seu interior e no seu exterior. É isso, por fim, que, para os autores, conduz a inscrever a didática no campo das ciências da educação.

Outra crítica feita por Bronckart e Giger diz respeito à importância que Chevallard atribui aos *textos de saber (conteúdo)* no processo de transposição, no sentido de que as propriedades dos conteúdos didatizados são largamente determinados por esses textos ou discursos que os realizam. Para os autores, isso conduz a que se conteste a concepção das relações entre *pensamento e discurso*, inferíveis na noção de *despersonalização* (vista acima como característica do saber didatizado). Essa noção parece implicar que discursos e saberes seriam ligados a uma pessoa particular, um autor único, predeterminado e previsível, e, em seguida perderiam esta propriedade (positiva?) quando de sua circulação nas interações comunicativas.

A última crítica diz respeito à distinção entre a temporalidade do ensino e a temporalidade da aprendizagem. Segundo os autores, Chevallard parece admitir (como também Verret) que os programas de ensino são construídos segundo uma *progressão* que leva em conta as capacidades dos alunos. Para os autores,

os programas escolares são produtos históricos que escalonam conteúdos de ensino segundo uma hierarquia de complexidade imaginada pelos adultos. (Bronckart & Giger, op. cit.:46)

São, portanto, questionáveis, segundo os autores, os meios de que dispõem esses adultos para avaliar os níveis de capacidade dos alunos e o processo de aprendizagem que se desenvolve, e sobre a forma de se assegurar que a progressão sugerida nos programas esteja compatível com as capacidades e o processo de aprendizagem.

Esses são, portanto, os postulados que constituem a base teórica na qual foi formulada a noção de transposição didática. Conforme vimos, pelo percurso histórico dos estudos comentados por Bronckart & Giger, a formulação dessa noção se inclui em uma preocupação mais abrangente, que é a da construção de uma ciência didática (ou o estudo científico da

didática de matérias escolares). As proposições formuladas inicialmente por Verret e repensadas por Chevallard sobre transposição foram utilizadas em trabalhos, como os do próprio Chevallard (1978, 1980; apud Chevallard, 1991), que se destinavam a repensar a didática da matemática.

Quanto à aplicação dessa noção ao ensino de língua, foi, segundo Miled (1996), em relação à didática do Francês como língua estrangeira (FLE), que começou a se delinear uma preocupação quanto aos conteúdos de ensino/aprendizagem, e, portanto, em relação à transposição desses conteúdos. Conforme esse autor, essa preocupação pode ser entendida como sendo, historicamente, alguns dos primeiros passos da Linguística Aplicada (LA) em direção ao estudo do processo de transposição. Inicialmente, o caminho para esse processo ocorreu de forma elementar, aplicacionista²⁴. Os primeiros procedimentos de correção fonética, por exemplo, fundados sobre as oposições fonológicas, seriam uma adaptação pedagógica da noção linguística de “pares mínimos”. Segundo Miled (1996), o desenvolvimento da LA ainda nos anos setenta estava organicamente ligado à Linguística teórica, uma ciência próspera na época e que fornecia os modelos teóricos para a LA. Daí, portanto, como também já mostrou Kleiman (1992, 1998), a LA em seus primórdios ter se caracterizado por uma “unidirecionalidade da relação linguística-aplicação”, o que conferiu à LA um caráter de dependência em relação à Linguística. Foi nesse contexto, então, que, conforme afirma Miled (op. cit.), os estudos sobre didática (no âmbito dos estudos da área da Educação) se beneficiaram ou mantiveram seu status de responsáveis pela discussão dos

²⁴ A LA a que se referem esses autores é a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas estrangeiras (Girard, 1972) que pretendia *aplicar* modelos teóricos formulados pela Linguística teórica a metodologias de ensino de línguas. A esse respeito, concordamos com Kleiman (1998), para quem a idéia de “aplicação de teorias linguísticas” foi um momento da história da área da LA, que compreendeu os anos 40, 50 e 60. E é certamente a esse período que Miled (op. cit.) faz referência.

problemas referentes ao ensino de línguas. Segundo esse mesmo autor, dois fatores contribuíram para a emergência de estudos que enfocavam essa problemática. São eles:

1 - um fator epistemológico: o desenvolvimento rápido e a complexidade crescente dos saberes especializados de referência (a diversidade de teorias gramaticais e a pluralidade de abordagens textuais, por exemplo) tornaram indispensável um trabalho de seleção dos conteúdos a ensinar (trabalho do *didacticien*).

2 - um fator pedagógico: o fracasso escolar e a necessidade de introduzir procedimentos de intervenções pedagógicas como formas de apoio e de remediação motivaram uma reflexão atualizada sobre os conteúdos de aprendizagem e o objeto de avaliação dos conhecimentos escolares²⁵.

Acrescenta, ainda, Miled (op. cit.) que, além desses fatores, verificações sobre o terreno da prática de ensino forçavam o surgimento de estudos que viriam a valorizar a problemática da transposição. Esse autor apresenta as seguintes verificações²⁶:

a. os professores iniciantes se confrontam com dificuldades de adaptação, em aula, dos saberes adquiridos na universidade. Eles têm uma tendência a estabelecer na sua prática os mesmos objetivos científicos (a descrição, a nomeação) da disciplina correspondente. São tentados a reproduzir a mesma terminologia adotada nos cursos universitários, expõem aos

²⁵ Devemos observar que há uma aproximação desses fatores com aqueles apontados por Kleiman (1992), para explicar o desenvolvimento da Linguística Aplicada no exterior e no Brasil. Portanto, isso nos faz ver que a preocupação com “os saberes a serem ensinados/aprendidos” é algo que aproxima a tradição da Didática a da LA.

²⁶ Os informantes (professores/estagiários) desta pesquisa também se referem a dificuldades como essas que Miled (op. cit.) observou em seu trabalho de análise de transposição didática com FLE.

- alunos conteúdos que apresentam uma complexidade teórica e nuances conceituais pouco adaptados a suas capacidades cognitivas;
- b. os professores se dizem incomodados ao fazerem uso de uma aplicação quase mecânica de instrumentos didáticos em vigor (manuais, guias metodológicos). A aplicação mecânica de instrumentos didáticos resulta de uma compreensão insuficiente dos objetivos da aprendizagem, dos pressupostos teóricos subjacentes aos conteúdos ensinados, aos exercícios e aos meios de avaliação;
- c. os beneficiários da formação contínua queixam-se de um deslocamento entre a natureza dos saberes disponíveis e as necessidades/exigências de sala de aula. Eles esperam receber “receitas” suscetíveis de esclarecer sua prática de sala de aula e as soluções imediatas para as dificuldades pedagógicas que eles enfrentam.

Segundo Miled (op. cit.), são verificações da prática que evidenciam uma situação de ruptura entre o universo da pesquisa ou da ciência pura e o universo de sala de aula. Numa tentativa de minimizar esses problemas e responder a essas inquietações, a didática de línguas começou a valorizar a noção de transposição didática, atentando para a necessidade de se levar em conta o contexto sociolingüístico e cultural da aprendizagem da língua-alvo. Certamente, a questão da *aplicação*²⁷, bem como a consideração do contexto sócio-lingüístico e cultural do

²⁷ Estamos entendendo *aplicação* nesse ponto não só como “aquela preocupação inicial da LA com a prática de sala de aula que incorporasse contribuições de estudos da Lingüística”, mas também como defende Kleiman (1998: 69-72), para quem o foco de interesse da pesquisa em LA *não é a linguagem, mas o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições, porque seu conhecimento pode ajudar a entender os fatores que condicionam as práticas institucionais*. Continua a autora, *uma vez que as práticas institucionais, em geral inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários, o conhecimento desses fatores tem uma relevância social*. O encaminhamento das pesquisas realizadas pelos autores (Bronckart, Giger, Miled) referidos neste capítulo mostra preocupação semelhante, no sentido, como diz Bronckart, de *estudar as práticas de exploração e*

ensino/aprendizagem, constituem o elo que permite uma ligação entre a ciência didática, de que tem tratado os autores que trabalham a noção da transposição, e a LA, cuja preocupação comum, entre outras, pode ser o entendimento de como ocorre a transformação de um saber/conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem.

Em relação à questão da aplicação, ainda no sentido de transporte e utilização de saberes científicos na prática didática, Bronckart & Giger lembram que, desde a emergência das ciências sociais na segunda metade do século XIX, o campo da educação viu abater-se sobre ele uma sucessão de procedimentos aplicacionistas: construtivismo (piagetiano); behaviorismo; lingüística aplicacionista²⁸; matemática aplicada, cognitivismo aplicado, etc. Como dizem os autores, certamente esses procedimentos trouxeram, para o campo educativo, avanços técnicos e ideológicos das correntes científicas em que se inspiraram. No entanto, foram ineficientes. A ineficiência desses procedimentos teve, segundo os autores, as seguintes razões. Primeiro, eles transferiram (o que é próprio de uma situação de aplicação de modelos teóricos) para o campo didático também as limitações das teorias de base; e, segundo, só se referiam a aspectos parciais ou limitados dos múltiplos fenômenos constatáveis nos sistemas didáticos.

Refutando essa idéia aplicacionista, entendem os autores que o campo da educação e/ou formação é, por definição, um campo de práticas ou de ações. E, nesse sentido, as disciplinas que se destinam a esse campo se tornam elas próprias disciplinas de ação e de intervenção. Devem, de início, analisar o conjunto dos parâmetros e das determinações da prática executada, antes de se tomar, por empréstimo às disciplinas científicas ou por trabalhos de pesquisa apropriados, meios que permitem legitimar e fundar os procedimentos

transformação de saberes, conhecendo para, interferindo nelas, contribuir para a melhoria, tendo em vista a formação mais ampla da pessoa.

²⁸ A referência aqui é, como já dissemos, à fase que os autores chamam de *aplicacionista*.

de reorientação dos fenômenos observados. Nessa perspectiva, Bronckart & Giger (op. cit.) consideram que todos os procedimentos científicos que têm como objeto comum os sistemas didáticos relacionam-se necessariamente às ciências da educação. Essa consideração diz respeito, segundo os autores, às disciplinas que se centram mais particularmente sobre um ou outro dos fenômenos constatados nesses sistemas e em seu contexto, e que têm como foco de análise a história cultural da formação social e seu papel na constituição e transmissão de conhecimentos; os projetos educativos e seus instrumentos filosóficos, políticos e econômicos; as dinâmicas relacionais que se instauram em situação de aula e seu impacto sobre a formação da pessoa; ou, por fim, os processos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ocorreram.

Para Bronckart & Giger, a especificidade da didática das matérias escolares é, nesse quadro,

de centralizar sua problemática sobre o papel dos saberes e as condições de sua transmissão, apropriação, transformação nos sistemas didáticos. Este procedimento repousa de início sobre a opinião (que não é partilhada necessariamente pelos responsáveis por outras disciplinas educativas), segundo a qual a formação de cidadãos competentes e senhores de seu destino exige uma capacidade de ter acesso a conhecimentos, de se apropriar destes e de contribuir eventualmente para sua inelutável transformação, e, segundo a mesma opinião, é nesse domínio que se forma, indiretamente, a pessoa. (Bronckart & Giger, op. cit.:45)

Do ponto de vista teórico, segundo os autores, a didática das matérias escolares se utiliza dos conhecimentos da psicologia, para mostrar que

o desenvolvimento do funcionamento psicológico, em seus aspectos cognitivos como também sócio-afetivos, ocorre por conceitualizações e reconceitualizações sucessivas. Consequentemente, ela coloca, integrando contribuições de outras disciplinas educativas, a questão dos tipos de saberes que convém que os alunos construam, e a dos meios para realizar para este efeito. (Bronckart & Giger, op. cit.:46)

Nesse contexto, dizem os autores, a problemática da transposição não parece provir de uma antropologia dos saberes, cujo estatuto continua, segundo eles, problemático (porque não

uma epistemologia ou uma sociologia do conhecimento, se perguntam Bronckart & Giger). Desse modo, pensam os autores que cabe ao profissional que lida com a problemática da transposição identificar, nos múltiplos saberes de referência, aqueles que são pertinentes, legítimos e eficazes para a confecção de um programa de ensino articulado a um dado projeto educativo, atentando para o fato de que esse processo de empréstimo (trataremos disso adiante) acarreta necessariamente, em razão da determinação que exercem as formações discursivas sobre os saberes, uma transformação destes últimos, tendo em vista ter controle sobre esse processo de empréstimo-transposição, tentando evitar possíveis alterações reificantes e o surgimento de pseudo-saberes manifestos.

Com isso, portanto, estamos entendendo haver uma relação entre esses postulados e as considerações em torno da constituição de uma ciência didática (onde se formulou a noção de transposição didática) e as preocupações da LA, na medida em que, tanto para a Didática (disciplina-ciência do campo da Educação) quanto para a LA, a *didatização*, ou construção de saberes ensinados/aprendidos, é uma prática social de construção de conhecimento, dentre outras (como a ciência e a divulgação, por exemplo) igualmente produtoras de saber. Seguramente há diferenças quanto ao objeto, aos interesses e às metodologias de cada campo de estudo. Enquanto a didática estuda o *como fazer* a transposição para a sala de aula, a LA estuda já o processo da transposição em execução.

4.1.2. OS SABERES MOBILIZADOS NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO SABER CIENTÍFICO AO SABER DIDÁTICO

Segundo Bronckart & Giger (1998), o processo de transposição ocorre, de forma, geral, como um movimento em etapas, cujo percurso dá-se sempre no sentido do *que conteúdo ensinar até que conteúdo foi de fato ensinado* ou, ainda, *que conteúdo foi aprendido*

pelo aluno. Do ponto de vista, então, de quem analisa ou se propõe a realizar uma transposição, faz-se necessária essa distinção, especialmente para que se tenha clareza sobre qual conteúdo será ensinado e como isso ocorrerá. Isso evidentemente enquanto objeto da didática. Para a LA, a percepção da distinção entre os saberes irá auxiliar na elucidação do processo de construção do saber didático, ou seja, aquele efetivamente construído em situação escolar.

Pensando assim, vamos retomar, de forma mais ampliada e comentada, uma classificação desses saberes ou conteúdos vista anteriormente, antes que apresentemos a discussão proposta por Bronckart & Giger sobre os saberes e a sua relação com os textos (ou discursos) onde ocorrem.

Inicialmente, temos os *conteúdos a serem ensinados*, os quais são aqueles apresentados nos diferentes documentos do sistema escolar, e, que pertencem, portanto, ao âmbito do sistema escolar. São os conteúdos descritos nas instruções oficiais, nos programas de ensino, nos manuais didáticos, até nos planos de aula. Podemos considerar, assim, que o chamado discurso de divulgação, definido e estudado no capítulo anterior, é um lugar de inscrição desses conteúdos, ou seja, como já vimos, o discurso de divulgação, através de textos escritos ou orais, pode já anunciar que conteúdos podem ser ensinados e como (é o caso, como vimos, do livro *Redação e Textualidade*). Em um segundo momento do movimento transposicional temos os *conteúdos efetivamente ensinados*, os quais são aqueles conteúdos que de fato aparecem em sala de aula (na situação efetiva de ensino), seja na exposição oral, seja em materiais escritos, cujas propriedades, segundo os autores, variam necessariamente em função das modalidades próprias de cada situação de ensino (exposição oral, debate, comentários de exercícios, correções, etc). Nesta pesquisa, dado o objetivo que temos, os conteúdos que estamos enfocando são aqueles que aparecem em situação de exposição oral pelo professor. Em terceiro lugar, temos os *conteúdos que foram aprendidos*

pelos alunos, que podem aparecer durante a própria exposição oral, na medida em que, havendo participação dos alunos, o professor pode estar emitindo avaliações que permitem perceber qual conteúdo (ou saber) o aluno está aprendendo; e, por fim, os *conteúdos de aprendizagem*, que são aqueles conteúdos, de fato, avaliados, seja no interior do sistema didático, através dos diversos instrumentos de avaliação próprios de sala de aula.

Essa classificação refere-se à diversidade de saberes mobilizados em uma situação de transposição, a qual resulta na construção do objeto real de ensino e aprendizagem (*conteúdos efetivamente ensinados e conteúdos efetivamente aprendidos*). Esse objeto, enfim ensinado e aprendido, é, desse modo, o saber/conteúdo próprio da situação didática. Seguindo esse raciocínio, Bronckart & Giger (1998) entendem que o estudo dos saberes mobilizados em uma situação de transposição didática precisa levar em conta também uma outra classificação. Trata-se da classificação em função dos lugares em que esses saberes são produzidos. Entendem os autores que existem diversos lugares de produção de saberes, dotados de histórias, de funções sociais, de estruturas e de modalidades de funcionamento específicos. E só nesse sentido é que se pode qualificar os saberes, ou seja, em função desses lugares de onde eles emanam: saberes científicos, saberes da experiência, saberes escolares, saberes de senso comum, etc.

Os autores apoiam essa discussão na concepção de *campos de produção de saberes* inspirada na teoria de Bourdieu, (1970, 1980). Dizem os autores que os campos de produção de saberes são sistemas de posições e de agentes, estruturados por relações de solidariedade e de relações de forças, e regidos por interesses e jogos sociais específicos. Esses sistemas, então, organizam a produção de *bens cognitivos* em *esferas de produção* (que os autores denominam de *lugares*) que podem ter dimensão e importância diversas. Os bens produzidos nessas esferas são caracterizados por um valor simbólico, que é geralmente tão forte quanto é restrita a esfera de produção, e que podem entrar em contradição com os valores dominantes

da sociedade em seu conjunto. Esse valor simbólico é designado e construído por discursos que atribuem aos saberes produzidos (e a seus autores) propriedades absolutas ou universais. E a imposição desses valores designados (ou a adesão a esses valores) contribui para um recorte do espaço social, distribui posições fundadas sobre normas e valores, posições que são, elas mesmas, garantias de um real poder econômico.

Segundo ainda os mesmos autores, conforme esse quadro teórico, cada uma das esferas de produção (ciência, engenharia, escola, etc) é, desse modo, geradora de bens e saberes cujo valor está submetido a avaliações socio-discursivas. Os critérios dessas avaliações se modificam historicamente em função da evolução do contexto e das negociações das esferas de produção. Assim, dizem os autores, um saber pode estar confirmado em sua legitimidade, mas também desvalorizado em seguida, para depois ser re-valorizado. A racionalidade dos saberes está baseada, em última instância, em sua capacidade de orientar as práticas humanas. Sua criação, sua codificação e sua difusão só podem operar em um quadro de um *logos*. E as condições do funcionamento desse logos conferem a esses saberes formas e valores que não se referem apenas à sua eficiência no mundo objetivo (ou fisicamente descritível) em que ocorrem, mas resultam também dos modos, necessariamente sociais e históricos, do desenvolvimento do *entendimento* humano.

Com base nesses postulados sobre o estatuto dos saberes mobilizáveis em uma situação de transposição, Bronckart & Giger dizem como deve ser a atitude do *didacticien*. Para os autores, tal atitude deve se caracterizar, não por uma aceitação-reprodução de valorizações sincronicamente dominantes (e notadamente pela crença na existência de um saber ontologicamente superior), mas por colocar em debate, explícito e permanente, essas valorizações, sua história, sua situação e seus instrumentos. Ressaltam os autores que, no caso da didática de línguas, a necessidade de uma tal atitude é urgente. Para eles, a história das disciplinas de referência desse ensino (gramática, lingüística de sistema, pragmática, ciências

do discurso, etc) atesta a influência que exerceram sobre a elaboração dos objetos de saber, as idéias recebidas, os postulados ideológicos e filosóficos, os jogos políticos de normalização, ou ainda as representações positivistas de cientificidade. De tal maneira que os produtos elaborados pelas disciplinas se caracterizam, ainda hoje, por uma incompletude e uma heterogeneidade. Sugerem os autores que o especialista do ensino deve, em suas intervenções, realizar a desacralização dos saberes e denunciar em particular os processos de reificação e de naturalização, que negam o caráter hipotético e provisório desses saberes. Ao mesmo tempo, lembram os autores, deve, quando da confecção de programas de ensino, proceder a uma re-solidarização dos saberes de referência, procurando amenizar possíveis erros manifestos e contradições mais gritantes. Como vemos, são dois movimentos contraditórios, mas para Bronckart & Giger, é certamente através da capacidade de conduzi-los simultaneamente que se poderia medir a validade e a eficácia de um procedimento de transposição didática.

4.1.3. OS SABERES COMO OBJETOS DE DISCURSO

Segundo Bronckart & Giger (op. cit.), os saberes são colocados em circulação, e, então, reproduzidos, contestados, transformados, no quadro da atividade de linguagem humana. Mais precisamente, os saberes só podem se tornar acessíveis, uma vez que eles são semiotizados e veiculados através de textos orais e escritos. Para os autores, esses textos distribuem-se em múltiplos gêneros, no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 1984), isto é, em formas comunicativas específicas (romance, monografia científica, manual, etc), as quais são historicamente elaboradas por uma ou outra formação social, em função de seus empregos e de suas características próprias. Segundo os mesmos autores e, principalmente para Bronckart (1999), os textos combinam, segundo modalidades diversas, *tipos de discursos*, isto é, formas

lingüisticamente objetiváveis (narração, relato, discurso teórico, discurso interativo) que demonstram a semantização particular dos mundos discursivos.

Postulam os autores que, nesse sentido, sendo os saberes manifestados através de textos, e, conseqüentemente, em discursos, esses mesmos saberes tornam-se, então, *objetos de discurso*. Isso significa que eles são necessariamente submetidos a um conjunto complexo de determinações, como: o gênero de texto no qual eles se inserem e as indexações sociais de que cada gênero é portador (valor de propriedade e de pertinência em relação às situações de ação humana); as propriedades dos mundos fictícios que cada tipo de discurso realiza (mundo do narrar, do expor, da interação conversacional, etc); a maneira como são gerados os mecanismos mais técnicos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal), e, por fim, a natureza e as modalidades de realização de ordem enunciativa. Dizem os autores que as pesquisas mostram que, a cada modificação de um desses múltiplos parâmetros, os objetos de discurso são suscetíveis de se transformarem, acarretando inelutavelmente uma transformação dos saberes que eles semiotizam.

No entanto, precisamos refutar um pouco essa distinção entre um *saber* e um *saber que seria um objeto de discurso*. Na verdade, como propõem os mesmos autores, qualquer saber é já de início um objeto de discurso, no sentido de que, a atividade de linguagem é produtora de saberes. Os autores, então, afirmam a existência de um intertexto, que seria um conjunto social e coletivo de saberes *prontos*, e só a partir destes, novos saberes viriam a ser construídos. Desse modo, qualquer produção de saber é sempre situada em relação a um saber já dado, sendo este, então, um objeto de discurso próprio de uma determinada esfera de produção. Isso nos conduz a aceitar que, sendo qualquer saber, já de início, coletivo e discursivo, o saber didático/didatizado não seria, por exemplo, menos pessoal do que o científico, e, em conseqüência, como pensam Bronckart & Giger, a (des)personalização não seria uma marca única e necessária da problemática didática.

Podemos admitir, portanto, observando as relações entre os saberes/conteúdos e suas práticas de realização, que o saber construído como objeto do discurso didático, através da transposição, não é resultado de um repasse, ou transformação de um saber científico (especializado/erudito, a priori) em outro saber menos especializado/erudito. E, nesse sentido, parece não se tratar de uma dessincretização e despersonalização do saber científico, tido como única fonte de empréstimo, mas de construção de um saber que guarda suas relações com outro(s) saber(res), inclusive o científico.

Para finalizar essa parte teórica, apresentamos nos próximos parágrafos alguns comentários que os autores fazem acerca de resultados de pesquisa sobre transposição didática. São comentários em torno do objeto de saber efetivamente construído em situações de transposição.

As pesquisas desenvolvidas por Bronckart & Giger e outros autores enfocaram a transposição em manuais didáticos, documentos pedagógicos e aulas. Os autores, comentando resultados dessas pesquisas, chegam a algumas conclusões que merecem ser trazidas antes de nossa análise, porque tais conclusões nos apontam alguns efeitos da transposição que também pudemos observar nas aulas de análise lingüística e que podem nos auxiliar na elucidação da construção de conceitos (nosso objeto de pesquisa).

Um primeiro resultado, apontado pelos autores, que merece destaque diz respeito à relação entre o objeto de saber efetivamente ensinado e o objeto de saber tal como apresentado nos documentos pedagógicos. Segundo os autores, pesquisas mostram uma acentuada confusão dos níveis de análise, segundo eles, já atestada nos próprios documentos pedagógicos.

Outro resultado interessante diz respeito à existência de uma real dificuldade em se construir um objeto comum entre professores e alunos. Por exemplo, mostram os autores que há situações em que, enquanto os professores enfocam a dimensão sintática (no estudo de

frases), os alunos formulam questões e comentários do ponto de vista semântico/pragmático. No caso dos estudos apresentados pelos autores, em situações como essa, os professores têm demonstrado incapacidade de considerar possibilidades de diferentes critérios de análise das mesmas frases. O fato é que, segundo os autores, o objeto de saber que é apreendido pelos alunos parece ter pouca relação com o objeto ensinado, o qual tende a conservar o essencial das propriedades do objeto teórico.

Um outro resultado diz respeito à relação entre o plano de trabalho e sua realização em aula. Os autores mostram que, no caso de estudo de *texto narrativo*, por exemplo, os professores tinham um plano de trabalho que previa a relação entre características do contexto de produção, esquemas narrativos e marcas de textualização. No curso da aula, dizem os autores que esse plano foi abandonado em benefício de um retorno ao procedimento tradicional de *comentário de texto*. As condições de produção dos textos não são consideradas, tendo o conteúdo temático dos textos maior realce. Em relação às marcas de textualização, as questões e comentários dos alunos direcionam-se para a morfo-sintaxe, e é nesse nível que os professores conduzem as aulas, não operando o deslocamento necessário da perspectiva que conduziria a colocar em evidência que as condições de emprego das unidades lingüísticas são determinadas pelas fases de esquema narrativo em que se inserem. O efeito disso na transposição é, segundo os autores, uma verdadeira substituição do objeto de saber. Assim, os conteúdos ensinados não são aqueles que os documentos pedagógicos tinham apresentado como empréstimo à ciência lingüística. Na verdade, são conteúdos construídos pela tradição escolar.

Em suma, se entendemos com os mesmos autores que os saberes/conteúdos, sejam eruditos/científicos/especializados, sejam do senso comum, são eles mesmos objetos discursivos produzidos em esferas (campos) específicas, a problemática da transposição requer, desse modo, uma análise dos gêneros em uso nas diferentes esferas. No caso do

discurso didático (foco deste capítulo), a aula é, então, o gênero em que estaremos analisando a transposição e, em consequência, a construção dos conceitos. Mais especificamente, a nossa atenção estará voltada para a fala (exposição oral) dos estagiários e das professoras, uma vez que é através dessa modalidade de uso da língua que as tarefas de análises linguísticas foram realizadas.

4.2 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: A MACRO-ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DAS AULAS E O OBJETO DE ENSINO

Pretendemos neste item descrever as aulas de análise linguística realizadas por professores e estagiários informantes desta pesquisa, do ponto de vista de sua organização sequencial, tendo em vista observarmos em que momentos dessas aulas podemos verificar a construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*, além de outros (*coerência*, por exemplo) a estes relacionados. Entendemos que a construção de conceitos em sala de aula é resultado das atividades desenvolvidas pelo professor. Para isso, vamos dividir esse item em duas partes. Na primeira parte, descreveremos, de forma sucinta, a macro-organização típica das aulas dos professores e estagiários focalizados. Com isso deveremos observar quando o foco é a formulação de conceitos, e, assim, deveremos localizar as seqüências nas quais se verifica a construção dos conceitos que nos interessam focalizar neste trabalho. Na segunda parte, deveremos identificar o objeto de ensino, ou seja, o fato/fenômeno linguístico analisado/descrito, a partir do qual é construído o conceito (ou conceitos) que é (são) efetivamente apresentado(s) como sendo o que está sendo ensinado e, possivelmente, aprendido pelos alunos.

4.2.1 MACRO-ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DAS AULAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

No caso desta pesquisa, os conteúdos mobilizados em sala de aula são referentes à disciplina “língua portuguesa” (como língua materna). Por isso, entendemos que os conceitos construídos nas aulas estão inseridos em situações didático-discursivas de descrição e/ou de análise de fatos lingüísticos, ou seja, o professor, tendo em vista o ensino e aprendizagem do conteúdo, necessita, entre outras atividades, descrever/analisar os fatos de que trata. Como as aulas que enfocamos nesta tese fogem do esquema tradicional de aula de gramática (apresentação de regras gramaticais-exemplificação-exercício de fixação da regra), precisamos entender como se caracterizam as seqüências de análise nessas aulas e verificar o seu objeto real (descreve-se/analisa-se o quê?). Sabemos que os professores e estagiários se propunham a estudar *textos* em sala de aula, mas faz-se necessário verificarmos como esse objeto *texto* é apresentado ou analisado, para, em seguida, verificarmos como ocorre a construção do conceito de *coesão textual*, por exemplo.

Para descrição da organização global das aulas, estamos adotando as contribuições apresentadas por Matencio (1999) sobre as unidades constituintes de uma aula. Para essa autora,

uma aula caracteriza-se como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática.(Matencio, 1999:80-81)

Como podemos depreender, para a autora, as dimensões *interacional* e *didática* são igualmente importantes. Dado o objeto de estudo desse trabalho (a construção conceitual como resultado de transposição didática de noções teóricas), centramos

nossa atenção na dimensão didática, mais especificamente na "configuração temática", ou nos modos como os conteúdos temáticos estão relacionados entre si e às outras instâncias de produção, no caso a LT e a divulgação, para a construção dos conceitos.

Conforme Matencio (1999:86), a organização global de uma aula *deve ser descrita através do agrupamento de seqüências com base em suas funções didático-discursivas*. Para a descrição dessa organização, a autora sugere a análise das etapas, das atividades e das tarefas didáticas de uma aula.

As etapas didáticas apresentadas são em número de cinco: a abertura, a preparação, o desenvolvimento das atividades, a conclusão e o encerramento. A primeira e a última etapas têm função estritamente interacional, e, nesse sentido, dizem respeito à abertura e ao fechamento temporal do evento de interação. As outras três, ou seja, a preparação, o desenvolvimento e a conclusão, são as etapas que a autora denomina de *instrumentais*, no sentido de que dizem respeito aos momentos de aula em que ocorre de fato a realização das *atividades puramente didáticas*, como leituras e análises, por exemplo.

Como diz Matencio (1999:87-88), essas etapas se configuram a partir de uma atividade didática, a qual se organiza por intermédio de uma série de atividades, e estas últimas englobam ao mesmo tempo várias unidades didático-discursivas que são as *tarefas*.

Trazemos aqui um exemplo dessas noções, porque se adequa ao caso das aulas que pretendemos analisar, ou seja, às aulas de análise lingüística ministradas por nossos informantes. Mostra a autora que o estudo de um texto, por exemplo, é uma atividade de ensino (a autora chama de *módulo*) que envolve uma série de atividades, como a leitura, a interpretação e a análise. Cada uma dessas atividades, por sua vez, é desmembrada em tarefas. Assim, por exemplo, a atividade de leitura poderá ser

realizada de "forma individual e silenciosa" ou "coletiva e em voz alta". A atividade de interpretação poderá se realizar através de tarefas como "verificar o sentido global do texto", e a de análise, através de tarefas como "identificar os recursos lingüísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção comunicativa" ou "identificar a estrutura do texto".

Desse modo, podemos concluir, com Matencio (1999), que, para cada etapa instrumental de uma aula (preparação, desenvolvimento, conclusão), teremos conjuntos de *seqüências*, ou *unidades temáticas e funcionais* (Matencio, op. cit.:91) que são vinculadas à realização de uma tarefa didática. Para a autora, as *seqüências* têm seus *limites determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta(s)*. É nesse sentido, portanto, que estaremos adotando a noção de *seqüência didático-discursiva* na descrição da organização das aulas de nossos informantes.

Para descrever as aulas do corpus quanto aos tipos e formas de organização de suas seqüências didático-discursivas, nas quais ocorre a construção conceitual, escolhemos duas aulas que consideramos típicas do conjunto, ou seja, aulas que podem ser consideradas como exemplos do que seria uma *aula de análise lingüística* própria da rotina do contexto observado. Lembrando o que dissemos no capítulo de Metodologia, quando apresentamos nosso corpus, as aulas observadas são aulas em que os professores ou estagiários estão descrevendo o funcionamento lingüístico de itens ou fenômenos de ordem textual. Para isso, professoras e estagiários estavam usando como material de estudo em sala, textos escritos. Quando o objetivo da aula era analisar algum fenômeno textual específico (ex.: *uso da intertextualidade em textos de propaganda*) ou o funcionamento lingüístico de itens lingüísticos (ex.: *uso dos operadores argumentativos*), os textos escritos utilizados como material de estudo eram pequenos artigos de opinião publicados em revistas ou jornais, textos

de propaganda, exemplos extraídos dos livros didáticos, letras de músicas, poemas ou, ainda, pequenos textos (não mais que um período) criados pelos próprios informantes (professoras e/ou estagiários) para desenvolver uma análise de um determinado fenômeno textual. Quando o objetivo da aula era analisar textos escritos pelos próprios alunos, tendo em vista um trabalho de correção de problemas de escrita apresentados nos textos, o material de estudo era o próprio texto do aluno, aparecendo às vezes exemplos criados por professora ou estagiários para apoiar o que estava sendo dito sobre algum problema do texto do aluno.

Em função disso, as aulas que escolhemos para a descrição que nos propomos realizar nesse item são representativas dessas duas situações de análise lingüística. Para realizarmos essa descrição, e, em consequência, localizarmos e classificarmos as seqüências didático-discursivas, apresentamos inicialmente uma esquematização dos tópicos de cada aula. Visualizando o movimento temático do evento-aula, identificamos com mais precisão as seqüências de análise lingüística e seu movimento dentro do evento. O Quadro II a seguir resume os tópicos da Aula I:

Quadro II: Esquematização das seqüências da AULA I

SEQÜÊNCIA / LINHAS / ATIVIDADE - TÓPICOS

I	1-5	- retomada do exercício da aula anterior
II	5-31	- exposição sobre problemas apresentados pelos alunos nos exercícios
III	31-42	- apresentação do assunto da aula: fatores da textualidade
IV	43-58	- exposição sobre a intencionalidade como um dos fatores da textualidade
V	58-61	- apresentação de textos de propaganda para estudo dos fatores de textualidade
VI	62-65	- leitura de um texto de propaganda por uma aluna
VII	66-81	- exposição sobre o fator intencionalidade no texto de propaganda
VIII	82-104	- identificação de características da propaganda presentes no texto
IX	105-121	- exposição sobre o fator informatividade no texto de propaganda
X	121-128	- exposição sobre os fatores intencionalidade e informatividade
XI	128-136	- apresentação de exemplo para estudo dos fatores intencionalidade e informatividade

XII	136-140	- leitura de texto por uma aluna para estudo do fator informatividade
XIII	141-162	- análise do nível de informatividade no texto lido
XIV	142-199	- exposição sobre o fator informatividade a partir da comparação entre exemplos
XV	199-210	- exposição sobre o fator intertextualidade
XVI	210-213	- leitura de textos por um aluno
XVII	214-274	- análise do fator intertextualidade nos textos lidos e comparação entre os textos - final da aula

Como podemos observar no Quadro II, entre todas as seqüências, as de número I, II, V, VI, XII, XVI dizem respeito a tarefas como leitura de textos, apresentação de material para estudo ou comentários sobre exercícios. Outras seqüências, porém, têm como tópico algum conteúdo referente ao assunto da aula. Normalmente, são seqüências em que o estagiário ou a professora estavam analisando algum fato lingüístico, ou citando exemplos para comprovação de alguma análise realizada antes. É, portanto, desse tipo de seqüências desenvolvidas nas etapas instrumentais (Matencio, op. cit.) que estaremos tratando a seguir.

Tendo em vista observarmos a realização das seqüências didático-discursivas dessas aulas, transcrevemos a seguir as seqüências VI e VII:

SEQÜÊNCIA VI

61	<i>vamos dar uma olhadinha...esse aqui da bombril...P. leia esse texto por favor</i>
62Am:	<i>((a aluna atende ao pedido da estagiária e lê o texto)) bombril tira qualquer tipo de</i>
63	<i>sujeira muito mais rápido da cozinha até o banheiro fica tudo limpinho e você fica</i>
64	<i>com tempo de sobra para mil e uma coisas mais importantes...use bombril e tenha</i>
65	<i>mais tempo para si mesma</i>

SEQÜÊNCIA VII

66E:	<i>pronto...qual é a intenção desse desse é:: que o autor teve ao escrever esse texto?</i>
67Am:	<i>é pra comprar bombril</i>
68E:	<i>esse texto aqui é um texto o que?...pra poder comprar bombril</i>
69Am:	<i>é uma propaganda</i>
70E:	<i>é uma propaganda né...é um comercial...esse tipo de texto num é...ele tem uma</i>
71	<i>propriedade muito específica que é a de...((espera a resposta da turma))</i>
72Am:	<i>convencer a pessoa a comprar</i>
73E:	<i>convencer persuadir de de...fazer com que o telespectador ou o leitor né...fazer com</i>
74	<i>que o o o interlocutor daquele texto não é só nesse tipo de texto... não é só nesse</i>

75 *tipo de texto que é o convencimento...todo tipo de texto quer convencer...mas essa*
76 *característica a intenção intencionalidade é visível...olha...compre bombril porque*
77 *bombril tira qualquer tipo de sujeira ou seja outro produto é outro...outra palha de*
78 *aço talvez não tire todo tipo de sujeira não é?...bombril tira num é? tá dizendo isso*
79 *da cozinha até o banheiro né tá da cozinha até o banheiro fica tudo limpinho...tira*
80 *todo tipo de sujeira e você fica com tempo de sobra para mil e uma coisas mais isso*
81 *aqui a gente se lembra quando a gente diz assim...é:...fica com tempo de sobra pra*

Lembrando o que dissemos, há aulas que têm como material de estudo textos diversos, como pequenos artigos de opinião, propagandas, músicas, poemas e também textos trazidos pelos livros didáticos que as professoras utilizam em sala (ver METODOLOGIA, capítulo 1); e a AULA I serve como exemplo desse tipo de aula. O movimento característico dessas aulas é o que podemos observar entre as seqüências acima. Vemos em VI que o estagiário, após apresentar o texto (uma propaganda da Bombril) que seria utilizado para estudo dos *fatores de textualidade* (cf. as seqüências III e IV), pede para que uma aluna realize a leitura em voz alta, enquanto os outros alunos estavam lendo o mesmo texto. Terminada a leitura, o estagiário realiza várias perguntas (a partir da linha 66):

qual a intenção desse (texto)?
(qual a intenção) que o autor teve ao escrever o texto?
e esse texto aqui é um texto o que?
ele (o texto) tem uma propriedade muito específica que é a de?

Vemos que são todas perguntas sobre determinadas características do texto lido, cujas respostas

é pra comprar bombril
é uma propaganda
convencer a pessoa a comprar

vão encaminhando a atividade de análise do fator de textualidade, a *intencionalidade*, que o estagiário pretendia estudar com os alunos. Na verdade, trata-se de analisar o fato de o texto ser uma propaganda exatamente porque se pode observar a marca *intencionalidade* nesse

texto. As respostas, então, servem como veículos de informações complementares entre si, as quais em seu conjunto descrevem o fator da *intencionalidade* em textos de propaganda.

Uma primeira observação, então, que podemos fazer em relação ao encaminhamento, do momento da leitura do texto até a análise (seqüência VII), empreendida pelo estagiário, é que ele privilegia as contribuições da aluna (*Am*), que responde às perguntas. Há, assim, um aproveitamento dos conhecimentos da aluna sobre o tipo de texto estudado (uma propaganda) pelo estagiário na construção de sua seqüência didática. Observamos que o estagiário incorporou em sua fala todas as informações dadas pela aluna, as quais podem ser resumidas como algo do tipo: *o texto pretende convencer alguém a comprar algo*. Utilizando essa informação, o estagiário não apenas faz equivaler o que diz a aluna em relação à questão da *intencionalidade*, como também acaba conceituando *texto* como sendo uma realização lingüística que apresenta a característica da *intencionalidade*, ou como aparece em sua fala, *todo tipo de texto quer convencer*. Isso porque, pelo que foi analisado, através da tarefa de identificar as marcas do fato, o fenômeno da *intencionalidade* está relacionado à propriedade que, segundo ele, todo texto apresenta, de convencer, persuadir o possível leitor desse texto a acreditar no que o autor pretendia defender (*qual é a intenção desse desse é:: que o autor teve ao escrever esse texto?* - linha 66).

Uma outra observação que podemos fazer em relação a esse tipo de seqüência é que as informações não são teóricas, no sentido de que não há referências explícitas a conceitos prontos ou terminologias científicas nem gramaticais. São informações de caráter geral sobre o que seria um texto escrito de propaganda. Na verdade, os termos aparecem apenas na fala do estagiário (*intencionalidade, autor, leitor, interlocutor, texto*). Nesse caso, tratava-se da análise de um fenômeno textual (*intencionalidade*) que se relaciona mais ao sentido, à coerência, e menos à forma, à coesão; e é nesse nível mais geral que a estagiária formula a análise, e, por último, os conceitos de *intencionalidade* e de *texto*.

Tendo em vista a demonstração de um outro tipo de sequência didático-discursiva predominante nesse tipo de aula, extraímos a seguir duas outras seqüências da mesma aula descrita sumariamente no Quadro II:

SEQÜÊNCIA IX

-
- 105 *então aqui como eu disse todo texto tem todos os critérios [de textualidade] mas nesse aqui a gente*
 106 *vê fortemente um dos critérios fortes que a gente vê aí é o critério da*
 107 *intencionalidade...mas que outros além dos demais que outro outros critério a gente*
 108 *poderia...retirar a respeito desse texto aqui?...hum? ((espera algum aluno*
 109 *responder)) eu já li esse texto aqui minuciosamente...uma coisa atrás da outra*
 110 *tem muitas informações nesse texto?*
 111Am: *não*
 112E: *apesar dele ser pequeno?*
 113Am: *tem*
 114E: *num tem?...eu tenho que bombril tira toda a sujeira...eu disse que bombril lava da*
 115 *cozinha até o banheiro num é?...eu disse que você tem mais tempo...pra...*
 116 *usando bombril você faz tudo perfeito e ainda tem mais tempo pra fazer mil e uma*
 117 *coisas mais importantes...num é?...e eu digo que além dessas outras coisas*
 118 *importantes usando bombril a é:...suas coisas vão brilhar e você vai brilhar...olha*
 119 *quantas informações num texto pequeno num é?...então o índice de in-for-ma-ção*
 120 *o índice de informatividade desse texto é muito alto num é?...então a informatividade*
 121 *é outro critério...certo?...que confere textualidade ao texto entendeu? ...então pro*
-

SEQÜÊNCIA X

-
- 122 *texto ser bem formado ele precisa ter intencionalidade ter informatividade...e*
 123 *porque ele todo texto tem informatividade será?...lembre-se daquele caso*
 124 *que a gente colocou...vamos ver ((escrevendo no quadro)) aqui seria menor e aqui*
 125 *maior...certo? então em qualquer ponto dessa escala que eu colocar a*
 126 *informatividade do texto vai estar próxima ou de menos informatividade ou de mais*
 127 *informatividade ou de menos intencionalidade ou de mais intencionalidade...certo*
 128 *as vezes um texto (...)*
-

Inicialmente observamos que a participação do aluno é reduzida a duas respostas monossilábicas (*não*; *tem*; linhas 111 e 113) e toda a atividade de análise é realizada pelo estagiário. O foco/objetivo da atividade é, como nas seqüências anteriores, *saber que critério de textualidade pode ser verificado no texto da propaganda*. A tarefa que é realizada, então, é a de identificar as marcas desse critério. Isso é enunciado já na seqüência IX, entre as linhas 105 e 108. O estagiário formula, então, uma pergunta na linha 110 (*tem muitas informações nesse texto?*) que serve como estratégia didático-discursiva, ou *ação de demanda*, no dizer de Matencio (1999:106), para introduzir a realização da tarefa que ela pretendia desenvolver a

respeito do aspecto *nível de informatividade como um critério de textualidade*. O próprio estagiário apresenta as respostas

*eu tenho que bombril tira toda a sujeira
eu disse que bombril lava da cozinha até o banheiro
eu disse que você tem mais tempo
usando bombril você faz tudo perfeito e ainda tem mais tempo pra fazer mil e uma coisas mais importantes
usando bombril suas coisas vão brilhar e você vai brilhar*

tendo em vista conceituar o critério da *informatividade* que diz respeito, segundo a análise desenvolvida, à *quantidade de informações que um texto pode apresentar*. E, por último, assim como ocorre nas seqüências observadas anteriormente, a atividade de análise desencadeia a conceituação do *texto* (na seqüência X). Desse modo, nessa seqüência, temos um encaminhamento mais teórico do que na anterior, no sentido de que é o próprio estagiário que executa todo o percurso da atividade, do enunciado da tarefa (*verificar o nível de informatividade no texto*), da apresentação das respostas (identificação dos elementos textuais), até a escolha dos termos (*índice de informação, informatividade, critério de textualidade, texto*) que encapsulam os conteúdos teóricos.

Desse modo, temos nesse tipo de aula, em que o objetivo era realizar análises ou descrições de fenômenos de ordem textual em textos diversos (cf. 116), uma alternância entre esses dois tipos de seqüência didático-discursiva. Um tipo em que há uma formulação mais dialogal, no sentido de que é realizada com maior participação dos alunos, e um tipo mais monologal, no sentido de que é o estagiário ou a professora que realiza sozinho a atividade de análise lingüística, e, em consequência, da atividade de construção dos conceitos, com apoio das terminologias que recobrem conhecimentos diversos.

Quer sejam, mais ou menos dialogais ou monologais, as seqüências didático-discursivas nessas aulas têm como foco, conforme já dissemos, sempre um fato de língua que se pretende descrever/analisar. No caso das seqüências acima, temos fatos que se relacionam

mais ao sentido do texto. Estão mais relacionados ao estudo da coerência (*intencionalidade*, *informatividade*). Em outras aulas, que também têm como material de estudo textos diversos, o fato de língua analisado diz respeito mais à forma, e, portanto está relacionado ao fenômeno da coesão. Para demonstrarmos as seqüências das aulas em que o foco está em tarefas de identificação e nomeação de itens lingüísticos, quando se propõem a analisar fatos de língua, visualizamos no Quadro III, a seguir, um resumo das seqüências da AULA 4:

Quadro III: Esquematização das seqüências da AULA 4

SEQÜÊNCIA / LINHAS / ATIVIDADE - TÓPICO		
I	1-21	- introdução do assunto da aula: uso dos operadores argumentativos
II	22-25	- apresentação de um texto (um poema) para estudo dos operadores
III	25-29	- leitura do poema pela professora
IV	29-33	- identificação de itens lingüísticos como operadores no poema
V	34-46	- comentários sobre o assunto do poema
VI	47-64	- análise do funcionamento da palavra <i>assim</i> como operador
VII	65-76	- leitura de trecho do poema e identificação de conectores no trecho lido
VIII	76-84	- exposição sobre <i>conectores</i>
IX	85-92	- leitura de trecho do poema e identificação de operadores no trecho lido
X	92-104	- exposição sobre o funcionamento de itens lingüísticos
XI	104-114	- análise da palavra <i>tão</i> como conector no poema
XII	114-119	- análise do uso de <i>e</i> como conector no poema
XIII	119-128	- identificação de itens lingüísticos de conexão
XIV	129-133	- exposição sobre anáfora
XV	133-142	- identificação de conectores no poema
XVI	142-153	- análise do uso do <i>que</i> como conector
XVII	154-159	- exposição sobre a palavra <i>nem</i>
XVIII	160-186	- identificação e explicação de itens lingüísticos como operadores argumentativos
XIX	187-204	- exposição sobre a necessidade do uso de operadores argumentativos - fim da aula

Conforme demonstra o Quadro III, temos, de forma geral, seqüências em que as atividades desenvolvidas são praticamente da mesma natureza que as da AULA I, descrita anteriormente. Há, por exemplo, seqüências (II, III, VII) em que a atividade é a leitura ou

apresentação de texto para estudo, enquanto outras seqüências se destinam à análise de fatos lingüísticos. A diferença está exatamente no tipo de fato enfocado, o qual, no caso de aulas como a AULA 4, passa a ser um fato relacionado mais ao aspecto formal do texto em estudo. Extraímos, então, para demonstração disso, as seqüências XVI e XVII, a seguir:

SEQÜÊNCIA XVI

142P:	<i>mais destaque...muito bem...esse esta aqui serve como isso...como essa ilustração</i>
143	<i>como esse destaque...essa relação de sentido e esse nem aí?...que nem se mostra</i>
144Ah:	<i>de negação</i>
145P:	<i>porque...aqui...eu não tenho esse coração...quem é que não se mostra?...o coração</i>
146	<i>nê?...eu não tinha este coração o coração nem se mostra...quando o que retoma o</i>
147	<i>termo que ficou para trás...então ele serve de que?...ele é o elemento que retoma o</i>
148	<i>termo...então vejam só...eu não tinha este coração...é como se eu dissesse...este</i>
149	<i>coração nem se mostra...então esse que aqui...ele tá recuperando o termo que ficou</i>
150	<i>para trás...recupera o que a gente chama o termo anterior não é?...digamos...eu não</i>
151	<i>tenho este coração este coração nem se mostra...então o que retoma isso aqui oh...</i>
152	<i>então isso...aqui é um elemento que recupera o termo anterior...é mais um elemento</i>
153	<i>de coesão...eu não dei por esta mudança...tão simples...tão certa...tão fácil</i>

SEQÜÊNCIA XVII

154Ah:	<i>e o nem?</i>
155P:	<i>sim...e o nem?</i>
156Ah:	<i>o nem é de negação</i>
157P:	<i>negação...né?</i>
158Ah:	<i>que é a mesma coisa de que não se mostra</i>
159P:	<i>você tem aqui um elemento de negação...mais um conectivo de negação...eu não dei</i>
160	<i>por esta mudança...tão simples tão certa tão fácil...em que espelho ficou perdida a</i>
161	<i>minha face...tem conectivos aqui?</i>

Vemos nas duas seqüências, análises do uso de itens ligüísticos (*nem*; *que*) no poema que a professora estava estudando em aula. As perguntas características desse tipo de seqüência aparecem nas seguintes formas, com algumas variações de aula para aula,

e esse nem aí?
então ele (o que) serve de que?
e o nem ?
tem conectivos aqui?

cujas respostas atendem a tarefas acadêmicas como a de identificar o funcionamento formal desses itens no texto em estudo:

*ele (o que) é o elemento que retoma o termo
recupera o que a gente chama o termo anterior
o nem é de negação
você tem aqui um elemento de negação*

A atividade de análise, por fim, desencadeia a conceituação do fato analisado do ponto de vista do funcionamento formal do item lingüístico em situação autêntica de realização textual. Desse modo, segundo a seqüência desenvolvida, tais itens são elementos de coesão porque funcionam no texto como elementos que retomam (*recupera o que a gente chama de termo anterior*) ou negam (*um elemento de negação; conectivo de negação*).

Trataremos, a seguir, das seqüências de análise lingüística de aulas em que, como dissemos anteriormente, os estagiários ou as professoras tinham como objetivo analisar com os alunos textos escritos pelos próprios alunos, tendo em vista um trabalho de correção de problemas de escrita.

Para demonstração da ocorrência das seqüências nessas aulas, escolhemos uma das aulas em que ocorre esse tipo de análise lingüística. Trata-se da AULA 8, da qual apresentamos abaixo uma esquematização:

Quadro IV: Esquematização das seqüências da AULA 8

SEQÜÊNCIA / LINHAS / ATIVIDADE - TÓPICO

I	1-17	- retomada da aula anterior
II	17-30	- apresentação e leitura de texto escrito por um dos alunos
III	30-86	- identificação das fases de introdução, desenvolvimento e conclusão no texto do aluno
IV	86-108	- análise e correção de repetições no texto
V	108-117	- análise e correção de falta de informações
VI	117-142	- análise e correção de conexão entre informações
VII	143-174	- análise e correção de problema de repetição de idéias
VIII	174-184	- exposição sobre texto opinativo-argumentativo
IX	184-197	- exposição sobre o uso inadequado do <i>porque</i> no texto do aluno
XI	198-214	- exposição sobre o uso da palavra <i>saudável</i> no texto

De acordo com o Quadro IV, vemos que, após a professora retomar o que foi realizado em aula anterior (seqüência I), ela apresenta e lê um texto escrito por um dos alunos. Segundo a própria professora, a atividade de análise lingüística nesse tipo de aula pretende observar

se precisa melhorar em alguns aspectos...então vamos parágrafo por parágrafo (AULA 8 - LINHAS 86-89)

Em função disso, todas as seqüências do desenvolvimento têm como tarefas descrever e/ou analisar aspectos do texto escolhido para estudo e apresentam possíveis soluções para o problema detectado. Para demonstrarmos como se desenvolve esse tipo de seqüência, extraímos a seqüência VI, a seguir:

SEQÜÊNCIA VI

-
- 117P: certo mas vejam só vamos ver com calma essa vírgula depois do ficar
 118 o ficar vírgula verbo muito usado pelos adolescentes tá correto essa vírgula?
 119AA: não
 120P: olha aí atrás vamos parar com a conversa ou então abra a porta e saia
 121Ah: professora no lugar da vírgula poderia colocar um é...com acento agudo e um
 122P: [um é]
 123Ah: [o ficar] é um verbo muito usado pelos [adolescentes]
 124P: [ótimo] então a gente poderia tirar essa
 125 vírgula e ficar...ficar dessa forma...o ficar é um verbo muito usado...né L.?
 126 ótimo então tiraria...porque? vejam só esse o ficar com essa vírgula aí ficou solto
 127 então a gente não separa vamos dizer o sujeito do resto da oração não...do
 128 predicado a gente não pode separar...então o ficar é um verbo muito usado pelos
 129 adolescentes certo? dos anos oitenta e noventa...aí onde tem outra vírgula
 130 vocês acham que caberia essa vírgula aí?
 131Ah: não
 132P: não...qual seria a solução pra isso? v ocês não acham que tem é:: duas informações
 133 muito próximas e apenas ligadas por uma vírgula? ligadas não separadas por uma
 134 vírgula?...num é? olha só quando diz [assim]
 135Ah: [tem que] colocar um é no lugar da vírgula
 136P: um ponto...ótimo ficaria melhor um ponto...porque olha só eu digo assim o ficar é
 137 um verbo muito usado pelos adolescentes nos anos oitenta e noventa...ponto...essa
 138 é a primeira informação...depois o que é que eu posso fazer? ponto...então...muitos
 139 ou como sugeriram aqui alguns ou algumas pessoas acham estranho e diferente
 140 dos tipos de relacionamento como S. pediu sugeriu colocar em de ali né? dos tipos
 141 DE...relacionamento...então duas pessoas se relacionam...por pouco tempo e sem
 142 compromisso as vezes mais por brincadeira e por passatempo
-

Na linha 117, a professora aponta o que seria identificado no texto do aluno como o fato, que, ao mesmo tempo, constitui o fato de língua a ser analisado e o problema a ser solucionado. Trata-se do uso de uma vírgula após um verbo. Vemos que ela discute com os alunos se está correto ou não esse uso, gerando uma sequência de análise com a participação dos alunos. A contribuição de um aluno na linha 121

professora no lugar da vírgula poderia colocar um é...com acento agudo e um

é decisiva para a professora desenvolver a atividade, o que, conforme já dissemos, imprime um caráter mais dialogal à sequência. Vejamos que, entre as linhas 124-126, a professora praticamente repete o que sugeriu o aluno para resolver o problema. Quando, então, vai explicar *porque* (linha 126) o problema deve ser resolvido daquela forma, a professora vai buscar conhecimentos de fora do texto do aluno, como os conhecimentos gramaticais acerca de pontuação (*não se separa sujeito e verbo com vírgula*). Em suma, temos implícita aí, tanto na fala da professora quanto na fala dos alunos, a concepção de que *o texto resulta de uma conexão entre informações e esta precisa ser marcada por uma pontuação adequada*. De forma geral, então, o movimento característico das sequências didático-discursivas nesse tipo de aula é o da detecção de um problema de escrita no texto do aluno, seguido da descrição desse problema e apresentação de solução(ões), tendo, evidentemente, implícitos, ou não completamente explicitados, conceitos de fenômenos de ordem textual, ou de outra ordem (sobretudo gramatical) que venha contribuir para a realização da tarefa de análise em questão.

Portanto, podemos admitir que o contexto em que a conceituação ocorre, seja de *texto*, seja de qualquer fenômeno lingüístico relacionado ao de *texto*, (como *coesão*, *coerência*), se caracteriza como um contexto de sequências didático-discursivas que visam à realização de

atividades e tarefas próprias dessas aulas. As aulas são compostas de seqüências cujo objetivo é ora descrever e/ou analisar o funcionamento de itens lingüísticos em textos, ora apontar como esses itens devem ser usados em situações autênticas de produção escrita. Vale salientar que, como vimos, tais atividades e tarefas didáticas às vezes focalizam o conteúdo e, outras vezes, a forma, quando analisam e/ou descrevem um fato/fenômeno lingüístico. A organização das aulas nessas seqüências gera, então, o seguinte percurso no processo de construção dos conceitos: da necessidade didático-acadêmica de análise do fato (funcionamento ou uso lingüístico) passa pela necessidade de se buscarem conhecimentos, que estamos entendendo virem de fontes diferentes (a transposição) para realizar a análise lingüística, e culmina com a apresentação do conceito.

4.2.2 O OBJETO DE ENSINO NAS AULAS

Pelo que discutimos nos capítulos 2 e 3, sabemos que o ponto de partida para a construção de conceitos no discurso científico é a constatação de um determinado fato. Já no discurso de divulgação, é a escolha/apresentação de verdades (conhecimentos) sobre fatos, dadas como prontas, mesmo que provisoriamente, pela teoria científica de referência. Temos, então, nos dois casos, uma delimitação ou uma definição dos contornos do fato (ou fatos) de que o cientista ou o divulgador irá tratar. Assim, o conceito de *texto*, tal como formulado pela teoria lingüística e divulgado pelo discurso de (in)formação, tem seu ponto de partida na consideração do fato do *uso lingüístico*, ou seja, no entendimento de que *língua* se manifesta no *uso* que falantes/escritores de uma língua natural realizam. E, por último, o *texto* seria o produto final dessa realização. O discurso de divulgação, definido nesta tese como *discurso de formação* (capítulo 3), tem como tarefa, portanto, informar “verdades” sobre *texto*, como a de

ser o *texto* a realização da língua em uso, para um público específico, em processo de formação, no caso, o professor de língua.

Estamos entendendo, desse modo, que a ciência e a divulgação sejam lugares de onde provêm conhecimentos (verdades provisoriamente acabadas) que serão utilizados, em sala de aula, para a construção de conceitos. Um outro lugar é, certamente, o sistema escolar (no sentido proposto por Bronckart & Giger (1998) e outros autores, apresentado no item 4.1), no qual se insere o discurso didático. Estamos, pois, assumindo que na sala de aula há mobilização de recursos próprios do movimento de transposição de conhecimentos desses lugares todos (ciência, divulgação, sistema escolar), para se construir um objeto próprio do discurso didático.

Da mesma forma como, o ponto de partida para a construção de conceitos, seja na ciência, seja na divulgação, é sempre a delimitação do objeto (o fato) de estudo, ou o recorte da realidade observada, no discurso de sala de aula, a construção inicia-se também por essa delimitação ou recorte. O professor fala de *texto*, mas não propriamente do objeto da ciência lingüística; ou seja, o objeto *texto* construído em sala de aula recobre apenas parcialmente o da ciência lingüística. Pensando a partir das noções de “referente interno” (Greimas, 1976) e de “objeto de discurso” (Bronckart & Giger, 1998), podemos entender que, na sala de aula, ou no sistema didático para Bronckart & Giger, a delimitação ou recorte desse “referente/objeto” ocorre na própria condução do discurso. Assim, o *texto* como objeto das atividades didáticas em sala de aula não é um “referente” dado a priori, ou seja, apenas tomado por empréstimo à teoria científica de origem e repassado aos alunos. A delimitação desse “referente” é, assim, o primeiro passo para a construção de seu conceito.

Nesse item devemos, então, identificar, a partir da descrição das seqüências didáticas que compõem a aula, o objeto real analisado/descrito, em torno do qual são construídos os conceitos. Entendemos que, tendo evidenciado esse objeto, teremos mais clareza na

elucidação do processo de construção dos conceitos, especificamente quanto aos tipos de conhecimentos utilizados nessa tarefa, quanto às formas de apresentação desses conhecimentos e quanto às implicações para a condução das aulas. Conforme Chevallard (1991:48-49), qualquer objeto de saber, quando posto em transposição didática, torna-se um objeto de ensino, no sentido de, como também defendem Bronckart & Giger (1998), um objeto efetivamente apresentado para a aprendizagem do aluno. Portanto, faz-se necessário precisarmos que objeto é realmente apresentado nas aulas do corpus como sendo aquele a ser aprendido.

O conjunto das análises de fatos de língua nas aulas, como vimos na descrição da macro-estrutura sequencial, refere-se sempre a conteúdos (*texto, coesão, coerência, informatividade, intertextualidade*, etc) que se incluem na temática da textualidade. E, nesse sentido, podemos dizer que o objeto de saber de referência (Chevallard, 1991) é o conjunto de termos e noções teóricas a respeito dessa temática. Conforme vimos na descrição da organização sequencial das aulas, podemos depreender que o fato-origem das análises é a constatação de que *a língua realiza-se nos (ou através de) textos*. Pelo menos, é esse o fato a que fazem referência, estagiários e professoras, nas próprias aulas, nas entrevistas e nos documentos (programas e planos de aula) dos programas de ensino. O objeto, então, de cada sequência didática sempre remete a algum aspecto desse fato, uma vez que não se pode (o que acontece também em outras situações de descrição, como no próprio discurso científico) descrever o fato em sua completude, de forma exaustiva, no espaço físico de uma aula. Desse modo, a cada sequência didática construída por estagiários e/ou professoras, aparecem elementos do discurso teórico sobre *texto e textualidade* (o objeto teórico de saber proposto pela disciplina de referência), tais como *um texto deve ser suficientemente informativo, um texto deve ter palavras de coesão, deve ter operadores argumentativos, deve fazer remissão a outros textos, deve apresentar uma pontuação que ajude no estabelecimento do sentido*

pretendido, entre muitos outros. Esses elementos vão se constituindo no decorrer das aulas como o objeto didático de saber que interliga todas as seqüências de análise lingüística. Como estamos entendendo que tal objeto é construído em situação de transposição didática, o professor elege, dependendo dos objetivos didáticos, um ou outro aspecto do fato/fenômeno que esteja sendo descrito/analísado.

Como adiantamos no item anterior, quando observamos a organização seqüencial das aulas, pudemos verificar que o foco das descrições e análises lingüísticas ora se direcionava para o conteúdo/sentido, ora para a forma. Isso é resultado não só das obrigações didáticas a que estavam submetidos os estagiários e as professoras, mas também da relação com a informação teórica de referência. Por exemplo, em (1) a seguir,

(1) AULA 6

-
- 01P: *olha só gente uma coisa muito importante para o processo da produção de texto escrito*²⁹
02 *é a coesão...muitas vezes é:: a gente está então a gente diz olha seu texto tem problemas*
03 *de coesão...aí você fica pensando...que danado é isso? o que é um texto coeso?*
04 *((vários alunos falam tentando responder)) alguém sabe?*
05 *um texto coeso [um texto com coesão]*
-

vemos que a professora anuncia o estudo da *coesão* em função do estudo da *produção de texto escrito*. Desse modo, entende-se que a coesão será certamente analisada e conceitos construídos a partir da consideração teórica de que a *coesão é um recurso importante no processo de produção de texto escrito*. Temos, assim, já uma primeira definição (ampla) do objeto que será ensinado, o qual será o *texto escrito (dito) coeso*.

Considerando uma das referências de divulgação da LT, qual seja a obra *Redação e Textualidade* (Costa Val, 1991), temos a seguinte concepção de *texto*:

²⁹ Todas as ênfases nos trechos de fala são minhas.

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade lingüística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.(Costa Val, 1991, p. 3)

Podemos perceber que, para a autora, o *texto* é entendido como *unidade de comunicação*. O foco, portanto, está na comunicação (no ato de alguém dizer alguma coisa para outro alguém), conforme comprova o último período do trecho acima (*já que o que as pessoas..., são textos*). Portanto, teoricamente, o *texto (bem) escrito é o que cumpre satisfatoriamente a função da 'comunicação'*. Quando, porém, focaliza a produção textual, a autora diz o seguinte:

Produzir um texto, especificamente, um texto dissertativo, requer, antes do trabalho braçal de encher folhas de papel, a construção de uma opinião personalizada sobre um tema a ser tratado. O processo natural de produção começa, na verdade, com a escolha pessoal do tema e inclui a busca de informações, a discussão com pessoas interessadas, o debruçar-se sobre os dados a fim de compor uma análise madura e consistente. O ato mecânico de escrever é uma etapa posterior, embora não seja a última. Depois de escrever, vem o rever, o repensar, o reescrever, até que se considere o texto finalmente pronto. (Costa Val, 1991, p. 126-127)

Verificamos, portanto, que a autora separa três etapas da *produção textual*: a etapa de preparação temática; a etapa dita mecânica (*o ato mecânico de escrever*) e a etapa da revisão (a edição do texto).

Quando se trata de *coesão textual* nas aulas, o que vamos perceber é exatamente uma focalização na segunda etapa proposta pela autora, reduzindo, desse modo, o objeto teórico de saber (*o texto bem construído é o texto bem preparado*, para Costa Val) para um objeto didático de saber (*o texto bem construído é o texto bem escrito*).

Na continuação da Aula 6, de onde extraímos a sequência (1) acima, fala a professora a respeito de *coesão textual*:

(2) AULA 6

21 *encaixe...então a coesão...a coesão é exatamente isso...é esse processo de ligação de*
 22 *união de conexão para que várias partes várias frases...frases de um texto formem um*
 23 *texto só...muitas gente as vezes vai elaborar um texto aí diz assim...é::: eu vinha...uma*
 24 *coisa mais ou menos assim...eu vinha para a escola mas (não vim)...claro que eu tou*
 25 *colocando um exemplo bem grosseiro...mas o que eu tou o que eu vou mostrar pra*
 26 *vocês é o seguinte...as pessoas precisam saber utilizar esses elementos de ligação*

Vemos que é mantida a idéia de que *coesão* diz respeito à *conexão* entre várias frases de modo que formem um texto só, sendo que tal conexão é entendida a seguir como um processo técnico-mecânico (*as pessoas precisam aprender a usar*). As seqüências seguintes de aula (não só dessa aula, mas em todo o conjunto de aulas) vão seguir, então, um movimento único de estudo, qual seja o da análise/descrição de um fato (*quais são os elementos de coesão*, por exemplo) para a nomeação/denominação de itens lingüísticos que exercem a função de garantir a coesão textual. Como a ênfase, de modo geral, está na “técnica/mecânica” do processo de escrita, tantos os estagiários quanto as professoras vão apresentando, então, os conteúdos que precisam ser aprendidos pelos alunos. Por exemplo,

(3) AULA 4

04 *operadores de argumentação...operadores argumentativos...que lembram que...os*
 05 *conectivos...de coesão...tão lembrados?...o que é coesão...também...a coesão textual*
 06Ah: *tou*
 07P: *pra gente fazer uma dissertação a gente precisa de que?*
 08Ah: *dos operadores de argumentação*
 09P: *sim...a gente precisa...se a gente vai dissertar...vai defender uma idéia né?...dá um*
 10 *ponto de vista...a gente precisa de que?...gente...de provas...num são provas...que*
 11 *são os argumentos...então se eu digo assim...o aborto é um crime...aí você não acha*
 12 *aí você diz...eu não concordo...então pra eu convencer vou precisar de operadores de*
 13 *argumentação...vou precisar de argumentos e de provas...e o que vai dar sentido a*
 14 *redação...a redação da gente e a dissertação...vai ser os elementos de coesão...*

Esse trecho de aula mostra o que a professora considera importante *para fazer uma dissertação*. Os conteúdos necessários ao aprendizado são o uso de determinados itens lingüísticos na escrita de qualquer texto (*os operadores argumentativos*), a reunião de idéias (*os argumentos*), ou ainda, o uso de elementos que sirvam para reunir as idéias (*os elementos de coesão*). Podemos conferir que, se compararmos com a proposta de *Redação e*

Textualidade, não há separação entre forma e conteúdo. Conforme a professora, para *escrever a dissertação*, precisa-se de *uma idéia, argumentos e provas* (conteúdo), mas também de *operadores argumentativos e elementos de coesão* (forma). Além disso, a professora apresenta um outro elemento de conteúdo que se aproxima de um objeto teórico de saber veiculado pela divulgação. Trata-se da inclusão do elemento *sentido/significado*, que tem relação com o que propõe *A Coesão Textual*:

A coesão, por estabelecer 'relações de sentido', diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes. (Koch, 1989, p.17)

Outros conteúdos ainda são apresentados como sendo importantes para o aprendizado da “mecânica” do texto escrito. Tais conteúdos dizem respeito a aspectos como *critérios de textualidade*:

(4) AULA 1

31	<i>no final vocês pegam e levam tá certo?...tá...então...é:: tanto o nível de formalidade</i>
32	<i>como outras características que vimos discutindo são básicas na constru/são</i>
33	<i>condições para a construção da textualidade...não é?...como nós vimos aqui que o</i>
34	<i>texto é formado de vários componentes todos convergem para que aquele texto seja</i>
35	<i>bem...seja bem formado...exatamente não é? então a boa formação do texto depende</i>
36	<i>de alguns critérios...de algumas condições de textualidade certo?...que a gente vai</i>
37	<i>discutir mais especificamente hoje nessa aula...tá?...</i>

Vemos que a forma de apresentação é basicamente a mesma observada nos outros trechos de aula. Os conteúdos de aprendizagem são os fatores (*critérios; condições de textualidade*) que conferem textualidade a uma realização lingüística que possa ser reconhecida como *texto*. Nesse exemplo, vemos que foi eleito como objeto de saber a ser ensinado a *construção da textualidade*, tendo em vista o que está sendo considerado como um *texto escrito bem formado*. E é essa mecânica da escrita de um texto bem formado, ou bem construído, que se constitui o objeto, ao mesmo tempo objeto de ensino e objeto das

atividades didáticas a serem desenvolvidas em cada aula. É em torno desse objeto, portanto, que todos os conceitos referentes à temática da textualidade são formulados.

As seqüências didáticas, então, servem para mostrar para o aluno *porque e como* a formação textual acontece, independente do tipo de texto (ou gênero textual) que esteja sendo descrito em aula. Conforme vimos, há uma variedade grande de textos sendo estudados em sala, desde poema até textos dissertativos, sem que se aponte qualquer diferença ou semelhança entre eles. A *boa formação* textual estudada é algo previsível e generalizante; como se o que fosse dito de uma situação de produção textual pudesse ser aplicado a qualquer outra. É esse objeto, portanto, que se constitui como o *objeto de saber didático-escolar descrito/analísado*, em torno do qual os conceitos são formulados. Isso, certamente, orienta a condução de todas as aulas, tanto de estagiários quanto de professoras.

4.3 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* NAS AULAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Tendo em vista o ensino do objeto didático de saber, definido no item anterior, estagiários e professores geram uma situação em que precisam transpor os saberes/conhecimentos de várias fontes. O procedimento fundamental da construção dos conceitos nas aulas é exatamente a mobilização desses conhecimentos disponíveis na situação didática, os quais são necessários para a realização da tarefa didática de análise lingüística.

Essa mobilização pode ser percebida como uma atividade que se realiza através de dois mecanismos fundamentais: (1) *a referência, direta ou indireta, aos conhecimentos teóricos* e (2) *as exemplificações*. Estamos querendo dizer que os conceitos construídos em aula são resultado do uso desses dois mecanismos de mobilização de conhecimentos, que promovem duas formas de cruzamento entre os conhecimentos transpostos. Uma das formas é

o que estamos denominando de “solidarização entre termos e entre noções teóricas” e a outra forma é a “sobreposição entre termos e entre noções teóricas” (a partir de Bronckart & Giger, 1998). A solidarização diz respeito ao efeito de conjunção, aglutinação ou compatibilização entre os termos ou as noções teóricas mobilizados na realização das tarefas didáticas de análise lingüística de fatos/fenômenos lingüísticos. A sobreposição, por sua vez, diz respeito ao efeito de redução dos conhecimentos referidos pelos termos e noções teóricas mobilizados.

A análise que segue deverá mostrar, inicialmente, a ocorrência dos dois recursos (a referência e a exemplificação) e, em seguida, as duas formas de realização do cruzamento de conhecimentos (solidarização e a sobreposição), bem como a incidência desses efeitos no conjunto das aulas dos estagiários e das professoras em nosso corpus.

4.3.1 OS RECURSOS DE MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS TEÓRICOS NAS AULAS: A REFERÊNCIA E A EXEMPLIFICAÇÃO

Para manter a relação com a disciplina de referência, qual seja *língua portuguesa*, o professor necessita utilizar uma terminologia que seja correspondente ao conteúdo que pretende ensinar, para que o sistema escolar, através dos seus interlocutores institucionais, reconheça que tal professor está de fato “ensinando língua portuguesa”. Além disso, durante o processo de formação acadêmica, o professor teve acesso a um conjunto bastante diversificado de terminologias e noções teóricas. Por isso, ele, explícita ou implicitamente, acaba fazendo referência a termos formulados pela lingüística teórica, pela gramática tradicional, e, também, por manuais didáticos. Em conseqüência, na aula, o professor faz referência a *termos*, os quais, conforme vimos no Capítulo 2, sobre discurso científico, são entidades ou símbolos que encapsulam conceitos já prontos. A referência a tais termos e noções pode ser verificada em dois tipos de seqüência didática:

- (1) em seqüências didáticas de apresentação do assunto e/ou do objetivo da aula;
- (2) em seqüências didáticas de descrição/análise lingüística realizadas na etapa de desenvolvimento (etapa instrumental para Matencio, 1999), dos tipos descritos anteriormente no item 4.2.

Conforme vimos no item de descrição da macro-organização seqüencial das aulas, as seqüências didáticas de descrição/análise lingüística podem ser construídas com a participação dos alunos (dialogal) ou sem a participação dos alunos (monologal).

No corpus analisado, as seqüências didáticas de apresentação do assunto e do objetivo da aula são sempre monologais, isto é, são realizadas como exposição oral apenas pelo estagiário ou pela professora. Nessas seqüências, podemos constatar duas formas de realização do recurso da referência a termos e noções teóricas. Uma das formas é o enquadre teórico único, ou seja, quando o conjunto das referências sugere que a aula terá uma referência teórica única; a LT, por exemplo. A outra forma é um enquadre teórico múltiplo, ou seja, quando o conjunto das referências sugere, já na própria apresentação do assunto/objetivo da aula, que a aula será informada por mais de uma fonte de conhecimentos.

No caso das aulas dos estagiários a tendência é a primeira forma, isto é, as referências a termos e noções teóricas apontam um enquadre teórico único. É o que podemos conferir em (5), a seguir. Numa das aulas dos estagiários o objetivo era estudar os critérios de textualidade (cf. Metodologia, Capítulo 1). A aula tem início com uma seqüência de comentários sobre um exercício da aula anterior. Em seguida, o estagiário apresenta o assunto/objetivo daquela aula:

(5) AULA 1

35 *bem...seja bem formado...exatamente não é? então a boa formação do texto depende*
36 *de alguns critérios...de algumas condições de textualidade certo?...que a gente vai*

37 discutir mais especificamente hoje nessa aula...tá?...então é quando a gente viu o
38 conceito de texto é.: uma das coi/além de relações entre as partes...além de
39 completude além de outras coisas a gente falava de intencionalidade num é?
40 intencionalidade é um dos critérios de de...textualidade...quem escreve com um
41 objetivo...num é?...deixa eu colocar...eu vou colocando aqui pra vocês tá?...então na
42 aula de hoje a gente vai tratar especificamente dos critérios de textualidade certo?

Toda a informação de (5) é construída em torno dos termos *critérios/condições* e *textualidade*, tendo em vista a apresentação do assunto/objetivo da aula. Podemos conferir que o estagiário diz que o *texto bem formado* ou a *boa formação textual* depende de algumas condições, apontando para um enquadre teórico único. Em sua fala, ele reformula, sucintamente, o que diz *Redação e Textualidade*, como podemos observar abaixo:

Chama-se 'textualidade' ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: 'a coerência' e a 'coesão', que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a 'intencionalidade', a 'aceitabilidade', a 'situacionalidade', a 'informatividade' e a 'intertextualidade', que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 1991: 5)

Comparando a ocorrência (4) com a citação da autora, observamos que, na fala do estagiário, não há menção ao aspecto *sociocomunicativo* enfocado pela autora, como sendo uma dimensão importante da produção textual. A referência a *critérios de textualidade* e a *intencionalidade* não só enquadra teoricamente a aula na LT, como também sugere que a aula deverá mostrar as *condições para a boa formação textual*. No entanto, o que vamos ter (veremos adiante) é a realização de tarefas didáticas que visam à descrição e análises das marcas lingüísticas de tais *critérios* nos textos estudados em sala de aula.

Nas aulas das professoras, embora não seja em todas, também pudemos constatar a mesma referência a um enquadre teórico único, como podemos conferir em (6) a seguir. Nessa aula, a professora tinha como objetivo resolver com os alunos exercícios propostos pelo livro didático sobre *coesão textual*. Vejamos:

(6) AULA 6

01P: *vamos iniciar retomando a idéia de que a coesão textual é um processo de conexão ligação*
02 *entre as idéias...entre as idéias...vamos dar uma olhada no exercício pra exatamente*
03 *em que ponto a gente vai trabalhar o processo da coesão...como trabalhar a coesão*
04 *e em que interfere o uso inadequado ou adequado de um recurso de coesão...vejam só*
05 *nesse primeiro texto...olha só o primeiro texto*

Verificamos que, no caso de (6), a professora anuncia que a aula tratará de *coesão textual*, conceituada como *processo de conexão ligação entre as idéias*, retomando superficialmente os princípios teóricos da Linguística Textual, como:

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (HALLIDAY & HASAN, 1976:4)

A coesão, por estabelecer 'relações de sentido', diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes. (KOCH, 1989:17)

A coerência diz respeito ao 'nexo' entre os conceitos e a coesão, à expressão desse 'nexo' no plano lingüístico. É importante registrar que o nexo é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto. (COSTA VAL, 1991, p. 7)

Observando as trechos acima, podemos verificar que os dois primeiros (Halliday & Hasan e Koch) quando conceituam coesão, explicitamente, unem forma e conteúdo (*o sentido ou a interpretação de X depende da ligação de X a Y*). A terceira referência (Costa Val) separa as duas dimensões: é como se a *coesão* dissesse respeito apenas ao plano lingüístico. Por essa razão, a autora sente a necessidade de explicitar, no final da conceituação a importância do *nexo* (= coerência, para a autora) para a construção da coesão. No trecho de aula, podemos verificar que a referência acerca de *coesão* proposta pela professora parece manter apenas a informação da conexão/ligação (nível lingüístico) entre idéias. Embora o enquadre teórico sugerido pela terminologia seja o da LT, a continuação da aula, sugerida já na linha 04 do trecho de fala, será orientada por outra informação, trazida pelo livro didático

que a professora estava usando, qual seja a de que a *coesão inadequada pode ser problemática*.

Quanto às seqüências de apresentação do assunto/objetivo em que as referências apontam para um enquadre teórico diversificado, observamos que aparecem apenas nas aulas das professoras. Em (7), a seguir, temos um exemplo desse tipo de ocorrência. Nessa aula, a professora anuncia que sua aula irá tratar de “operadores de argumentação”. De fato, toda a aula trata desse assunto, mas as referências teóricas não são apenas aos conhecimentos da LT, como veremos adiante:

(7) AULA 4

01P:	<i>o que é que vocês lembram...dos...operadores de argumentação?...já faz umas três</i>
02	<i>aulas que a gente tá nisso aqui...pra que é que serve os operadores argumentativos?</i>
03	<i>já faz umas três aulas...que a gente viu...já copiou já fez exercícios aqui...sempre</i>
04	<i>operadores de argumentação...operadores argumentativos...que lembram que...os</i>
05	<i>conectivos...de coesão...tão lembrados?...o que é coesão...também...a coesão textual</i>

Podemos conferir que os termos *operadores argumentativos*, *argumentação*, e *coesão textual* sugerem um enquadre teórico da aula em, pelo menos, dois universos teóricos: o dos estudos retóricos sobre Argumentação e o dos estudos lingüísticos sobre coesão textual. O efeito na aula será, certamente, o de que as análises de fatos lingüísticos relativos a *texto* e, em consequência, o conceito deste serão construídos em função desses dois conjuntos de informações teóricas. A diferenciação entre os dois conjuntos se acentua quando a professora fala de *operadores de argumentação* e de *operadores argumentativos*. Embora os termos sejam formalmente equivalentes, do ponto de vista teórico, não se equivalem, ou pelo menos trata-se de terminologias diferentes. Os estudos de Lingüística Textual não apresentam o termo *operadores de argumentação*, e sim, *operadores argumentativos*, conforme podemos conferir em *A Coesão Textual* de I. G. V. Koch, obra de referência dos informantes, da qual tratamos como obra de divulgação no Capítulo 3 desta tese:

os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. (...) Assim, tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores (...) esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão são também chamados de operadores argumentativos(...). (KOCH, 1989:65)

Já os termos *argumentação* e *conectivos* (este último aparece em Koch como *conector*) advêm de manuais didáticos, cuja orientação teórica remonta à tradição retórica, como é o caso de outra obra de referência na formação acadêmica de nossos informantes, qual seja *Comunicação em Prosa Moderna* de O. M. Garcia, para quem

Argumentar é (...) convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas à luz de um raciocínio coerente e consistente. (GARCIA, 1967:370)

Para o mesmo manual, *conectivos* são:

'intervocabulares', como as conjunções aditivas (...) todas as preposições; e os 'interoracionais', como todas as conjunções, os pronomes relativos e os interrogativos indiretos. (GARCIA, 1967:278)

Em *Redação e Textualidade*, vamos encontrar, ao invés de *conectivos/conectores*, o seguinte:

Responsável pela unidade formal do texto, (a coesão) constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Entre os primeiros estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. (COSTA VAL, 1991, p.6)

Comparando as referências teóricas, vamos perceber que o assunto tratado pela professora em sua aula é visto pelas próprias fontes teóricas a partir de focos diferentes. Enquanto para Koch (1989), o foco está no encadeamento coesivo/argumentativo, relacionado à dimensão pragmática (*cada enunciado resultante de um ato de fala distinto*), em Costa Val (1991) e em Garcia (1967), o foco está no estabelecimento da *coesão* através de termos

gramaticais (*mecanismos gramaticais e lexicais; conjunções, preposições, artigos, etc*).

Relacionando essas diferenças com a fala da professora, vamos perceber que o trecho (7) é uma demonstração de que os termos utilizados por ela estão referindo a conhecimentos teóricos produzidos em instâncias diferentes, e, que durante a aula poderão ou não ser compatibilizados na construção de conceitos como o de *texto*.

Quanto às seqüências didáticas de descrição/análise lingüística realizadas na etapa de desenvolvimento das aulas, a referência a terminologia e a noções teóricas também é o recurso fundamental da mobilização de conhecimentos. Em todas as seqüências de descrição/análise lingüística do corpus, tanto nas aulas dos estagiários quanto nas aulas das professoras, realizam-se referências a termos e noções teóricas diferentes.

Na aula de uma das professoras, pudemos constatar a seguinte ocorrência:

(8) AULA 7

-
- 08 *o que é que pode em que é que pode alterar o sentido se utilizar um elemento de coesão*
09 *inadequado aqui...eu tenho ali um texto poema...em que tem a su/é:: um texto poema*
10 *que tem a sua versão original que foi alterada...foi alterada considerando-se que não*
11 *seria prejudicado o sentido da informação...né? então eu tenho ((lendo))nunca mais*
12 *quero seu beijo POIS meu último desejo você não pode negar...retomando o que a*
13 *gente já havia colocado...se eu utilizar um pois...qual o sentido que eu vou ter aí?*
14 *qual será o último desejo do eu poético?*
15AA: *nunca mais ser beijado*
16P: *nunca mais ser beijado pela sua amada...né isso? entretanto se você colocar o pois*
17Ah: *qual é o último desejo dele?*
18P: *o último desejo dele é NÃO ser beijado pela amada porque o pois é um elemento de coesão explicativo*
19 *certo? então se você pensa na idéia de explicação então diz eu não quero seu beijo*
20 *pois meu último desejo você não pode negar...então meu último desejo é não querer*
21 *ser beijado pela amada certo? entretanto na letra original da música nós temos a*
22 *conjunção de contradição MAS...com o mas qual será o último desejo do eu poético?*
23AA: *ser beijado*
24P: *pode ser...provavelmente é...ser beijado pela amada...ele não quer mais nenhum tipo*
25 *de envolvimento com ela...mas quer se despedir com um beijo...então altera por*
26 *completo o conteúdo o sentido da informação...da coesão...com o pois o último desejo é não ser*
27 *beijado com o mas é ser beijado...certo? vejam o segundo trecho*
-

Assim como nas seqüências de apresentação do assunto/objetivo das aulas, nas seqüências de descrição/análise lingüística, como em (8) acima, observamos que a professora

faz uso de vários termos e noções teóricas (em negrito), tendo em vista realizar a tarefa de análise lingüística. Essa seqüência de análise lingüística está inserida na atividade de resolução de exercícios propostos pelo livro didático. O exercício proposto era o seguinte:

I.(FUVEST)

Os dois trechos que seguem foram extraídos da letra da música “Último desejo”, de Noel Rosa:

I) Perto de você me calo
Tudo penso e nada falo
Tenho medo de chorar.
Nunca mais quero seu beijo
Mas meu último desejo
Você não pode negar

II) Às pessoas que eu detesto
Diga sempre que eu não presto
Que meu lar é um botequim...

Na biografia de Noel Rosa, consta que a cantora Aracy de Almeida andou alterando a letra do ilustre compositor. O amigo de Noel, Armênio Mesquita Veiga, deu-lhe a notícia nestes termos: “...em vez de ‘Mas meu último desejo, ela canta ‘Pois meu último desejo’ e em lugar de ‘Que meu lar é o botequim’ ela diz ‘Que meu lar é um botequim’. Diante da informação do amigo, Noel reagiu: “Juro que nunca mais dou música minha pra ela gravar”. (João Máximo & Carlos Didier. Noel Rosa, uma biografia. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990, p 446-522).

Tem razão o compositor Noel Rosa de ficar irritado com as alterações que a cantora Aracy de Almeida introduziu na letra de sua canção.

A) Porque a conjunção pois é inadequada para exprimir a relação que vem expressa pela conjunção mas?

B) Sob o ponto de vista do significado, que diferença faz trocar o artigo ‘o’ por ‘um’ em ‘meu lar é um botequim’. (SAVIOLI & FIORIN, Lições de Texto, 1997)

Na fala da professora, a primeira referência é a *coesão (elemento de coesão)*, embora a proposta de exercício do livro não explicita essa referência. Segundo o manual, o *pois* é uma *conjunção*, enquanto a professora denomina o *pois* de *elemento de coesão explicativo*. Podemos conferir, portanto, que se trata de uma seqüência didática de análise lingüística em que a referência a termos e noções é o recurso fundamental para passar de uma fonte de conhecimentos para outra: de *elemento de coesão (LT)*, no início da seqüência, para *uso inadequado de elemento de coesão* (orientação do livro didático que ela usava), até a referência a conhecimentos gramaticais, como o *pois é um elemento explicativo* ou o *mas é uma conjunção de contradição*. No caso dessa seqüência, a professora, apoiada na orientação

do livro didático, consegue, como vemos, analisar o texto proposto pelo exercício, sem incorrer em erro ou confusão no plano teórico.

No entanto, por advirem de instâncias diferentes e principalmente, como é o caso do exemplo acima, não recobrem exatamente os mesmos conteúdos (saberes de referência), esses termos e noções quando usados um pelo outro, na fala do professor em sala de aula, podem gerar certos equívocos conceituais, como veremos adiante quando estivermos tratando dos efeitos da transposição através do recurso da referência a termos e noções teóricas.

Quanto ao recurso da exemplificação, seguramente, trata-se de um recurso que permite aos estagiários e professoras a mobilização de conhecimentos para a construção dos conceitos que, em última instância, vêm a ser os objetos de saber ensinados em aula. As exemplificações cumprem papel fundamental nas tarefas didáticas, na medida em que fornecem informações adicionais às próprias referências aos termos e noções teóricas, tendo em vista o enriquecimento das seqüências didáticas de análise lingüística. Geralmente, como veremos adiante, as exemplificações se realizam através da referência a situações exteriores ao texto estudado em sala. Ao contrário da referência direta ou indireta aos conhecimentos teóricos vindos da lingüística, gramática tradicional, ou dos manuais didáticos, as exemplificações se apóiam em conhecimentos da tradição escolar, que sustentam o conhecimento teórico já exposto. Quando, por exemplo, um estagiário estava falando sobre o critério da intencionalidade (um dos fatores de textualidade, segundo a LT), ele se utilizou da concepção comumente aceita de texto de propaganda, no sentido do que se entende vulgarmente por um texto de propaganda. De modo geral, sabe-se que a propaganda tem como objetivo primordial a venda de algum produto ou serviço. E é esse conhecimento que é mobilizado na exemplificação. Vejamos:

43 colocar aqui ((escreve no quadro))... **o primeiro critério** que a gente já comentou
 44 quando a gente discutia o a noção de texto é da **intencionalidade**
 45 porque...é::((escrevendo no quadro))... **como a gente disse ninguém escreve**
 46 **gratuitamente quem escreve tem um objetivo certo? E qual seria os objetivos de**
 47 **quem escreve** A diga um objetivo ((indica uma aluna para responder))
 48Am: **transmitir**
 49E: **transmitir**
 50Am: **uma mensagem**
 51E: quando você quando você é::... **você quer vender um carro usado para comprar outro**
 52 **você coloca certo você coloca um anúncio no jornal...no jornal... no jornal tem**
 53 **lá...vende carro usado em boas condições...ano tal... num é?...porque você coloca**
 54 **isso? qual o objetivo?**
 55Ah: **o objetivo é vender o carro**
 56 **exatamente...você não vai colocar aquilo porque você resolveu ter seu nome no jornal**
 57 **é como publicadora de algum texto...claro que não...o básico seria você colocar esse**
 58 **anúncio lá pra conseguir vender... então é::...vamos dar uma olhada no texto que eu**
 59 **trouxe...vamos dar uma olhadinha aqui nesses textos...**

Verificando (9), vemos que o estagiário inicialmente conceitua intencionalidade como sendo uma característica textual que está relacionada ao objetivo com que se escreve (*ninguém escreve gratuitamente quem escreve tem um objetivo*). Do ponto de vista da LT, temos que

A “intencionalidade” concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer aos objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc, e é ela que vai orientar a confecção do texto. (COSTA VAL, Redação e Textualidade, p.10)

Em sentido restrito, a “intencionalidade” trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação lingüística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente, podendo mesmo ocorrer casos em que o emissor afrouxa deliberadamente a coerência com o intuito de produzir efeitos específicos... (...) Em sentido amplo, a “intencionalidade” abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir suas intenções comunicativas.(KOCH & TRAVAGLIA, A Coerência Textual, p.79-80)

Comparando o trecho de fala (9) e os trechos das obras acima, podemos perceber que a informação fundamental trazida para a aula é a de que a *intencionalidade* diz respeito à intenção ou ao objetivo de obter um certo efeito sobre alguém. Para a aluna, o objetivo é *transmitir uma mensagem*. O estagiário, então, busca um exemplo do conhecimento comum (a venda de um carro) para confirmar a informação teórica já formulada, enfocando

basicamente o objetivo (ou o para quê) com que normalmente se produz uma propaganda, ao que o aluno responde prontamente:

o objetivo é vender o carro

O item lexical *quando*, na fala do estagiário (linha 55), aponta para uma situação sociocomunicativa hipotética que poderá realizar a confirmação da informação teórica (*intencionalidade diz respeito a objetivo textual*). Em suma, vamos ter que a intenção (*intencionalidade*) é igual a objetivo textual porque, segundo o conhecimento comum mobilizado, quem coloca uma propaganda de um carro num jornal tem como objetivo vender o carro. Desse modo, a exemplificação que tem como finalidade enriquecer a atividade de análise funciona, em casos como esses, como uma situação de transposição de conhecimentos, em que ocorre uma sobreposição de termos diferentes que passam a valer na situação de aula como equivalentes, reforçando o efeito da redução do campo de referência, descrito anteriormente. O resultado conceitual da sobreposição nessa aula é que o critério de intencionalidade parece ser visto como equivalente a *objetivo* do texto. Evidentemente, ocorre, em consequência, uma redução do conceito teórico de *intencionalidade*.

Isso fica mais evidente no outro exemplo dado pelo estagiário, conforme a sequência (10), a seguir:

(10) AULA 1

127 *informatividade ou de menos intencionalidade ou de mais intencionalidade...*
128 *certo? às vezes um texto...pega um autópsia de uma pessoa... aí tem lá a descrição da*
129 *doença de não sei que... não sei como é os termos de uma autópsia...mas dar pra ver*
130 *que são nomes científicos da doença do que a pessoa morreu... a idade da pessoa*
131 *o sexo é um texto de um grau de intencionalidade pequeno...num é? ... mas tem*
132 *intencionalidade... tem a intenção de informar... o índice de informação é maior do*

Observamos que o estagiário utiliza agora outro exemplo de uma situação textual hipotética, qual seja a de um texto de autópsia (*pega um autópsia de uma pessoa*). A informação fundamental da análise lingüística continua sendo a mesma, ou seja, a de que quem escreve tem a intenção ou objetivo de informar. O resultado é, portanto, que o conceito formulado e ensinado é o mesmo do exemplo anterior.

Do ponto de vista dos conhecimentos teóricos transpostos da divulgação para a situação de ensino, temos nesse caso um movimento de redução de sentidos, em que o conhecimento de senso comum tem um papel fundamental. Tando em *A Coesão Textual* quanto em *Redação e Textualidade*, a *intencionalidade* não diz respeito apenas à intenção de informar ou de convencer. Na verdade, teoricamente podemos perceber que intencionalidade diz respeito ao empenho ou intenção do emissor/produzidor em/de construir/produzir uma manifestação lingüística capaz de realizar suas metas/intenções comunicativas, como *informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir, ofender*, etc.

Desse modo, enquanto nas obras de referência o conceito é formulado alargando as possibilidades de sentido (diferentes atos de fala e diferentes objetivos), na aula, a formulação do conceito ocorre pela restrição dessas possibilidades. Aliás, esse movimento de redução do sentido pretendido pelas obras de divulgação é predominante nas seqüências de análise lingüística das aulas observadas. Geralmente, o que predomina (como vimos na análise da seqüência acima) é uma noção de caráter mais generalizante, e de conhecimento do senso comum, como a de que “qualquer texto pretende informar”, ou “qualquer item lingüístico que sirva para ligar idéias/informações é um elemento de coesão”, por exemplo.

De fato, a exemplificação permite que o estagiário ou a professora busque o conhecimento do senso comum acerca de *texto* e de fenômenos textuais. O *texto argumentativo*, por exemplo, é apresentado por uma das professoras como sendo o *texto*

através do qual procura se convencer o leitor de algum ponto de vista ou opinião. O apoio teórico é, nesses casos, o entendimento de que *argumentar é convencer*, veiculado por manuais didáticos:

Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. (O M. GARCIA, *Comunicação em Prosa Moderna*, p. 370)

Para assegurar essa conceituação, a professora, então, apela, através de exemplos, para o que comumente se entende por *convencer alguém*. Para isso, ela vai buscar no universo de conhecimentos dos alunos algo que eles poderiam reconhecer como uma possibilidade de argumentação: convencer os pais a aceitarem alguma opinião, como no exemplo a seguir:

(11) AULA 8

238 *tem... mas tem que colocar alguma coisa que me convença de verdade*
239 *não é chegar e dizer assim...eu quero porque é bom...então E. tava me explicando*
240 *tava me dando a opinião dela é isso que eu quero que vocês coloquem*
241 *se vocês têm um posicionamento você porque eu tou vendo aqui que vocês*
242 *é unânime e de uma forma assim categórica... é bom...é saudável...então se é bom*
243 *e é saudável vocês têm que saber porque ((os alunos voltam a discutir entre eles))*
244 *então ficar mais maduro ficar amadurecido o que mais?*
245Ah: *que sabe o que tá fazendo*
246P: *e aí tem que convencer o pai de vocês faz de conta que isso aí é uma*
247 *cartinha tentando convencer... é saudável*
248Ah: *professora...o autor falou que...atende as necessidades e curiosidades dos jovens*
249P: *então atende as necessidades e curiosidades [próprias]*
250Ah: *[próprias]*
251P: *certo então vejam só...realmente esta é uma boa justificativa...L. disse que atende*
252 *as necessidades necessidades de quê? de que conhecimentos né?*
253AA: *é*
254P: *e as curiosidades próprias da idade... tá?...então é isso que eu quero que vocês*
255 *entendam direitinho...vamos aprender a colocar argumentos que possam convencer*
256 *de verdade e não simplesmente dizer que é bom porque aqui do jeito que eu disse*
257 *agora de botar uma prova difícil e vocês me perguntarem porque...eu digo...porque*
258 *eu quero... vocês não vão aceitar*
259Ah: *é injusto*
260P: *é injusto...então do mesmo jeito é injusto fazer uma colocar um argumento que não*
261 *convença as pessoas...entenderam direitinho essa questão de argumento? não é*
262 *colocar um argumento e dizer assim é bom e é ruim...não...tem que colocar*
263 *porque...certo? então vejam só o terceiro parágrafo...*

Nessa aula, em que a professora estava corrigindo junto com a turma um texto de um dos alunos, ela se utilizou de duas situações concretas de possibilidade de uso da argumentação, como exemplos que apóiam a formulação dos conceitos.

Nessa aula, os alunos haviam lido, antes da atividade escrita, um pequeno artigo retirado de uma revista, intitulado “O ficar é saudável”. Conforme depoimento da professora, a orientação dada aos alunos antes do trabalho de escrita tinha sido a de que eles deveriam retirar do artigo lido argumentos favoráveis e contrários à tese (o “ficar” entre os jovens é saudável) e escrever um texto dissertativo/argumentativo defendendo ou combatendo a tese, fazendo uso dos argumentos apresentados pelo autor do artigo. Portanto, a professora estava corrigindo basicamente a questão da utilização de argumentos.

Na discussão desenvolvida pela professora para explicar os fatos enfocados, vamos perceber que ela se apóia na informação teórica sobre argumentar (GARCIA) e em exemplos (*uma cartinha para convencer os pais/as razões para aplicação de uma prova difícil*), os quais trazem a informação mais geral do que seja argumentar. O resultado do confronto entre a informação teórica e a exemplificação com situações concretas (embora hipotéticas) é que a professora termina por conceituar argumento como sendo as razões (*tem que colocar porque*) para a realização do efeito de convencer o leitor.

No conjunto, podemos dizer que, seja através de referência aos termos e a noções teóricas, seja através de exemplificações, tanto os estagiários quanto as professoras produzem seqüências didáticas de descrição/análise lingüística, nas quais é evidente a mobilização de conhecimentos advindos da teoria lingüística (da LT e das obras de divulgação), da Gramática Tradicional e de manuais didáticos. Os conhecimentos advindos dessas fontes, quando transpostos para a situação didática são, enfim, cruzados gerando os efeitos de solidarização e/ou de sobreposição entre terminologias e noções teóricas. Por fim, as noções de *texto* e de

coesão textual (e muitas outras a elas relacionadas) serão (re)construídas e apresentadas como objetos de ensino.

4.3.1.2 O EMPRÉSTIMO ÀS FONTES DE REFERÊNCIA: SOLIDARIZAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO ENTRE TERMINOLOGIAS E ENTRE NOÇÕES TEÓRICAS

Como já dissemos, estamos entendendo “solidarização” entre terminologias quando estagiários e/ou professoras fizeram uso de termos e/ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes de conhecimentos de referência para analisar um fato lingüístico, sem que esse procedimento incorra em “erros” ou contradição teórica (Bronckart & Giger, 1998). Entendemos “sobreposição” entre terminologias, quando estagiários e/ou professoras colocam lado a lado termos advindos de fontes diferentes, gerando com isso uma sobreposição de termos que não seriam equivalentes para analisar o fato lingüístico em foco. No caso de solidarização, há tendência é que ocorra um movimento de ampliação do campo recoberto pelos termos e noções de origem. É o que acontece quando, por exemplo, (veremos mais detalhadamente adiante) uma das professoras se utiliza do conhecimento gramatical sobre *orações* para explicar o processo lingüístico da *anáfora*. Já no caso da sobreposição de termos, a tendência é que ocorra um movimento de redução, uma vez que quando se utiliza um termo por outro (*conjunção* por *operador argumentativo*, por exemplo), reduzem-se as possibilidades referidas originalmente pelo *operador argumentativo*.

Seguindo o posicionamento teórico de Bronckart & Giger (1998) e de Chevallard (1991), estamos entendendo que a ocorrência desses efeitos está certamente relacionada à própria natureza do saber construído em sala de aula, o saber didático. Por se tratar de uma situação didática institucional de ensino e aprendizagem, as exigências ou restrições do

sistema didático são os responsáveis pela construção desses efeitos (solidarização e sobreposição), e, em consequência, pela maior ou menor ocorrência de cada um deles.

Pensando assim e considerando as condições de realização das aulas, podemos verificar duas situações distintas de produção dessas aulas. A primeira situação de ensino é o “estágio de ensino de língua portuguesa” (a prática de ensino dos estagiários), e a segunda situação é “o ensino de língua portuguesa nas escolas” (a prática de ensino das professoras). Certamente, como também já mostramos, o objeto de análise lingüística comum às duas situações é o *texto escrito bem formado/produzido* ou a *boa formação textual*. No entanto, as condições de produção das aulas, do ponto de vista de busca de informações teóricas para sua realização são diferentes para as duas situações.

Conforme vimos na METODOLOGIA, os estagiários montam uma proposta de ensino, seguindo orientações de um professor de Língua Portuguesa e Lingüística do curso de Letras. Durante a montagem e execução do estágio, realizam, com acompanhamento do mesmo professor, leituras de textos teóricos sobre os assuntos das aulas. Portanto, o momento de execução das aulas se constitui basicamente como o momento em que o estagiário irá demonstrar como transformar aquele material teórico recentemente lido em material de ensino, para uma turma de alunos formada especialmente para esse fim.

No caso das aulas das escolas, as professoras já terminaram o curso de graduação e, portanto, não têm mais o acompanhamento teórico e metodológico que tiveram durante o estágio (lembramos que as professoras são professoras egressas do mesmo curso de Letras dos estagiários). Com exceção da escola em que havia uma proposta escrita de trabalho com língua portuguesa, a qual poderia vir a ser uma orientação teórico-metodológica para a professora L., por exemplo, as outras escolas dispunham apenas do livro didático, cabendo às professoras, conforme depoimentos, a montagem dos planos de ensino. Vale lembrar aqui que, conforme depoimentos das professoras, elas “quase” não liam mais os livros teóricos

sobre *texto*, *coesão*, *coerência*. Não havia tempo para refazer as leituras, segundo elas. Portanto, as situações de prática de ensino nas escolas (as aulas propriamente ditas) são, para essas professoras, os momentos em que elas “realmente” transpõem os conhecimentos teóricos vindos de várias fontes tendo em vista o ensino de um objeto de saber construído em situação escolar (o *texto* trazido pelo livro didático ou o *texto* que o aluno irá escrever na prova de vestibular). Não havendo mais acompanhamento teórico sistemático, como ocorre durante o estágio, as professoras parecem se sentir mais livres para realizar as adaptações exigidas pelo sistema escolar. Estamos querendo dizer, pelo que observamos, que o acompanhamento excessivamente teórico realizado durante o estágio pode não contribuir para que o estagiário faça adaptações dos conhecimentos sobre língua, uma vez que ele precisa comprovar para o orientador que ele domina o conteúdo teórico, como aquele advindo da LT, por exemplo.

Concretamente, podemos pensar que a situação de ensino dos estagiários é uma situação mais homogênea do ponto de vista dos conhecimentos mobilizados. Como eles serão avaliados, na condição de alunos, também pelo domínio teórico, naturalmente o compromisso com a nomenclatura/terminologia poderá predominar. Quanto à situação de ensino das professoras, parece ser uma situação mais heterogênea do ponto de vista dos conhecimentos disponíveis. Certamente, na situação escolar, tanto o livro didático quanto o próprio saber escolar prestigiado pelos agentes dessa situação (diretores, orientadores, pais, etc) têm um papel importante na diversificação dos saberes a serem mobilizados pelos professores.

Essas condições vão gerar, então, dois principais resultados de nossas observações. Do ponto de vista quantitativo, o que vamos perceber é que: (1) as aulas de análise linguística realizadas pelos estagiários apresentam mais sobreposições de terminologias e menos solidarizações; (2) as aulas de análise linguística realizadas pelas professoras, ao contrário, apresentam mais solidarizações entre terminologias e menos sobreposições.

Os dois itens seguintes dizem respeito à análise desses dois efeitos de transposição didática nas seqüências didáticas de análise lingüística, bem como as conceituações referentes a *texto* e a *coesão textual* resultantes desse processo de construção do saber didático. Conforme vimos, há seqüências didáticas de análise lingüística em que há participação dos alunos (dialogal) e outras em que não há participação explícita dos alunos (monologais). Considerando esse fato, podemos perceber que algumas vezes o cruzamento entre termos e noções teóricas que resulta nos efeitos de solidarização ou de sobreposição é iniciado pelo próprio aluno, quando este responde a algumas perguntas da tarefa acadêmica que esteja sendo desenvolvida. Entendemos que essa consideração seja importante para a análise que propomos porque a participação do aluno no sistema didático (Bronckart & Giger, 1998 e Chevallard, 1991) é, muitas vezes, um fator determinante para o desenvolvimento do processo da transposição a ser realizada pelo professor. Portanto, na análise que segue procuraremos observar a construção desses efeitos nessas duas situações: com e sem a participação dos alunos.

4.3.1.2.1 A SOLIDARIZAÇÃO ENTRE TERMINOLOGIAS E ENTRE NOÇÕES TEÓRICAS

Consideremos, inicialmente, uma situação de solidarização nas aulas das professoras. Em uma das aulas, uma das professoras estava resolvendo com os alunos um exercício proposto pelo livro didático. Por se tratar de uma turma de segunda série do ensino médio e, por isso mesmo, haver uma preocupação por parte da escola com a preparação do aluno para o vestibular, era comum que essa professora, assim como as outras, trouxesse para sala de aula as chamadas *questões de vestibular*, comumente apresentadas por livros didáticos do ensino médio. Nesse caso, a questão apresentada pelo livro didático era a seguinte:

3) (FUVEST)

O uso descuidado dos anafóricos pode produzir ambigüidades que nos impedem de saber qual foi a intenção do redator ao escrever seu texto. É o que as dá com a passagem que vem a seguir:

- Perante o tribunal, o menino identificou como seu agressor o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele.

A) A quem se refere o pronome relativo que?

B) A quem se refere o pronome pessoal ele?

C) Imagine que o pronome relativo esteja se referindo a colega. Reescreva o trecho usando um pronome demonstrativo para indicar que o colega frequenta a mesma escola do primo.

D) Imagine que o pronome relativo esteja se referindo a primo. Reescreva o trecho usando um sinônimo de colega para indicar que o primo frequenta a mesma escola. (SAVIOLI & FIORIN, *Lições de Texto*, 1997)

Tendo em vista resolver esse exercício do livro didático, a professora devia orientar uma tarefa didática que consistia, inicialmente, em identificar itens lingüísticos que funcionassem no texto como *anafóricos*, e, em seguida, descrever e resolver possíveis problemas de ambigüidade. Um dos problemas dizia respeito ao uso de *ele*, em relação ao qual fala a professora:

(12) AULA 7

88 nós vamos resolver agora...**para resolver o problema...dessa ambigüidade**

89 considerando o seguinte...se tá supondo que o **pronome relativo se refira** a colega

90 reescrever o trecho usando o **pronome demonstrativo** que pode ser qualquer um

91 este esse aquele...o que melhor...para indicar que o **colega frequenta a mesma escola**

92 do PRL-MO...e aí? ((os alunos discutem as alternativas de resposta e a professora os

Verificando a fala da professora, (*resolver o problema...dessa ambigüidade*) vemos que o objetivo da análise lingüística era a resolução de um problema de ambigüidade presente no texto lido. Percebemos já nesse trecho introdutório da sequência o uso de termos como *ambigüidade*, *pronome relativo*, *pronome demonstrativo*, que evidencia uma transição, já sugerida pelo livro didático, entre conhecimentos da Lingüística Textual e da Gramática Tradicional; são termos que transitam de um lugar para outro, sem que um negue ou contrarie

o outro. Com apoio dessa terminologia, a professora, então, aponta uma possibilidade de resolução do problema:

(13) AULA 7

93 *atende individualmente)) OLHA só uma possibilidade...troca o ele por este*
94 *coloca uma vírgula depois de primo e vejam o resultado...qual o resultado?*
95 *o que é que você vai ter...perante o tribunal o menino identificou o colega do primo*
96 *que frequenta a mesma escola... que?*
97Ah: *este*
98P: *este...quando você...porque a necessidade...esse esse quem? o primo né isso?*
99 *porque a necessidade da vírgula aí? ((vários alunos tentam responder sem sucesso))*
100Am: *porque é outra oração*
101P: *oração de que tipo?...iniciada por pronome relativo?*
102AA: *adjetiva*
103P: *adjetiva explicativa...né isso? se você não colocar a vírgula você vai restringir a*
104 *informação para primo...né isso? quando você coloca a vírgula...pode ser deslocada*
105 *sem problema nenhum...então o que pode se referir a colega e o esse vai se referir*
106 *a primo...é uma forma de eliminar essa ambigüidade*

A proposta consiste na substituição de um item lingüístico por outro - *troca o ele por este* - e o acréscimo de um sinal de pontuação - *coloca uma vírgula depois de primo e vejam o resultado*.

Podemos verificar na sequência acima que, tendo em vista a resolução de um problema que desencadeou todas as descrições, professora e alunos concordam com o resultado da análise e solidarizam/compatibilizam os termos e noções diferentes: a noção de *anáfora* e os termos *tipo de oração*, *pronomes*, *oração adjetiva* e *vírgula*, sendo os quatro últimos termos exclusivos da Gramática Tradicional. A noção de *anáfora* refere-se a um fenômeno de ordem textual, mas para analisá-lo a professora utiliza-se de outro conhecimento que é *tipo de oração*. Vale ressaltar que é com a contribuição do aluno, com a resposta *porque é outra oração*, que a professora passa para o universo de conhecimento de Gramática Tradicional. Podemos, ressaltar, aliás, que, conforme atesta o diálogo nas linhas de 99 a 103, a prontidão das respostas dos alunos asseguram o caminho da análise, mostrando tratar-se de conhecimentos disponíveis na situação de aula, embora o exercício do livro não houvesse feito menção aos termos referidos nas falas dos alunos.

Desse modo, o resultado é que o conhecimento da Gramática Tradicional, nesse caso, não interfere negativamente na construção do conceito de *anáfora* que resta como objeto de saber ensinado (*retomada de itens anteriores*), no sentido proposto por Bronckart & Giger (1998). Ao contrário, a compatibilização de conhecimentos fornece elementos de conhecimento comuns a professora e alunos, enquanto conhecimento disponível para desenvolver o exercício que a tarefa didática propunha.

O compromisso com a própria tarefa acadêmica é outro elemento que assegura o caminho para que os conhecimentos disponíveis possam ser solidarizados. Podemos observar que a professora não perde de vista o exercício proposto pelo livro didático. Ela parte da necessidade de resolver um problema de ambigüidade, que desencadeia a sequência de análise, na linha 88, busca os conhecimentos já disponíveis entre ela e os alunos, e fecha a sequência, na linha 106, resolvendo o problema apresentado pela questão do livro, sem colocar ênfase na apresentação de nomenclaturas.

Diferentemente do que acontece nas aulas da professora, nas aulas dos estagiários, como já dissemos, há poucas sequências de solidarização entre termos e noções teóricas. A sequência que segue é um exemplo:

(14) AULA 2

-
- 89E: *pronto...vamos retirar desse texto...os elementos de referência...né...((lendo)) Ana*
90 *adora ir a escola e fazer tarefas...porque tanto é estudiosa quanto responsável...né?*
91 *nessa primeira parte tem alguma coisa que se refere a Ana? hein?*
92Am: *é estudiosa*
93E: *estudiosa...num é?...certo...quem é estudiosa?*
94AA: *Ana...é o sujeito né?*
95E: *é...tem aqui? ((apontando a frase no quadro entre as palavras 'tanto' e 'é'))*
96AA: *não*
97E: *como é que vocês sabem?*
98Am: *porque tá falando de Ana...ela adora ir a escola*
99E: *então aqui ((apontando no quadro)) tem um espaço e a gente sabe que é Ana*
100 *então nesse espaço o referente é Ana...*
-

Nessa aula, o estagiário tinha como objetivo estudar o mecanismo de coesão referencial. Como podemos conferir nessa sequência, a tarefa didática consistia em identificar e classificar itens lingüísticos que funcionassem como elementos de coesão referencial (*os elementos de referência*) em um texto que o estagiário havia escrito no quadro (*Ana adora ir à escola e fazer tarefas porque tanto é estudiosa quanto responsável*). Especificamente, a tarefa era a de identificar a elipse (*tem um espaço*) como sendo um recurso da coesão referencial. Para responder à pergunta do estagiário, a aluna diz que o referente (noção teórica da LT) é *Ana* porque é *sujeito* (terminologia da Gramática Tradicional). Desse modo, o resultado é uma solidarização entre os termos *elementos de referência*, *referente* e *sujeito*, iniciada pela aluna e aceita pelo estagiário, que contribui para a conceituação de *elipse* (embora o termo não seja explicitado) como sendo *um elemento de referência*.

Também nesse caso a tarefa didática assegura a situação de solidarização entre os termos e as noções. A tarefa consistia em identificar e classificar itens lingüísticos como elementos de coesão, e, nesse sentido, o conhecimento da aluna da taxonomia da Gramática Tradicional é válido para a situação didática. A associação entre os termos e as noções apresentados (*referente* e *sujeito*) resulta na ampliação da própria noção de *referência*, como sendo “algo que se diz/fala de alguém”, como atesta a contribuição da aluna na fala *porque tá falando de Ana...ela adora ir a escola*.

Quanto às sequências em que ocorre solidarização entre termos e noções teóricas a partir apenas da fala do estagiário ou da professora, podemos destacar os trechos que seguem. Em (15), a seguir, temos uma ocorrência na aula de um dos estagiários. Nessa aula, o estagiário tinha como atividade didática predominante o estudo dos critérios de textualidade em textos. Nessa sequência, o estagiário faz referência a termos e noções da LT e da Gramática Tradicional. Conferindo:

(15)AULA 1

162 informatividade...certo?...o texto precisa ter progressão temática tá?...é o que
163 acontece aqui quando a gente começa a ler esse texto...a gente vai praticamente a
164 cada linha tem uma oração...uma informação diferente que se remete a outra que a
165 gente já conhece...quando ele diz aqui é:...da cozinha até o banheiro ele tá
166 praticamente repetindo que ele limpa tudo...mas ele tá dizendo que limpa todos esses
167 lugares...da cozinha até o banheiro...tá entendendo?...é uma transição...uma coisa que se remete aqui
168 porque antes mas que traz informação nova num é?...quando ele diz
169 que é mil e uma coisas mais importantes né...ele se refere a outro texto que a gente já
170 conhece...mas diz uma coisa nova além de bombril ter mil e uma utilidades...quem
171 usa bombril tem mil e um tem tempo pra mil e uma coisa mais importante...num
172 enquanto que nesse texto a gente só tem praticamente uma informação...num é?...
173 então a gente pra o texto ser bem formado...ele tem que ter esse critério da
174 informatividade...bem desenvolvido é::...no corpo do texto...num é?...a própria

A sequência acima é desenvolvida tendo em vista a análise de um texto da Bombril. Especificamente no caso dessa sequência, a tarefa era expor sobre a *progressão temática* (noção da LT) das informações apresentadas pelo texto. Para isso, ele traz o termo *oração*, que é posto como equivalente a *cada informação diferente*. E, mais que isso, associa a idéia de *transição* (noção apresentada por GARCIA,) entre *orações* à noção de *referência* (*coesão referencial* para LT) para construir sua informação teórica sobre *progressão temática*.

Em (16), a seguir, temos uma ocorrência de solidarização entre termos e noções teóricas, sem participação de alunos, na aula de uma das professoras. Nessa aula, a professora tinha como atividade didática predominante a resolução de exercícios do livro didático. Nessa sequência, a professora faz referência a termos e noções da LT e da Gramática Tradicional:

(16) AULA 7

110 e o esse vai se referir a primo...ok? tá entendido? letra d...imagine agora que o
111 pronome relativo se refira a:: PRI-MO...vocês vão reescrever o trecho usando um
112 sinônimo de colega...para indicar que o primo frequenta a mesma escola
113 esse também tá tão fácil...aparentemente ela é complexa...e aí?
114 perante o tribunal o menino identificou como seu agressor...o colega do primo
115 duas opções você tem...mantendo o relativo...que frequenta a mesma escola que o
116 acusado...o camarada...o réu...o dito cujo...o agressor...certo?
117 você troca simplesmente o ele por um substantivo que possa se referir a uma pessoa
118 exatamente...sinônimo é outro substantivo que possa ser usado para substituir o
119 nome daquela pessoa...outra forma que você tem é eliminando o pronome relativo

120 *você elimina o pronome relativo...coloca ponto...e coloca esse...esse frequenta a*
 121 *mesma escola que o camarada certo? outra forma...agora vejam só*
 122 *nessa eliminação da vírgula...nessa colocação da vírgula é que tá a questão chave*
 123 *desse problema aí...a partir do momento que eu não coloco a vírgula deixo restritiva*
 124 *reforço essa idéia...se eu deixo restritiva coloco aqui camarada ou réu um sinônimo*
 125 *disso aqui ((aponta a palavra colega)) ou que o acusado...que que eu faço?*
 126 *automaticamente eu estou aproximando esse termo desse...né restritivo?*
 127 *né de aproximar de limitar o sentido...então a adjetiva restritiva ela serve pra isso*
 128 *para dar coesão no meu texto...se eu não utilizar o processo de...todo conhecimento*
 129 *que eu tenho de gramática a favor do meu texto...sabe o que/de que vai servir meu*
 130 *conhecimento de gramática? para colocar no cesto de lixo*

Nessa sequência, a tarefa didática consistia em reformular um texto apresentado pelo livro didático, para resolver um problema de ambigüidade referencial. Para isso, a professora, em sua fala, faz referência a termos da GT como *relativo*, *sinônimo*, *substantivo*, *oração restritiva* e, evidentemente, às noções recobertas por tais termos. A informação que permite solidarizar tais termos e noções com a LT é a de que *a oração restritiva serve para dar coesão ao texto (coesão textual*, termos e noção da LT). Vale observar no final da sequência (linhas 128-130) que a professora explicita a necessidade de solidarização dos conhecimentos.

4.3.1.2.2 A SOBREPOSIÇÃO ENTRE TERMINOLOGIAS E NOÇÕES TEÓRICAS

Outras vezes, porém, vamos perceber que os cruzamentos entre termos e noções teóricas geram certas contradições teóricas, no sentido de que os termos colocados lado a lado nas sequências didáticas se referem a conhecimentos que não se recobrem. Ao invés de aglutinização ou solidarização, o efeito produzido parece ser o da simplificação ou da redução dos conhecimentos de referência.

No caso das sequências em que a sobreposição parte do próprio estagiário ou da própria professora, ou seja, sem a participação do aluno, podemos destacar as ocorrências (17) (18) que seguem. Em (17), abaixo,

(17) AULA 2

220E: não...então é:: vou completar aqui pra vocês terem essa sequência...esses
221 mecanismos que a gente tá vendo esse o porque o tanto o quanto o mesmo assim
222 certo? esse pois aqui porque chovia...nessa explicação...são elementos são
223 mecanismos são operadores de transição...transição né de passagem de uma
224 informação para outra explicando é contrariando...etcetera...então seriam esses
225 mecanismos sequenciais seriam operadores de transição ((escrevendo no quadro))
226 seriam operadores de transição certo? e esses a gente percebe que basicamente dois
227 tipos de operadores esses elementos operam no texto com a finalidade de de passar
228 de uma coisa para outra né de fazer a transição explicando contrariando é
229 adicionando né...fulana viu o filme e comprou num sei o que né...então são dezenas
230 operações que esses operadores operam no texto certo? então basicamente
231 existiriam dois tipos certo? os interfrásticos e os intrafrásticos ((escreve no quadro))

o estagiário estava tratando de itens lingüísticos, cuja função no texto é, segundo a Lingüística Textual (conforme aparece nas obras de que tratamos no Capítulo 3 sobre “divulgação”), estabelecer encadeamentos entre outros itens ou entre segmentos maiores dentro de um texto.

Considerando *A Coesão Textual*, temos:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir. (KOCH, A Coesão Textual, p. 49)

Dai poder-se falar em “seqüenciação frástica”(sem procedimentos de recorrência estrita) e “seqüenciação parafrástica”(com procedimentos de recorrência). (KOCH, A Coesão Textual, p. 49)

Tem-se seqüenciação parafrástica quando, na progressão do texto, utilizam-se porcedimentos de recorrência, tais como: recorrência de termos; recorrência de estruturas – paralelismo sintático; recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase; recorrência de tempo e aspecto verbal. (KOCH, A Coesão Textual, p. 51-53)

(...)a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas lingüísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação. O texto se desenrola sem rodeios ou retornos que provoquem um ‘ralentamento’ no fluxo informacional. Tem-se, aqui, o tipo de seqüenciação a que denomino ‘frástica’. (KOCH, A Coesão Textual, p. 55)

De acordo com esses trechos, teríamos que a coesão sequencial se realiza por meio do uso de itens lingüísticos que operariam dois tipos de seqüenciação: a parafrástica, que, de modo geral, diz respeito à recorrência de itens ou conteúdos já apresentados no texto, e a

frástica, que, de modo geral, diz respeito aos modos de encadeamento entre os conteúdos dados e novos na progressão do texto. No entanto, em sua fala, o estagiário está denominando todos esses itens de *elementos/operadores de transição* (linhas 225-226). Diz que

operadores de transição(...)dois tipos de operadores(...)operam no texto com a finalidade de passar de uma coisa para outra né de fazer a transição explicando contrariando adicionando

aproximando-se do que apresenta Garcia (*Comunicação em Prosa Moderna*), manual didático presente como leitura de formação desses informantes, sobre itens lingüísticos que cumpririam função semelhante. Diz Garcia:

A ordem de colocação é, assim, indispensável à coerência; mas não é suficiente. Urge cuidar também da 'transição' entre as idéias, da 'conexão' entre elas.(...) a presença dos conectivos e locuções de transição se torna quase sempre indispensável para entrosar orações, períodos e parágrafos.(...) (O. M. GARCIA, Comunicação em Prosa Moderna, p. 278-279)

Costa Val também vai na mesma direção, em *Redação e Textualidade*:

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.

Entre os primeiros estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. Todos esses recursos expressam relações não só entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e seqüências de frases dentro de um texto.(COSTA VAL, M. da G., Redação e Textualidade, p.6)

A informação teórica fundamental que aproxima as três referências é a de que a “construção do texto (ou *oração, período e parágrafos* para GARCIA) depende da conexão/coesão entre frases e seqüências de frases (*período e parágrafo* para GARCIA) a qual se realiza por meio do uso de itens lingüísticos. Assim, a idéia, apresentada na aula pelo estagiário, de *passar de uma coisa a outra* advem do confronto e tentativa de compatibilização entre essas informações teóricas.

Podemos verificar, também, que a expressão *operadores de transição* não aparece nem nas obras de Lingüística Textual, nem nos manuais. Trata-se, nesse caso, de um termo que resulta do confronto entre as terminologias nessa seqüência de aula. Para a Lingüística Textual, *operadores* são palavras que servem para *estabelecer encadeamentos entre orações, períodos e parágrafos de um texto, determinando a orientação argumentativa dos enunciados introduzidos por eles* (KOCH, *A Coesão Textual*, p. 65)

A evidência da sobreposição dos termos se acentua quando o estagiário diz:

existiriam dois tipos de certo? os interfrásticos e os intrafrásticos

Na verdade, podemos perceber um parentesco formal entre os termos *interfrásticos*/*intrafrásticos* e os termos *seqüenciação frástica* e *parafrástica*; estes últimos apresentados em *A Coesão Textual*. Forçosamente poderíamos entender que o estagiário esteja se referindo aos itens lingüísticos responsáveis pelos dois tipos de seqüenciação propostos por Koch (1989). No entanto, para Koch, em *A Coesão Textual*, tais itens não são exclusivamente *operadores*, como sugere o estagiário. Aliás, a descrição a ser desenvolvida pelo estagiário era, na verdade, de seqüenciação frástica, e *operadores* seriam apenas um dos itens lingüísticos responsáveis por tal seqüenciação.

Em (18), abaixo, temos uma ocorrência de sobreposição realizada por uma das professoras:

(18) AULA 4

56P: *significação?...quando a gente coloca esse conectivo aqui...assim...o que acontece*
 57 *com a presença do assim...hein?...assim calmo...assim triste...assim magro...vejam*
 58 *bem...esse conectivo aqui ele dá uma nova significação ao texto...dá mais força*
 59 *significativa...dá mais sentido poético...dá mais assim...o sentido de mudança...então*
 60 *se o operador assim é ilustrativo...ele ilustra melhor a mudança que houve...se no*
 61 *caso tira o assim...fica uma coisa mais direta...menos convincente...porque o papel*
 61 *dos operadores não é ligar?...ligar os argumentos para convencer?...olhe se agente*

62 *tirar o assim...você podem ler...sem o assim se torna menos convincente menos*
63 *verdadeiro quando eu uso o assim...a constante desse termo ilustra melhor a idéia*
64 *defendida...aí vejam...nem estes olhos tão vazios nem o lábio amargo...qual o outro*
65 *conectivo que tem aí?*

Nessa aula, dentro da atividade de estudo de um texto, a professora realiza, na sequência acima, a tarefa de análise da função do item lingüístico *assim*. Para a professora *assim* é um *conectivo*, um *operador*, serve para *ligar argumentos para convencer*, serve para introduzir *uma ilustração de uma idéia*. Trata-se, pois, de uma sobreposição de termos e de noções teóricas. Na verdade, nas obras de divulgação da LT não há referência ao *assim* como *operador (argumentativo)*. A noção de *argumentação como um texto que apresenta um ponto de vista, uma tese, e argumentos para persuasão* é, como já vimos, uma noção apresentada por manuais didáticos como o de GARCIA (1995). A noção teórica referente a *conectivos* é advinda da LT, como também já vimos. O resultado é, portanto, uma análise equivocada do item lingüístico *assim*, o que faz reduzir o sentido de *operador argumentativo* à idéia de “ligação entre palavras”. A tarefa didática, na verdade, parte da necessidade de análise lingüística do uso do item lingüístico, mas prevalece a apresentação de terminologias.

Nas seqüências (19) e (20), a seguir, destacamos ocorrências de sobreposição entre termos e noções teóricas, em que a participação do(s) aluno(s) desencadeia a análise e, em consequência, a própria sobreposição.

Em (19), abaixo, temos uma ocorrência na aula de uma professora em que o confronto entre termos e noções da LT e da Gramática Tradicional gera o efeito da redução:

(19) AULA 4

147 P: *e esses frias e mortas? esse e...tão lembrados? são conectivos de que?*
148 A: *adição*
149 P: *de adição né? tão paradas...e...frias...e...mortas*
150 *então aqui tá adicionando mais duas informações acerca da mão*
151 *ela tá parada...e...fria...e...morta*
152 *então esses aqui são os de adição...eles servem de que?*

Observemos que a professora denomina o item lingüístico *e* de *conectivo*. Na verdade, em obras de divulgação da LT (cf. KOCH, 1989; COSTA VAL, 1991) não aparece o termo *conectivo*, mas *conector*. O sentido criado pela professora se justifica, se considerarmos que há uma relação entre esses termos não só no aspecto formal (*conect...*) mas também no aspecto semântico. Do ponto de vista semântico, podemos depreender dessa relação o conhecimento que tem a professora da gramática tradicional ou de manuais didáticos que identificam esses elementos lingüísticos sob o rótulo de *conjunção*. O conceito de *coesão* resultante dessa seqüência didática é construído a partir dos dois conhecimentos da professora. De um lado, um conhecimento explicitado é da Lingüística Textual, quando ela fala que o *e* serve para *adicionar* informações, idéias, aproximando-se de Koch, para quem

conjunção - efetuada por meio de operadores como “e”, “também”, “não só...mas também”, “tanto...como”, “além de”, “além disso”, “ainda”, “nem” (= e não), quando ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão. (KOCH, I. G. *A Coesão Textual*, 1989, p. 65)

De outro lado, a referência, embora não explícita, é ao conhecimento é da Gramática Tradicional, quando a professora enuncia que o *e* está *ligando* palavras, já que no texto que a professora estava analisando (um poema), o *e* está ligando as palavras *parada, fria e morta*, conforme atesta a linha 151. Para a Gramática Tradicional, itens lingüísticos como o *e* são denominados de

conjunção: é a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função. (E. Bechara, 1975: 159)

Nesse caso, a informação teórica fundamental que resta do confronto terminológico é a de que “qualquer ‘texto’ é um conjunto de idéias/informações e qualquer item lingüístico que

aparentemente sirva para reunir/conectar essas idéias/informações é um ‘elemento de coesão’”. Como a *conjunção*, para a Gramática Tradicional, tem a função de *ligar* itens lingüísticos, as noções de *coesão textual* e de *argumentação* formuladas pela LT, quando sobrepostas à Gramática Tradicional, são reduzidas à simples idéia de *ligação*.

Semelhante a esse caso, vamos encontrar nas aulas dos estagiários a seguinte ocorrência:

(20) AULA 2

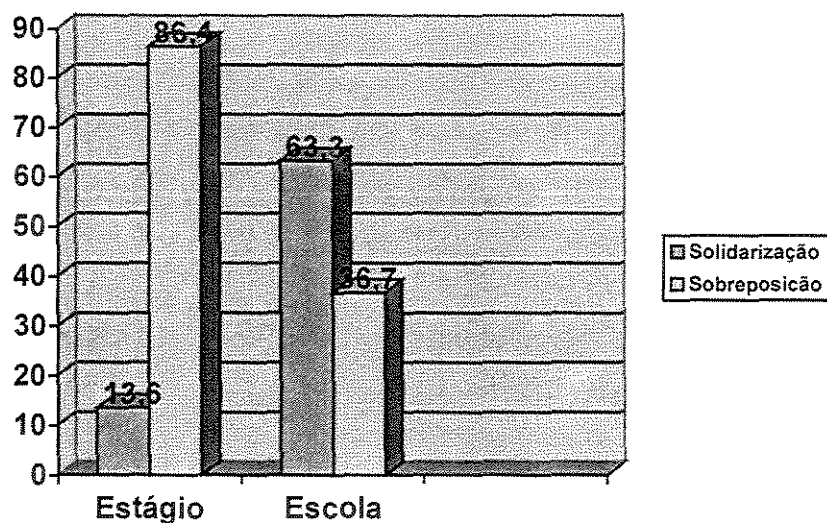
-
- 191E: *tanto tanto é uma coisa quanto a outra é é é uma relação de comparação...num é*
192 *exige a presença do outro elemento...num é... responsável aí esse outro segmento...*
193 *mesmo assim hoje ela faltou a aula...chovia e trovejava fortemente...*
194 *quais seriam os [mecanismos] de segmento?*
195Am: *[mesmo assim]*
196E: *porque mesmo assim seria um mecanismo?...de seqüência do texto*
197Am: *é como se fosse adversativa?*
198E: *ahn*
199Am: *é como se fosse adversativa?*
200E: *tem umas que são contrárias né...apesar de entretanto...é adversativa*
201Am: *é*
202E: *é é...apesar de ela gostar tanto de ir a escola...hoje ela faltou a aula...então dá uma*
203 *seqüência ao texto...mesmo assim hoje ela faltou a aula*
204Am: *poderia ser...mas hoje ela faltou a aula*
205E: *mas entretanto todavia né...é ainda tem mecanismo de seqüência nesse texto?*
-

Também nesse caso, a terminologia gramatical é apresentada pelo aluno, como podemos conferir nas linhas 197 e 199. É o aluno quem traz para a situação de análise a referência ao conhecimento gramatical. Podemos verificar que o estagiário hesita, na linha 198, mas acaba incorporando a contribuição do aluno. O resultado é que a noção de *mecanismo seqüencial* (noção de coesão seqüencial, para a LT) é sobreposta à de *conjunção adversativa*. Na verdade, do ponto de vista da Gramática Tradicional, o máximo que se pode prever de uma análise lingüística se limita ao nível interoracional. O *mecanismo seqüencial no texto* (alvo da análise do estagiário) é, do ponto de vista da LT, um objeto de estudo que está além da relação entre frases/orações apenas. Desse modo, o movimento da análise a partir

da introdução do aluno de uma terminologia da Gramática Tradicional desencadeia o processo de redução do conhecimento de referência (LT) de onde estava partindo o professor.

4.3.2 UMA VISÃO QUANTITATIVA DAS SOLIDARIZAÇÕES E DAS SOBREPOSIÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS TEÓRICOS NAS AULAS

Para efeito de demonstração dos resultados da análise do corpus e ilustração do que ocorre nas aulas do corpus, apresentamos a seguir, no Gráfico I, dados estatísticos relativos à incidência de ocorrências das seqüências didáticas de análise lingüística, em que se verificaram os efeitos de solidarização e de sobreposição de terminologias. Consideremos, então, o Gráfico I, a seguir:



Conforme o Gráfico I acima, podemos conferir a tendência já mencionada. Estamos considerando a mesma carga horária de horas/aula (seis horas/aula) dos estagiários e das professoras. Na situação de ensino dos estagiários, em 86,4 % das ocorrências de seqüências didáticas de análise lingüística, que constavam na etapa instrumental de desenvolvimento das aulas, o efeito produzido pelo cruzamento de referências a termos e a noções teóricas é o da “sobreposição”. Nas mesmas aulas, apenas em 13,6% das ocorrências verifica-se a “solidarização”. Na situação de ensino das professoras (a escola), temos maior incidência de “solidarizações”. São 63,3% de “solidarizações” contra 36,7% de “sobreposições”. Comparando as incidências, podemos verificar não só que há maior ocorrência de sobreposições nas aulas dos estagiários e maior ocorrência de solidarizações nas aulas das professoras, mas também que as aulas das professoras mostram maior equilíbrio entre as ocorrências de solidarizações e de sobreposições, o que pode ser atribuído, como já dissemos, ao fato de a situação escolar das professoras ser um espaço mais aberto para confrontos e compatibilizações entre fontes de conhecimentos e, portanto, para as adaptações. Enquanto, na situação de ensino dos estagiários predomina o conhecimento teórico advindo da disciplina acadêmica, qual seja a Lingüística Textual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos na Introdução, este trabalho teve origem na necessidade de investigação das formas de construção de conceitos lingüísticos. No começo de nossa pesquisa (Rafael 1997), tínhamos constatado que, em aulas de língua portuguesa ministradas por professores egressos de um curso de Letras de uma universidade pública do Estado da Paraíba, o procedimento fundamental da construção conceitual naquelas aulas era a introdução de termos, aparentemente soltos, que encapsulavam conhecimentos novos sobre *texto*. A demonstração desse fato nos obrigou, então, a pensar em uma investigação que mostrasse a construção dos conceitos na situação de aula em relação a outras instâncias de produção de saberes sobre *texto* e sobre *coesão textual*, as quais eram a Lingüística Textual e algumas das obras de divulgação dos conhecimentos dessa área de estudos lingüísticos.

Por isso, privilegiamos nessa pesquisa, como demonstrei ao longo do trabalho, a observação da construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* no percurso da ciência lingüística até à sala de aula. Dessa consideração, pudemos, então, depreender que estávamos enfocando a aula como uma situação de construção de um objeto de saber, o qual viria a ser o próprio objeto de ensino e aprendizagem. Constatamos também que tal situação era, desse modo, uma situação de transposição de conhecimentos sobre língua/linguagem, e, mais que isso, uma situação em que a transposição tinha fins didáticos. Tratava-se, portanto, de uma “transposição didática”, nos termos de Bronckart & Giger (1998) e de Chevallard (1991). Passamos, então, a considerar que os conceitos daí resultantes constituíam, enfim, um objeto de saber de natureza didática, resultante da transposição, o qual é ensinado pelo professor ao aluno em uma situação institucional de ensino.

Cientes de que estávamos tratando de “transposição didática”, nossa análise mostrou que, de fato, estagiários e professoras estavam mobilizando, em suas aulas, conhecimentos

vindos de instâncias diferentes e que a construção de conceitos se dava sobretudo a partir de dois movimentos, quais sejam a "solidarização" e a "sobreposição" de terminologias e noções teóricas referentes a *texto* e a *coesão textual*.

A maior incidência do efeito da solidarização se explica pelo fato de a situação didática escolar ser uma situação mais heterogênea que a do estágio de Letras, do ponto de vista dos conhecimentos disponíveis a serem mobilizados. Dentre esses conhecimentos, os da tradição escolar parecem mais presentes para as professoras do que para os estagiários.

A maior incidência do efeito da sobreposição verificada nas aulas dos estagiários se explica pelo compromisso maior com a apresentação de definições e de nomenclaturas/terminologias, não necessariamente compatibilizados com os conhecimentos da tradição escolar. Não se poderia deixar de considerar o fato de o estagiário precisar, durante o estágio, demonstrar que conhece o conteúdo da disciplina de referência teórica de seu curso de graduação, no caso a LT.

Nossa análise mostrou também que quando o foco da aula é a introdução ou a fixação da nomenclatura, são mais freqüentes as sobreposições de terminologias e de noções teóricas, e, em consequência, maior é o risco de o professor, em sua fala, produzir reduções teórico-conceituais. Quando, porém, o foco da aula é a descrição de um mecanismo de uso lingüístico, tendem a ser mais numerosas as solidarizações, e, em consequência, menor o risco de reduções.

Na verdade, quando as terminologias são usadas umas pela outras, como, nos casos por nós focalizados, *item coesivo* (terminologia da LT) por *operador argumentativo* (terminologia da LT e da Semântica Argumentativa); ou *uma preposição* (terminologia da Gramática Tradicional) por *um elemento de coesão textual* (terminologia da LT), está sendo semanticamente preservada a idéia de *coesão* como *ligação*, apenas. Em decorrência, pode ter sentido dizer que uma preposição (ou outro item lingüístico) é um elemento de coesão porque

está ligando outros itens lingüísticos. Há, portanto, uma redução do próprio conceito (aquele previsto pela LT) do fenômeno lingüístico da *coesão*. E é esse objeto de saber, por fim, que, embora reduzido, está sendo ensinado.

Bronckart & Giger (1998), analisando situações de transposição em documentos escolares, mostram que os agentes da transposição nem sempre têm consciência dos efeitos e resultados dessa atividade didática. Pensando assim, devemos, então, salientar que não podemos afirmar que os estagiários e as professoras que nos serviram de informantes tenham consciência de todas as implicações do processo de transposição. De fato, em nenhum momento das falas estudadas, dentro do contexto observado, pudemos verificar qualquer retomada ao que já havia sido dito, seja para ampliar ou reduzir os sentidos anteriormente construídos em sala de aula.

Em relação ao movimento de renovação decorrente das publicações de divulgação dos trabalhos dos lingüistas a que nos referimos na Introdução, os nossos resultados de pesquisa demonstram que houve certamente um impacto desse movimento na formação de nossos informantes, uma vez que percebemos, além das solidarizações, atitudes mais críticas, principalmente por parte das professoras, em relação ao texto do aluno, por exemplo.

Nossos resultados de pesquisa também contribuem para que se compreenda melhor os conflitos, a que se referiu Meirelles (1991), entre embasamento teórico e prática em sala de aula por parte de professores recém-formados. Na verdade, entendemos, pelo que foi demonstrado na análise das aulas, que o objeto de saber construído em sala de aula e, certamente, repassado ao aluno é legitimado pela tradição escolar. Pelo que nos parece, é por essa razão que quando o estagiário, tendo menor familiaridade com os objetos de saber específicos dessa tal tradição, é surpreendido pelas respostas dos alunos que encaminham a análise lingüística para a Gramática Tradicional e acaba por realizar mais sobreposições que as professoras, já inseridas no sistema escolar. Para as professoras, parece ser mais fácil a

compatibilização entre várias terminologias e noções teóricas. Por isso, reforçamos o posicionamento de Bronckart & Giger (1998) sobre a especificidade do conhecimento produzido a partir da transposição que se realiza na escola.

Assim sendo, devemos, por fim, ressaltar que, tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas nessa temática, faz-se necessário investigar esse processo de transposição didática no ensino de língua materna para além da apresentação do objeto de saber a ser ensinado. Afinal, trata-se de uma situação de ensino e de aprendizagem. Entendemos que esse processo não termina na apresentação do que deve ser aprendido e só se completa com a participação do aluno. A próxima pergunta seria, portanto, qual o objeto de saber construído pelo aluno a partir das transposições didáticas estudadas.

6. RÉSUMÉ

Le but général de ce travail est d'étudier le processus de construction des concepts de texte et de cohésion textuelle dans un parcours s'initiant dans la Linguistique Textuelle (LT), qui passe par des oeuvres vulgarisation de la LT et qui se termine dans la salle de cours. Spécifiquement nous remarquons comment des stagiaires et des professeurs venus d'un Cours de Lettres d'une Université Publique d'une ville de Province de l'État du Paraíba construisaient ces concepts dans leurs cours de Langue Portugaise. Pour Cela, nous analysons deux oeuvres de vulgarisation lues par les professeurs et stagiaires pendant leurs cours de formation et douze heures de cours d'analyse linguistique données par des stagiaires du Cours de Lettres et professeurs des écoles publiques et privées de la ville de Campina Grande-Pb. Nous comprenons que dans chacune des situations envisagées (la LT, la vulgarisation et la salle de cours), il y a la production de connaissances sur la langue/langage, en envisageant des intérêts et des buts spécifiques. Par rapport à la salle de Cours nous comprenons qu'il s'agit d'une situation de production de connaissances dans laquelle survient une transposition didactique de connaissances survenues de ces situations-là et également de la Grammaire Traditionnelle, des manuels et de la tradition scolaire. Nous avons remarqué que les stagiaires et les professeurs utilisent dans leurs cours, des connaissances diverses à travers surtout l'emploi de l'exemplification, de la référence à des nomenclatures et les notions théoriques. Cette mobilisation produit, alors, deux effets des transpositions didactique : la solidarisation et la surposition. Pendant les cours des stagiaires, nous avons vérifié une incidence majeure de surpositions, alors que dans les cours des professeurs une incidence majeure de solidarisations. Cela, parce que le processus de construction de concepts par les stagiaires se présente plus homogène par rapport aux connaissances mobilisées, tandis que dans les cours des professeurs se présente plus hétérogène.

Mots-clés : langue, étude et enseignement, Langue maternelle, linguistique appliquée, didactique.

7. ANEXO: TRANSCRIÇÃO DAS AULAS UTILIZADAS NA ANÁLISE

AULA 1 - Estagiário M. – Prática de ensino de 2º grau- 2º semestre de 1997

01E: a gente fez um exercício né completou aquele exercício que a gente vinha fazendo
02 e vocês fizeram a transformação do texto saudosa maloca né de Adoniran Barbosa
03 que vocês disseram que é compositor num é? e o último item era a passagem né da
04 mudança do nível de formalidade do texto né pessoal?...aí... vocês é:: fizeram a
05 transformação então eu corrigi com o pessoal a:: versão de vocês né e a gente viu
06 alguns probleminhas é que foram básicos comuns ao texto de todo mundo né...é::
07 de gramática num teve muito não...foram poucos os probleminhas de gramática...
08 inclusive os textos estavam muito bons muito criativos algumas pessoas tiveram
09 sacadas maravilhosas né pra fazer a transformação...es/esse tipo de exercício é bom
10 que instiga a criatividade da gente né...mas como o texto tinha muitas expressões da
11 oralidade...aqui e ali a gente ia e conservava aquela expressão...então um dos
12 probleminhas foi justamente esse vocês poderiam ter sido ainda mais formais
13 a gente viu que tem diversos níveis de formalidade né e vocês passaram do nível que
14 tava pra um com maior formalidade...mas a gente achou que vocês podiam ter sido
15 mais formais...vocês podiam ter feito essa transformação com mais...propriedade...
16 então outro probleminha foi que vocês conservaram algumas expressões é:: da
17 oralidade que tinha no texto...como maloca...eu acho que só uma pessoa ou duas não
18 colocou maloca...colocou casinha parece...teve outra expressão também...aquela...
19 como é...nós pega a paia...o pessoal a maioria que foi consertar houve problema de
20 concordância de regência...aí colocavam nós pegamos a palha...é:: a estrutura ficou
21 correta mas o nível de oralidade permaneceu num é? vocês conservaram a mesma
22 expressão oral porque essa estrutura pega a paia que no sentido popular de dizer que
23 vai dormir né...então esse é::...pronto outra expressão...os homens é aquela...os
24 home (tavam) nós encontra outro lugar né...todo mundo consertou a concordância e
25 colocou os homens...só que esqueceram que esses homens eram os trabalhadores os
26 operários os encarregados da construção num é?...então conservaram também essa
27 expressão é:: oralizada num é?...então como eu disse vocês se saíram bem mas
28 poderiam ainda ter sido mais formais e transformado ainda mais o texto...vocês...
29 ficou muito parecido com o original num é?...então é no final...eu tou com os
30 exercícios aqui como eu já disse pra vocês...o problema básico de todos esses então
31 no final vocês pegam e levam tá certo?...tá...então...é:: tanto o nível de formalidade
32 como outras características que vimos discutindo são básicas na constru/são
33 condições para a construção da textualidade...não é?...como nós vimos aqui que o
34 texto é formado de vários componentes todos convergem para que aquele texto seja
35 bem...seja bem formado...exatamente não é? então a boa formação do texto depende
36 de alguns critérios...de algumas condições de textualidade certo?...que a gente vai
37 discutir mais especificamente hoje nessa aula...tá?...então é quando a gente viu o
38 conceito de texto é:: uma das coi/além de relações entre as partes...além de
39 completude além de outras coisas a gente falava de intencionalidade num é?
40 intencionalidade é um dos critérios de de...textualidade...quem escreve com um
41 objetivo...num é?...deixa eu colocar...eu vou colocando aqui pra vocês tá?...então na
42 aula de hoje a gente vai tratar especificamente dos critérios de textualidade certo?
43 colocar aqui *((escreve no quadro))*...o primeiro critério que a gente já comentou
44 quando a gente discutia o a noção de texto é da intencionalidade porque...é::
45 *((escrevendo no quadro))*...como a gente disse ninguém escreve gratuitamente quem
46 escreve tem um objetivo certo? e qual seria os objetivos de quem escreve
47 A . diga um objetivo *((indica uma aluna para responder))*
48Am: transmitir
49E: transmitir
50Am: uma mensagem
51E: quando você quando você é::...você quer vender um carro usado pra comprar outro
52 você coloca certo você coloca um anúncio no jornal...no jornal tem lá...vende carro

53 usado em boas condições...ano tal...num é?...porque você coloca isso?

54 qual o objetivo?

55Ah: o objetivo é vender o carro

56E: exatamente...você não vai colocar aquilo porque você resolveu ter seu nome no

57 jornal é como publicadora de algum texto...claro que não...o básico seria você

58 colocar esse anúncio lá pra conseguir vender...então é:...vamos dar uma olhada no

59 texto que eu trouxe...vamos dar uma olhadinha aqui nesses textos...*((os textos estão*

60 *em cartazes afixados no quadro))*tá?...todos eles tem todos os critérios certo? é::

61 vamos dar uma olhadinha...esse aqui da bombril...P. leia esse texto por favor

62Am: *((a aluna atende ao pedido da estagiária e lê o texto))* bombril tira qualquer tipo de

63 sujeira muito mais rápido da cozinha até o banheiro fica tudo limpinho e você fica

64 com tempo de sobra para mil e uma coisas mais importantes...use bombril e tenha

65 mais tempo para si mesma

66E: pronto...qual é a intenção desse desse é:: que o autor teve ao escrever esse texto?

67Am: é pra comprar bombril

68E: esse texto aqui é um texto o que?...pra poder comprar bombril

69Am: é uma propaganda

70E: é uma propaganda né...é um comercial...esse tipo de texto num é...ele tem uma

71 propriedade muito específica que é a de...*((espera a resposta da turma))*

72Am: convencer a pessoa a comprar

73E: convencer persuadir de de...fazer com que o telespectador ou o leitor né...fazer com

74 que o o o interlocutor daquele texto não é só nesse tipo de texto... não é só nesse

75 tipo de texto que é o convencimento...todo tipo de texto quer convencer...mas essa

76 característica a intenção a intencionalidade é visível...olha...compre bombril porque

77 bombril tira qualquer tipo de sujeira ou seja outro produto é outro...outra palha de

78 aço talvez não tire todo tipo de sujeira não é?...bombril tira...num é?...tá dizendo isso

79 da cozinha até o banheiro né ele tá da cozinha até o banheiro fica tudo limpinho...tira

80 todo tipo de sujeira e você fica com tempo de sobra para mil e uma coisas mais...isso

81 aqui a gente se lembra quando a gente diz assim...é:...fica com tempo de sobra pra

82 mil e uma coisas mais a gente se lembra de que?...oh minha gente

83Am: mil e uma utilidades

84E: mil e uma utilidades já é assim uma remissão que ele faz a um texto anterior num é?

85 porque o comercial da bombril tem um slogan que diz que bombril tem mil e uma

86 utilidades num é? aí aqui ele já se é:...se liga nisso aí...olha como a linguagem é

87 planejada como ela é elaborada...num é?...ele já se utiliza desse slogan pra convencer

88 ainda mais pra o argumento ser mais forte...né...pra convencer ainda mais...você fica

89 com tempo de sobra pra mil e uma coisas mais importantes do que lavar banheiro

90 limpar cozinha e etcetera...num é?...com outro produto você vai passar mais tempo

91 limpando cozinha não vai ter tempo pra fazer essas mil e uma coisas mais

92 importantes né...use bombril e tenha mais tempo para brilhar ou seja se você não usar

93 bombril...BRI-LHAR...porque brilhar?...hum?...porque brilhar? *((espera algum aluno*

94 *responder))* quando passa o bombril na panela a panela

95Am: brilha

96E: brilha né...quer dizer é um jogo que ele faz não só a panela vai brilhar mas você

97 também...inclusive na revista que eu tirei esse texto tem assim...um prato com dois

98 talheres acredito que de prata com o reflexo de um rosto de uma mulher olhando

99 assim a sobancelha certo?...um gesto de vaidade a mulher que lavou aquela louça e

100 deixou daquele jeito além de ter dado tempo de deixar tanto perfeita a louça ela

101 ainda vai olhar a sobancelha ali...o bombril das mil e uma utilidades faz as mil e uma

102 coisas mais importantes num é?...então toda apelação desse tema está todo

103 conectado uma coisa se relaciona com a outra num é?...em busca de um objetivo

104 principal que é convencer né e dizer que bombril é melhor do que os outros num é?

105 então aqui como eu disse todo texto tem todos os critérios mas nesse aqui a gente

106 vê fortemente um dos critérios fortes que a gente vê aí é o critério da

107 intencionalidade...mas que outros além dos demais que outro outros critérios a gente

108 poderia...retirar a respeito desse texto aqui?...hum?...*((espera algum aluno*

109 *responder))* eu já li esse texto aqui minuciosamente...uma coisa atrás da outra

110 tem muitas informações nesse texto?

111Am: não

112E: apesar dele ser pequeno?

113Am: tem

114E: num tem?...eu tenho que bombril tira toda a sujeira...eu disse que bombril lava da
 115 cozinha até o banheiro num é?...eu disse que você tem tempo tem mais tempo...pra...
 116 usando bombril você faz tudo perfeito e ainda tem mais tempo pra fazer mil e uma
 117 coisas mais importantes...num é?...e eu digo que além dessas outras coisas
 118 importantes usando bombril a é::...suas coisas vão brilhar e você vai brilhar...olha
 119 quantas informações num texto pequeno num é?...então o índice de in::for-ma-ção
 120 o índice de informatividade desse texto é muito alto num é?...então a informatividade
 121 é outro critério...certo?...que confere textualidade ao texto entendeu?...então pro
 122 texto ser bem formado ele precisa ter intencionalidade ter informatividade...e
 123 porque ele todo texto tem informatividade será?...lembre-se sempre daquele caso
 124 que a gente colocou...vamos ver *((escrevendo no quadro))* aqui seria menor e aqui
 125 maior...certo? então em qualquer ponto dessa escala que eu colocar a
 126 informatividade do texto vai estar próxima ou de menos informatividade ou de mais
 127 informatividade ou de menos intencionalidade ou de mais intencionalidade...certo?
 128 as vezes um texto...pega um autopsia de uma pessoa...aí tem lá a descrição da
 129 doença de não sei que...não sei como é os termos de uma autopsia...mas dar pra ver
 130 que são nomes científicos da doença do que a pessoa morreu...a idade da pessoa
 131 o sexo é um texto de um grau de intencionalidade pequeno...num é?...mas tem
 132 intencionalidade...tem a intenção de informar...o índice de informação é maior do
 133 que outros critérios...então é importante vocês tenham isso claro na cabeça...cada
 134 texto é::...quanto a cada critério tem funciona num determinado ponto da escala...
 135 tá entendendo?...seja por mais ou menos informatividade seja por mais ou menos
 136 intencionalidade e outros critérios que a gente vai ver...certo?...olha esse texto
 137 aqui...cadê...esse aqui...alguém poderia ler...pra mim?...S.*((indica uma aluna))*
 138Am: *((lendo))* Maria foi ao médico...ela disse que ia ao médico...todos sabem disso...que
 139 ela foi ao médico e sua mãe também pensou que ela foi ao médico...então está claro
 140 Maria foi ao médico
 141E: que que vocês acham?...que característica bem evidente a gente pode
 142 colocar nesse texto?

143Am: repetição

144E: repetição...certo...o que menos?

145Am: informação

146E: informação...o que que a gente pode dizer quanto a informação desse texto?

147Ah: repetição de uma só informação

148E: oh...você tá vendo que tem muitas repetições...por que? porque você quando é eu
 149 queria que vocês fizessem isso pra vocês perceberem com relação a informação
 150 desse texto

151Ah: comcom mais segurança

152E: você acha que foi isso né?...olhe a gente é::...esse texto...como ele disse...é
 153 repetitivo...e é repetitivo porque não traz absolutamente nada de novo...num é?...
 154 é um texto praticamente do tamanho do da bombril praticamente do mesmo tamanho
 155 olha quantas informações do texto da bombril traz...e olha quantas aqui eu tenho...
 156 todas as informações que eu disse...né...e aqui...qual é a informação
 157 que eu tenho desse texto?

158Am: Maria foi ao médico

159E: num é?...então o nível de informatividade desse texto é quase zero...não é zero
 160 porque também zero é zero né...mas é um nível muito baixo num é?...então um texto
 161 é::...uma das condições de textualidade é::...muito importante num texto é a
 162 informatividade...certo?...o texto precisa ter progressão temática tá?...é o que
 163 acontece aqui quando a gente começa a ler esse texto...a gente vai praticamente a
 164 cada linha tem informação diferente que se remete a outra que a gente já conhece...
 165 quando ele diz aqui é::...da cozinha até o banheiro ele tá praticamente repetindo que
 166 ele limpa tudo...mas ele tá dizendo que limpa todos esses lugares...da cozinha até o
 167 banheiro...tá entendendo?...é uma coisa que se remete aqui porque antes mas que
 168 traz informação nova num é?...quando ele diz que é mil e uma coisas mais
 169 importantes né...ele se refere a outro texto que a gente já conhece...mas diz uma
 170 coisa nova além de bombril ter mil e uma utilidades...quem usa bombril tem mil e um

171 tem tempo pra mil e uma coisa mais importante...num é?...enquanto que nesse texto
 172 a gente só tem praticamente uma informação...num é?...então a gente pra o texto ser
 173 bem formado...ele tem que ter esse critério da informatividade...bem desenvolvido
 174 é::...no corpo do texto...num é?...a própria informatividade é muito importante para
 175 a a::...aceitabilidade do texto...é::...tanto que E. e A. acharam que aquele ali era
 176 alguém tentando provar ((*incompreensível*))mas não pode haver um texto assim...é::
 177 repetindo a mesma coisa com outras palavras o tempo todo sem sair do canto sem...
 178 progredir com o que está dizendo...num é?...então eu gostaria que vocês lessem esse
 179 texto aqui ((*interferência do orientador*)) exatamente por isso que esse critério da
 180 informatividade tá muito ligado a outro critério quando M. falou de Lady Di morre
 181 em Paris todo mundo sabe quem é Paris todo mundo sabe quem é Diana...não é?
 182 todo por mais desinformada que seja a pessoa mas tem uma vaga é::...um vago
 183 conhecimento informações sobre aquele que tá sendo informado...então ou seja tem
 184 outros textos por trás deste né tem outros textos que que informa sobre quem é
 185 Diana tem outros textos que falam sobre Paris tem um um::...um como é um
 186 ilimitado número de textos que está por trás disso aí que nos dá é esse conhecimento
 187 prévio...num é?...então é por exemplo...quando a gente não tem...aquela música
 188 é::...((*cantando*))jogue suas tranças de mel rapunzel...quando a gente escuta essa
 189 música...a gente precisa saber que tranças são essas?
 190Am: não porque é da história
 191E: porque foi a história de rapunzel
 192Am: professora...é também igual por acaso se saísse num jornal daqui de Campina...o
 193 papa vem ao maracanã no Rio de Janeiro
 194E: hum hum
 195Am: então quem sabe onde é o Rio de Janeiro sabe onde é o maracanã não precisa dizer
 196E: é han han...essa frase pode eu acho que pode ser dita até em vários lugares do
 197 mundo né porque o maracanã e o Rio de Janeiro são conhecidos...num é?...
 198 internacionalmente e o papa nem se fala...não é?...então não precisa dizer o papa
 199 João Paulo segundo...é::...é desnecessário dizer isso...então seria o que a gente pode
 200 chamar de intertextualidade...é um tipo de intertextualidade...são textos outros que
 201 existem por trás daquele que você tem que dão condições de você é::...fazer sentido
 202 daquele texto de você compreender...não é?...e a intertextualidade pode ser é::...
 203 detectada no texto de várias formas...além dessa questão de você conhecer do que
 204 se trata e isso ser intertextual né intertextual que diz re/faz relação a outros textos...
 205 tá? então a a além dessa questão de você já ter um conhecimento certo intertextual
 206 você já conhecer outros textos...outras informações relacionadas aquilo que você tá
 207 vendo...ainda tem outras possibilidades que é a citação...tá entendendo?...quando
 208 você quando você é::...quando fala de rapunzel na música de Daniela Mercury...tá
 209 fazendo uma referência a um conto de fadas que a gente conhece...então aquilo é
 210 uma intertextualidade é::...A. leia esse texto aqui são dois tem duas frases
 211Am: nem tudo que reluz é louro
 212E: hum hum
 213Am: só de pensar que nós dois éramos dois...eu feijão você arroz...temperado com sazão
 214E: certo...vocês conhecem essa primeira frase...nem tudo que reluz é louro?...quem
 215 conhece?...vocês já ouviram como? nem tudo que reluz é louro?
 216Am: é ouro
 217E: é ouro...a gente conhece um ditado popular né...nem tudo que reluz é ouro...é é
 218 muito interessante essa questão do ditado popular porque quando é::...você tem um
 219 conhecimento por muita gente partilhado por muitas pessoas quase todo mundo de
 220 uma determinada região e as vezes a gente quer parodiar...num é?...aí muda a letra
 221 muda um pouco aí faz relação aquilo tem um personagem não sei se vocês assistem
 222 sai de baixo?...o Caco Antibes ele não é bem convencido?
 223AA: é
 224E: aí um dia eu esqueci qual foi o episódio...mas um dia lá que ele tava muito...pra
 225 preparar a biografia dele ((*incompreensível*))aí teve uma hora que ele disse assim...
 226 nem tudo que reluz é louro e ele é louro...não é?...tem o ditado...nem tudo que reluz
 227 é ouro e ele fez uma paródia lá uma brincadeira...nem tudo que reluz é louro nem
 228 tudo que reluz é ele...ele é que é o importante ele se compara com o ouro diferente
 229 daquilo que só aparenta com ouro...né?...então a gente percebe que a

230 intertextualidade é a presença de dois textos...aquele que ele criou e o que foi a base
 231 para a criação dele nãoé?...nem tudo que reluz é ouro e aqui ele diz nem tudo que
 232 reluz é louro...outra com as músicas piadas com ditos populares é muito fácil da
 233 gente encontrar esse tipo de citação praticamente com as mesmas palavras né
 234 intertextualidade é::...não sei se vocês conhecem ((cantando uma música)) de
 235 mamonas Assassinas não é?...e as/porque eu tou dizendo vocês sabem porque que
 236 eu tou dizendo que isso aqui tem intertextualidade?...ahn?...porque seria?...estaria
 237 atribuindo o critério da intertextualidade aí?...ahn?
 238Am: porque aquele sazón se relaciona a amor num é?
 239E: sazón é um outro texto né?...e sazón muito bem eu nem havia pensado nisso pensei
 240 agora o comercial de sazón tem essa história de que quem faz com sazón faz com
 241 amor não é? e é uma história de amor que ele tá falando aí porque...então é uma
 242 coisa que ele é uma referência intertextual que ele faz...sazón fala de amor num é?
 243 é::...ele tentando fazer a coisa cômica né piadista porque o que que tem a ver o
 244 tempero de comida com né mas ele quer ((incompreensível)) de comer né...então
 245 vocês lembram outra coisa que é intertextual também é::...essa música é uma
 246 paródia de outra música...num é?...tem um grupo de pagode aí negritude júnior...
 247 num é?...que tinha essa música aí...eu nem lembro mais da música original porque
 248 toda vez que eu lembro só vem a dos Mamonas Assassinas na cabeça mas ela
 249 começa assim mesmo...só de pensar que nós dois aí...não esse resto não...só até nós
 250 dois...então aí ele canta no mesmo ritmo com a a maioria das músicas é o mesmo
 251 esquema...as palavras praticamente idênticas ele troca algumas palavras...certo? pra
 252 criticar pra satirizar né quando chega aqui ele imita a voz do cantor né...então quer
 253 dizer há um conjunto de intertextualidade importante além da imitação da voz do
 254 ritmo ser o mesmo além das palavras serem muito parecidas das estruturas sintáticas
 255 serem iguais...certo?...ele ainda se refere a outras coisas pra como sazón...sabe?
 256 pra pra enfeitar mais essa sátira que ele faz da música uma paródia né...então a
 257 paródia é um tipo de texto é extremamente intertextual a paródia é essencialmente se
 258 refere a uma música dada né e aí ele inventa algumas coisas né que é pra ridicularizar
 259 pra parodiar aquela aquela música...então esse critério da intertextualidade é o que
 260 faz a gente perceber nos textos coisas que a gente já conhece...certo?...de diversas
 261 formas...seja citando fulano de tal diz dois pontos travessão aspas tarará...seja
 262 ((incompreensível))num sei que num sei que lá...seja é é::...nos Fernando Sabino que
 263 tem aqueles que é fábulas fabulosas né e no no no final ele sempre a moral da
 264 história na fábula porque fábula é aquele textinho que todo mundo conhece
 265 fábula da raposa das uvas a fábula do leão e o cordeiro são...que tem uma moral
 266 no final então Fernando Sabino ele faz assim o contrário né ele onde tem um ditado
 267 ele muda sabe ele faz uma coisa humorística tipo nem tudo que reluz é louro...então
 268 isso aí é um tipo de texto que traz uma intertextualidade e crítica...a
 269 intertextualidade no texto é tudo que a gente já ouviu falar...certo?...Diana a
 270 princesa de Gales...todas as informações que são de outros textos que estão por trás
 271 e que estão segurando apoio a pra nossa compreensão...certo?...são condições de
 272 textualidade são condições de boa formação de um texto...tá?...então eu gostaria
 273 que alguém...alguém sabe ler em francês aqui...eu não sei...M. sabe ler em francês?
 274 olha...vocês entenderam o texto aqui...hein?

AULA 4 - Profª G. – 2ª série/2º grau - 2º semestre de 1998

01P: o que é que vocês lembram...dos...operadores de argumentação?...já faz umas três
 02 aulas que a gente tá nisso aqui...pra que é que serve os operadores argumentativos?
 03 já faz umas três aulas...que a gente viu...já copiou já fez exercícios aqui...sempre
 04 operadores de argumentação...operadores argumentativos...que lembram que...os
 05 conectivos...de coesão...tão lembrados?...o que é coesão...também...a coesão textual
 06Ah: tou
 07P: pra gente fazer uma dissertação a gente precisa de que?
 08Ah: dos operadores de argumentação
 09P: sim...a gente precisa...se a gente vai dissertar...vai defender uma idéia né?...dá um
 10 ponto de vista...a gente precisa de que?...gente...de provas...num são provas...que

11 são os argumentos...então se eu digo assim...o aborto é um crime...aí você não acha
12 aí você diz...eu não concordo...então pra eu convencer vou precisar de operadores de
13 argumentação...vou precisar de argumentos e de provas...e o que vai dar sentido a
14 redação...a redação da gente e a dissertação...vai ser os elementos de coesão...tão
15 lembrados qual é a função? ((a professora exemplifica no quadro)) oh...digamos que
16 aqui você tem um traço aqui você tem uma barra...no meio...vai ficar isso aqui...que
17 é o elemento que vai ligar uma idéia a outra...e vai estabelecer a relação de sentido
18 então...se você tá dizendo uma coisa que...que remete a conclusão...que você coloca
19 um conectivo de oposição de contrário...o que que acontece?...seu texto fica sem
20 sentido...fica sem importância...agora...vejam só...a gente viu essa questão dos
21 operadores de argumentação no texto em prosa...a gente não viu em poesia ((começa
22 a copiar um poema de Cecília Meireles no quadro)) aí vocês tem esse texto aqui...
23 retrato...de Cecília Meireles...a gente pode dizer que ela utilizou operadores de
24 argumentação aqui?...os elementos de coesão?...onde é que eles estão?...primeiro...
25 vocês deram uma lida no texto?...((lendo)) retrato...eu não tinha esse rosto de hoje...
26 assim calmo...assim triste...assim magro...nem estes olhos tão vazios...nem o lábio
27 amargo...eu não tinha estas mãos sem força...tão paradas e frias...e mortas...eu não
28 tinha este coração...que nem se mostra...eu não dei por esta mudança...tão simples
29 tão certa...tão fácil...em que espelho ficou perdida a minha face ((fim da leitura))
30 onde é que tem aqui elemento que...que sirvam de convencimento do leitor?
31Ah: assim
32P: assim...o que mais?
33Ah: como é?
34P: primeiro...qual a idéia discutida nesse texto?...o ponto de vista...o que é?
35Ah: o rosto
36P: que não era como é hoje...ele diz que não era como é hoje...e o que mais?...o rosto
37 de hoje não é como era antes...é uma coisa que hoje é diferente do de antes...o que
38 foi que aconteceu?...por exemplo...o ano passado A . tinha o cabelo curtinho...este
39 ano ele...o que foi que houve com ele?
40Ah: mudou
41P: ele mudou...então o texto...ele trata de uma mudança...então digamos que o assunto
42 aqui é mudança e essa mudança o que foi que houve...nessa mudança?...se eu chego
43 e digo assim...M. mudou...aí P. vai dizer...não eu não concordo...prove...M. mudou
44 sim...aí P. diz...me prove G....quais são as provas dessa mudança aí?...no texto?...são
45 várias...na primeira linha ela disse...eu não tinha esse rosto de hoje...aí...assim calmo
46 assim triste...assim magro...então essa aqui é o primeiro argumento que ela vai usar
47 ela introduziu com esse assunto...assim serve do que?...qual é a função dele?...
48 tão lembrados?
49Ah: mostrar como
50P: assim serve de ilustração...tão lembrados não?...que assim serve de ilustração...de
51 dizer...de ilustração...de exemplificação...de reforço...quando ela diz...olha...eu não
52 tinha este rosto de hoje...assim calmo...assim triste...assim magro...num serve de
53 ilustração?...uma exemplificação...mais ainda...uma ilustração...como é o rosto?...
54 calmo triste e magro...esse assim vejam bem...se ela dissesse só...eu não tinha este
55 rosto de hoje...calmo triste e magro...tem o mesmo sentido...tem a mesma
56 significação?...quando a gente coloca esse conectivo aqui...assim...o que acontece
57 com a presença do assim...hein N.?...assim calmo...assim triste...assim magro...vejam
58 bem...esse conectivo aqui ele dá uma nova significação ao texto...dá mais força
59 significativa...dá mais sentido poético...dá mais assim...o sentido de mudança...então
60 se o operador assim é ilustrativo...ele ilustra melhor a mudança que houve...se no
61 caso tira o assim...fica uma coisa mais direta...menos convincente...porque o papel
62 dos operadores não é ligar?...ligar o ponto que convence?...olhe...se agente tirar o
63 assim...vocês podem ler...sem o assim se torna menos convincente menos verdadeiro
64 quando eu uso o assim...a constante desse termo ilustra melhor a idéia defendida...aí
65 vejam...nem estes olhos tão vazios nem o lábio amargo...qual o outro conectivo que
66 tem aí?
67Am: negação
68P: tá negando ou ele tá adicionando?
69Am: tá adicionando

70P: tá adicionando né?...olhe...eu não tinha este rosto de hoje...assim calmo...assim triste
71 assim magro...nem estes olhos tão vazios...nem o lábio amargo...nem...você pode...
72 você vê que esse nem não está negando...ele tá adicionando essas duas qualidades
73 da informação anterior...a informação da mudança...então este nem aqui vai ser outro
74 elemento de coesão...então se você disser assim...eu não tinha este rosto de hoje...
75 assim calmo...assim triste...assim magro...estes olhos tão vazios...e o lábio amargo...e
76 aí?...cadê a ligação?...porque a gente viu que o conectivo...ele seria acima de tudo de
77 ligação...estabelecendo o que?...uma relação de sentido...uma relação de sentido que
78 com elemento...com outro da frase...então vejam só...se a gente apagasse aqui...cadê
79 a ligação de sentido?...cadê a ligação dos elementos de coesão?...mudaria
80 completamente né?...a gente já viu que aqui perderia a ligação de sentido...então que
81 que a gente pode dizer desses operadores?...primeiro...que eles nos servem de
82 reforço...e depois...eles servem como o que?...a ligação de sentido...então a gente já
83 viu e já concordou nesses dois pontos aqui...primeiro...a ilustração que é o reforço...
84 aqui...a ligação de sentido...se a gente tirar a gente perde o sentido...eu não tinha
85 estas mãos sem força...tão paradas e frias e mortas...eu não tinha este coração que
86 nem se mostra...tem aqui...operadores aqui?...onde é que estão?...eu não tinha estas
87 mãos sem força
88Ah: tão
89P: tão paradas e frias...e mortas...então aqui nós temos...tão...e nós temos aqui o
90 conectivo e...eu não tinha estas mãos sem força...tão paradas e frias e mortas...eu não
91 tinha este coração que nem se mostra...e esse aqui...esse aqui?...este e esta?...sentido
92 de que?...nós vamos pegar primeiro esse verso aqui...eu não tinha estas mãos sem
93 força...esta está se referindo a que?
94Ah: é o que?
95P: eu não tinha estas mãos sem força...esse termo aqui está ele está remetendo a quem?
96Ah: as mãos
97P: as mãos...então vejam bem...é um elemento que se refere de reforço...digamos...se
98 ela dissesse...eu não tinha estas mãos sem força...e aí?...mãos sem força...vocês
99 vejam bem...a importância dos elementos dos operadores argumentativos que a gente
100 viu que acima de tudo serve de ligação...de sentido...se a gente apagasse isso aqui...
101 oh...cadê a força de argumentação...eu não tinha estas mãos...então esse termo aqui
102 ele dá o que?...maior significação...reforço para o termo que vem depois...vocês
103 viram que se a gente tirar...cadê a relação de sentido forte?...tão paradas e frias e
104 mortas...esse tão aqui...serve do que?...hein F?...esse tão aí...tão paradas
105Ah: ilustrativo
106P: e frias e mortas
107Ah: ilustração?
108P: quando ele diz tão...dá a idéia de reforço novamente...de ilustração...olhem...bem
109 forte...tão paradas...é diferente se eu dissesse...paradas...eu não tinha estas mãos sem
110 força...sem força...paradas...vejam bem...esse tão aqui acrescenta uma maior
111 característica ao estado o estado da alma...digamos...das mãos...esse tão dá o que?
112 ele tem mais força...tem uma carga maior de significação...se a gente tirar a gente
113 percebe o que?...que a palavra vai ficar um pouco destituída da força do significado
114 então o significado tá muito ligado a esse termo aqui...mais o elemento e...esse frias
115 e mortas?...esse e...tão lembrados?...são conectivos de que?
116Ah: adição
117P: de adição né?...tão paradas...e frias...e mortas...então aqui tá adicionando mais duas
118 informações acerca da mão...ela tá parada...e fria...e morta...então esses aqui são os
119 de adição...eles servem de que?...de adicionar outras idéias...aqui...eu não tinha este
120 coração que nem se mostra
121Am: negação
122P: primeiro...este aí
123Ah: amor
124P: sim esse este está novamente referindo-se aqui a ...coração...eu não falei ainda pra
125 vocês de um negocinho que a gente vai chamar de anáfora...e de catáfora...isso aqui
126 eu ia deixar mais pra frente...aqui...a anáfora é quando a gente coloca um termo a
127 gente coloca um termo que já se referiu anteriormente...por exemplo...você diz...o
128 homem saiu...aí você diz aqui...ele...então esse ele tá se referindo a homem...então a

129 gente vai dizer que isso aqui é uma anáfora certo?...e catáfora...o que é?...é um
 130 termo que a gente coloca e depois ele se remete...o que é por exemplo...estas mãos
 131 estas a gente não sabe o que é...mãos vem depois...então isso aqui é o que a gente
 132 vai chamar de catáfora...por exemplo...este coração...mas isso a gente vê depois pra
 133 não complicar...são também operadores de argumentação...aí então vejamos...eu não
 134 tinha este coração...novamente olha a necessidade disso aqui como maior
 135 significação...por que?...se agente dissesse assim...eu não tinha este coração...e aí S.
 136 o que é que tem?
 137Ah: tá morto
 138P: não...não é que...olha...eu não tinha este coração que nem se mostra...falta o que aí?
 139Ah: este
 140P: este né?...o termo que dê mais ligação...mais significado mais sentido...então esse
 141Ah: dá mais destaque
 142P: mais destaque...muito bem...esse esta aqui serve como isso...como essa ilustração
 143 como esse destaque...essa relação de sentido e esse nem aí?...que nem se mostra
 144Ah: de negação
 145P: porque...aqui...eu não tenho esse coração...quem é que não se mostra?...o coração
 146 né?...eu não tinha este coração o coração nem se mostra...quando o que retoma o
 147 termo que ficou para trás...então ele serve de que?...ele é o elemento que retoma o
 148 termo...então vejam só...eu não tinha este coração...é como se eu dissesse...este
 149 coração nem se mostra...então esse que aqui...ele tá recuperando o termo que ficou
 150 para trás...recupera o que a gente chama o termo anterior não é?...digamos...eu não
 151 tenho este coração este coração nem se mostra...então o que retoma isso aqui oh...
 152 então isso...aqui é um elemento que recupera o termo anterior...é mais um elemento
 153 de coesão...eu não dei por esta mudança...tão simples...tão certa...tão fácil
 154Ah: e o nem?
 155P: sim...e o nem?
 156Ah: o nem é de negação
 157P: negação...né?
 158Ah: que é a mesma coisa de que não se mostra
 159P: você tem aqui um elemento de negação...mais um conectivo de negação...eu não dei
 160 por esta mudança...tão simples tão certa tão fácil...em que espelho ficou perdida a
 161 minha face...tem conectivos aqui?
 162Am: tão...tão...tão
 163P: primeiro...eu não dei
 164Ah: que é negação do por...é?
 165P: por esta mudança...tão simples tão certa tão fácil
 166Ah: esta?
 167P: por...não é não?...não...o por...ele tá servindo...é uma preposição só mas ele num tá
 168 ligando num tá acrescentando algo nu tá amarrando um elemento ao outro
 169 é diferente...por exemplo...esse aqui...o por ele é mais...como se diz?...relação de
 170 sintaxe da norma da gramática pra ligar aqui esse elemento com este...mas ele não é
 171 um operador de argumentação...certo?...é mais uma necessidade gramatical...não é
 172 que ele seja um operador gramatical...eu não dei por esta mudança...novamente esta
 173 vai dar maior maior aproximação com a realidade com o discurso...tão simples tão
 174 certa tão fácil...e aí?...né?...novamente
 175Ah: ilustrativo
 176P: ilustrativo...em que espelho ficou perdida a minha face?...e aí?
 177Ah: o que
 178P: o que tá reclamando alguma coisa?...não...não tá...veja bem...ele fez uma pergunta
 179 isso aqui é uma frase interrogativa...esse artifício da interrogação...lembram da aula
 180 anterior que eu dei sobre a liberdade...o que é liberdade...que a gente disse que ele
 181 fez uma pergunta indireta e com isso ele leva o leitor a que?...
 182Ah: a ficar na dúvida?...a deixar na dúvida?
 183P: sim...leva o leitor que pegar o texto a refletir a se questionar...é como se ele
 184 trouxesse o leitor para dentro do texto pra discussão...então essa aqui...é mais um
 185 recurso aí de argumentação...quando ele diz...em que...em que espelho ficou perdida
 186 a minha face...agora isso aqui foi a questão dos operadores de argumentação...então
 187 a gente vê que a argumentação se apresenta em qualquer texto...porque que ela se

188 apresenta?...porque a argumentação tá presente em qualquer texto?...hein M.?

189Ah: porque é ele que convence o leitor...e...serve pra convencer dá...argumentar

190P: é porque principalmente...aqui...então...o objetivo aqui desse texto

191 pode-se dizer que o objetivo é convencer?

192Ah: não não é

193P: convencer não...mas porque ele tá presente?...porque quem vai estabelecer o

194 significado...a relação de significado de uma frase a outra e vai fazer com o texto

195 tenha sentido com que o texto não fique vazio...contraditório são esses operadores

196 aqui...são esses elementos de coesão...então se não houver coesão vai haver sentido?

197 não...né?...daí porque a importância da coesão...de se utilizar em qualquer texto...

198 texto dissertativo texto narrativo até na poesia que a gente viu aqui...porque são

199 estes elementos de coesão que vão estabelecer o significado o sentido...se ele não

200 aparecer como é que a frase...a frase vai ficar solta vai ficar perdida...aproveitando

201 já o que a gente viu de um monte de dissertação...que vocês já não estão craques

202 que eu sei...vamos introduzir já quase uma nova espécie de redação...não é que a

203 gente vai parar com dissertação...a gente vai aproveitar...a gente já viu uns dois ou

204 três termos...já viu o que são os operadores de coesão...a importância deles...aí

205 vocês tem esse texto...primeiro já viu...o que foi que a gente viu?...que o objetivo

206 desse texto não é convencer ninguém e esse texto tá defendendo uma idéia e...com

207 unhas e dentes...ele tá defendendo um ponto de vista?

208Ah: não

209P: não né?...então...não é convencer...e também a gente viu que não é defesa

210Ah: é uma narrativa

211P: pronto...esse texto é uma narração...uma narrativa?...o que é narrar?...não é contar

212 uma estória?...e esse texto ele tá contando ?

213Am: não

214P: o que é que esse texto tá fazendo?

215Ah: dissertando?

216P: não

217Ah: descrevendo

218P: então aí nós temos...vamos ver...já um novo tipinho de redação que é a descrição...

219 descrição...então se a dissertação é defender e convencer...e a descrição é o que?

220Ah: alguma coisa

221P: descrever é...

222Ah: caracterizar

223P: caracterizar...existem dois tipos de características...por exemplo...eu posso pedir as

224 características físicas de M. e as características psicológicas que são as do interior

225Ah: no caso

226P: o que predomina nesse texto aqui?

227Ah: eu acho só o psicológico

228Am: aí tá falando o físico...o físico e o psicológico ao mesmo tempo

229P: pronto...A . disse que é físico e psicológico e M. disse que só psicológico...vamos

230 pegar primeiro...A . explique aí onde estão as características psicológicas nesse texto

231Am: são...calmo e triste

232P: calmo e triste...eu não tinha este rosto de hoje...assim calmo assim triste assim

233 magro...magro já é o físico né?...nem estes olhos tão vazios nem o lábio amargo...

234 então...por essa primeira estrofe...qual é o objetivo aqui?...é descrever o físico...o

235 rosto?...ou é descrever o estado dela?...o estado de espírito né?

236Ah: e o físico também

237P: é...mas ela tá dando mais importância a que?

238Ah: ao psicológico

239P: ao psicológico ao estado de alma...calmo...triste...vazio

240Ah: mas quando ela fala aí...eu não tinha este rosto de hoje...assim calmo...é a expressão

241 que o rosto vai refletir...então físico

242P: é...então ser calmo é um estado físico...ou um estado de alma?

243Ah: não...mas quando você seja calmo o físico vai refletir a calma...o rosto

243Am: não o psicológico vai refletir no físico

244P: o estado a característica física numa descrição...digamos se eu pegasse R....rosto

245 comprido olhos castanhos lábios finos

246Ah: quem é esse?
 247P: é R.
 248Ah: sem cabelo
 249P: o cabelo é bem curtinho...bigode e barba rente...então seria características físicas...
 250 mas se você dissesse assim...R. tem olhos calmos...o que mais?...é fechado...
 251 expressão fechada...é pouco...que mais?...silencioso...isso seria características físicas
 252 de R.?...digamos que você nunca tivesse visto R....com essas características ficaria
 253 mais fácil de vê-lo de reconhecê-lo?
 254Ah: não
 255P: então...eu não tinha estas mãos sem força tão paradas e frias...e aí?
 256Am: essa é física
 257P: não...psicológica novamente
 258Ah: pois eu digo que é física
 259P: olhe...psicológico...eu não tinha estas mãos sem força paradas frias e mortas...são
 260 características psicológicas...eu não tinha este coração que nem se mostra...e aí?...
 261 onde é que tá o elemento que prova bem direitinho que são características físicas?
 262 uma palavra...físico não...psicológico...uma palavrinha mostra...coração...então
 263 vejam bem aqui nós temos uma descrição de um retrato de alguém...a gente viu que
 264 tá predominando a descrição psicológica né?...eu não dei por esta mudança...tão
 265 simples tão certa tão fácil
 266Ah: também psicológico
 267P: será que agora vai ser psicológico?...será que agora é psicológico?...o que é que é
 268 simples?...o que é certo...o que é fácil? na vida da gente?
 269Ah: nada
 270P: a mudança...por esse texto...então vejam bem...nós temos aqui uma descrição que
 271 clara por características psicológicas com características físicas e a predominância
 272 são as características psicológicas...então vejam bem...assim como na dissertação
 273 nós temos a defesa...enquanto que nós temos na dissertação que pode ser subjetiva e
 274 pode ser objetiva...a descrição ela pode ser de dois tipos...tá certo?...ele pode ser
 275 subjetiva...o que é então uma descrição subjetiva?...quando você fala do seu estado
 276 de alma das suas impressões...digamos que M. vai escrever uma descrição pra mim e
 277 ela vai me escrever o que?...o seu estado de alma que está perturbado...não sabe
 278 se escolhe Deus ou o mundo
 279Ah: ela está dividida
 280P: ela...então a descrição pode ser de dois tipos...na descrição objetiva é o que a gente
 281 chama de descrição mais técnica e você descreve sem colocar a emoção ou
 282 envolvimento...no caso esse texto aqui o que é que predomina?...subjetiva não é?...o
 283 estado de alma da autora...o objetivo do texto se é que o que quem escreve tem
 284 objetivo...então digamos que esse texto aqui o objetivo não é?...tá falando sobre o
 285 rosto...o processo de envelhecimento vai ser o que?...mostrar um estado de alma um
 286 estado de espírito...então esse texto predomina uma descrição que a gente
 287 vai chamar de subjetiva ((o horário da aula chega ao fim))

AULA 6 - Profª L. – 8ª série/1º grau - segundo semestre de 1998

01P: olha só gente uma coisa muito importante para o processo da produção de texto escrito
 02 é a coesão...muitas vezes é:: a gente está então a gente diz olha seu texto tem problemas
 03 de coesão...aí você fica pensando...que danado é isso? o que é um texto coeso?
 04 ((vários alunos falam tentando responder)) alguém sabe?
 05 um texto coeso [um texto com coesão]
 06Am: [é aquele que tem coesão]
 07P: e o que é ter coesão? tem que ser como?
 08Ah: ligado
 09P: unido olha a palavra do livro ((a professora refere-se ao livro didático)) ele tem que
 10 ser unido vamos observar...olhem essa peça ((a professora chama atenção para uma
 11 figura no livro didático)) qual é o objetivo dessa peça central?
 12AA: unir
 13P: é unir todas as outras partes para que ela forme uma peça um todo interligado e lógico

14 né isso? eu sempre remeto aquela idéia da da propaganda...em que diz tubos e conexões
 15 tigre...o que são as conexões?

16Am: pra ligar...unir

17P: então aquelas peças pequenas né isso? que servem para ligar os canos de forma a
 18 formar uma peça maior...lógica completa...então aparentemente são pedacinhos sem
 19 importância né isso? mas que no fundo só terá a instalação completa se tiver aquelas
 20 peçazinhas...aí vem joelho vem o tê né isso? vem todas aquelas partes que vão servir de
 21 encaixe...então a coesão...a coesão é exatamente isso...é esse processo de ligação de
 22 união de conexão para que várias partes várias frases...frases de um texto formem um
 23 texto só...muitas gente as vezes vai elaborar um texto aí diz assim...é:: eu vinha...uma
 24 coisa mais ou menos assim...eu vinha para a escola mas (não vim)...claro que eu tou
 25 colocando um exemplo bem grosseiro...mas o que eu tou o que eu vou mostrar pra
 26 vocês é o seguinte...as pessoas precisam saber utilizar esses elementos de ligação
 27 de coesão sem é:: lógica...de forma inadequada... e isso prejudica o sentido do texto
 28 quer ver outro muito comum as pessoas dizem assim...é:: vem falando falando e diz
 29 OU seja...depois do ou seja coloca uma informação nova que não tem nada a ver com
 30 a anterior...então surgiu um problema de coesão porque a expressãozinha ou seja...ela
 31 remete a uma explicação...então automaticamente você iria explicar o que você falou
 32 anteriormente...dizer o que você falou com outras palavras...certo? e é comum também
 33 ...quais são os elementos que servem como elementos de coesão? alguns advérbios...pra
 34 você não repetir a expressão Campina Grande por exemplo dentro de um texto
 35 você pode dizer lá [aqui]

36Am: [aqui]

37P: certo? você remete algum advérbio...pronomes também servem como elementos de
 38 coesão...Marcos tarará tarará ele...ele é uma forma de evitar a repetição do termo
 39 Marcos e ficar até de certa forma cansativo...ok? uma outra forma é você fazer
 40 associação de sentidos como assim você pega...vem falando das enchentes num
 41 determinado local depois você faz...os alagamentos...você associa a palavra alagamentos
 42 a enchentes...você tem vários recursos...é:: dos quais a gente pode fazer uso para
 43 evitar problemas de coesão no nosso texto e torná-lo logicamente cada vez mais claro
 44 olha um problema facilmente encontrado...num texto é:: determinado momento quando
 45 a gente tá...quando a gente vai usar o pronome possessivo principalmente o sua
 46 é um risco enorme que a gente corre um problema chamado ambigüidade
 47 que que é uma ambigüidade? que que é uma ambigüidade? eu digo olha isso aqui está
 48 ambíguo que quer dizer isso? que tem dupla...quando a gente proporciona mais de um
 49 sentido a uma frase uma frase ambígua certo? pra dizer assim é:: (*escrevendo no*
 50 *quadro*) João...convidou é:: Maria para ir...essa frase está perfeita (*lendo a frase*
 51 *escrita no quadro*) João convidou Maria para ir a sua casa... tem algum problema?
 52 E. disse...dá pra entender que é pra casa de... [Maria]

53Ah: [Maria]

54P: e na realidade era pra ir a casa de João...a gente garante?

55AA: dá não

56P: João convidou Maria pra ir a sua casa (*os alunos falam discutindo a questão*)
 57 o termo sua pode se referir a João a casa de João e a casa de Maria...por que M.
 58 (*muitos alunos falam*) silêncio...olha só um rapaz...ele pode chegar pra uma moça
 59 pode chegar pra uma moça e dizer...Maria vamos até sua casa...ou não?

60Am: pode

61P: ele pode dizer...vamos até minha casa...pode perfeitamente não pode? pode...esse
 62 termo sua ele...torna a frase ambígua provoca mais de um sentido para essa informação
 63 aí...a gente não garante se a casa é de Maria ou se a casa é de João...certo?
 64 olha outro exemplo (*escrevendo no quadro*) olha esse...o famoso jornalista...
 65 desentendeu-se...com o jornal...por causa...de sua campanha a favor...do presidente...
 66 esta frase está perfeita?

67Ah: não

68P: qual o problema que tem nela? (*os alunos discutem entre eles*)
 69 a campanha de quem?

70Am: dele

71Am: foi o presidente

72P: quem fez uma campanha a favor do presidente?

73Am: foi o jornal
74P: foi o jornalista ou foi o jornal?
75Am: o jornal
76P: não garante...uma frase aparentemente normal aparentemente sem problemas
77 e veja o que acontece...essa campanha a favor do presidente pode ter sido promovida
78 pelo jornalista e promovida pelo jornal...o jornal poderia ter feito a campanha e o
79 jornal e o jornal se (desculpa) mas se desentendeu com ele...devido essa campanha
80 mas também o jornalista poderia ter feito a campanha e ter tido problemas com o jornal
81 por causa disso...certo? como é então...se eu quizesse colocar que a campanha a favor
82 do presidente tenha sido promovida pelo jornalista...como é que eu posso reformular
83 essa frase pra dar essa idéia? *((os alunos discutem entre eles))* hein gente?
84 como você reformularia *((apontando um aluno da turma))* vá lá
85Am: ()
86P: aí ficaria a favor de quem? vamos ver a possibilidade de R.... um famoso jornalista
87 desentendeu-se com o jornal por causa da campanha DESse a favor do presidente...
88 tiraria a ambigüidade?
89Am: tirou
90AA: não
91P: não? desse se refere a quem?
92Am: [ao jornalista]
93P: [ao jornal] tiraria sim...desse é um termo próximo
94 quando eu falo a campanha DESse
95Ah: de quem?
96P: do jornal...não entendeu A . o que significa a palavra desse? desse...de mais esse
97Ah: a gente não sabe se é o jornal ou o jornalista
98P: quando coloca DESse?...qual é o termo que está próximo? é o jornal ou o jornalista?
99Ah: o jornal
100P: o jornal
101Am: ah::: é o termo que tá próximo é?
102P: desse não é para próximo...aquele é para...
103Am: é por causa desse é profesora?
104P: por causa da campanha DESse *((aponta no quadro))* a favor do presidente...e se a
105 campanha fosse promovida não pelo [jornal]
106Am: [daquele]
107P: mas pelo jornalista...como vocês fariam? *((professora e alunos discutem entre eles algumas respostas))*
108 *((um grupo de alunos lê uma resposta))* o famoso jornalista por causa de sua
109AA: campanha a favor do presidente se desentendeu com o jornal
110 solucionou?
111P: não... piorou
112AA: não... piorou
113P: solucionou...aí fica mais do que claro que a campanha é do famoso jornalista
114 então olha só...coisas aparentemente sem importância sem problemas elas podem
115 sim ser problemas sérios dentro de um texto...e aí a gente vem...ah::: por causa de
116 frasezinha ou de uma palavrinha...mas altera as informações...e em João convidou
117 Maria para ir a sua casa...como a gente solucionaria essa ambigüidade aí?
118Am: João convidou Maria para ir a casa dela
119Ah: a casa dele
120Ah: João convidou Maria para ir a casa dele
121Am: não fica meio feio
122P: J. disse que solucionaria assim... João convidou Maria para ir a casa dele
123Am: fica feio
124P: não solucionaria? solucionaria... mas A . disse...mas fica feio...atenção para essa
125 expressão é mais uma expressão de conexão...MAS algumas pessoas não gostam...
126 de usar essa expressão...dele dela né isso? *((os alunos discutem entre si))* não existe
127 uma só possibilidade...existem algumas possibilidades...olha esse outro exemplo
128 *((a professora escreve no quadro))* perante o tribunal...o menino identificou como o
129 seu agressor...o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele...
130 algum problema?
131Am: o colega do primo?

132P: *((lendo a frase escrita no quadro))* perante o tribunal o menino identificou como o
133 seu agressor o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele
134Ah: o colega do primo deu um pau nele
135P: eu pergunto...aquele pronome relativo que...se refere a quem? *((os alunos discutem a 136 questão colocada pela professora))* a ele quem? colega?
137Am: ou primo?
138P: ou primo? *((lendo))* como o seu agressor o colega do primo
139 que frequenta a [mesma escola que ele]
140Am: [é o colega é o colega]
141Ah: mas quem garante? *((muitos alunos discutem entre eles))*
142P: alguém colocou aí com toda certeza...o colega...aí o outro colocou do lado é o primo
143AA: é o primo
144P: isso implica dizer...a gente não garante...pode se referir a colega...pode se referir a
145 colega e pode se referir a primo...num pode? olha outra
146 que frequenta a mesma escola que ele...ele quem?
147Am: é o menino
148P: é? *((os alunos discutem entre eles))* eu estou perguntando o seguinte
149 o termo ele se refere a quem?
150Am: é ao menino
151P: é?
152Ah: ao primo
153Am: é não
154P: é?...a palavra ele pode se referir a menino a colega e a primo...por que?
155 a palavra ele *((aponta a palavra escrita na frase no quadro))* o pronome ele
156 foi mau utilizado aí tendo em vista um único fator...ele é um pronome
157 masculino singular...a gente utiliza para evitar uma repetição de uma palavra
158 colocada anteriormente qual é? essa palavra que a gente poderia colocar antes
159 obrigatoriamente tem que ser...femi/ou masculino singular...e antes da palavra ele
160 do pronome ele foram utilizadas três palavras masculinas e singular
161 menino colega e primo...daí o problema...essa ambigüidade ela só tá ocorrendo
162 devido a existência de três palavras que poderiam facilmente ser substituídas
163 pelo pronome ele...suponhamos que o que...preste atenção...suponhamos que o que
164 ele se refira a ...colega...como então eu poderia reescrever essa frase
165 de forma a dar essa idéia?
166Am: perante o tribunal o menino identificou como o seu agressor o colega do primo que::
167Ah: perante o tribunal o colega ou...perante o tribunal
168Ah: perante o tribunal o colega do primo que frequenta [a mesma escola que ele]
169Am: [continua o mesmo erro]
170Ah: o identificou como o seu agressor
171P: continuou o mesmo problema *((os alunos discutem entre eles))* olha só
172 eu digo o seguinte o que está se referindo a ...colega né isso?
173 olha o que eu posso fazer...facilmente eu resolvo...perante o tribunal...o menino
174 identificou como o seu agressor o colega do primo que frequenta a mesma escola
175 QUE *((a professora espera a resposta dos alunos))* esse que se refere a quem?
176Ah: primo
177Am: é não...é o colega
178P: e o colega frequenta a mesma escola de quem?
179Am: do menino
180P: do primo...esse aqui *((aponta a palavra primo na frase escrita no quadro))*
181Am: não professora
182P: ESse...esse e aquele *((apontando no quadro))* olha só...esse
183 olha A . quando você utiliza o termo esse...não é pra indicar um termo que está
184 próximo? esse próximo...aquele distante...qual é o termo entre menino colega e primo
185 que está mais próximo...não é primo? se primo é o termo que está mais próximo esse
186 se refere a primo...certo? então quando você coloca...perante o tribunal o menino
187 identificou como o seu agressor o colega do primo que frequenta a mesma escola que
188 esse...o primo...sabem qual é a outra forma? de referir agora a primo?
189 você tem duas possibilidades você pode manter essa mesma estrutura
190 e simplesmente trocar ele po::r
191

192Am: por menino
 193P: por camarada...o acusado...e pode cortar isso botar um ponto aqui ((*apontando no*
 194 *quadro*)) trocar o que pro esse e substituir o ele por o camarada o acusado
 195 leiam agora pra ver ((*os alunos lêem*)) a palavra esse se refere a quem?
 196Am: o colega....não pera aí
 197Am: é o menino o menino
 198P: esse se refere a quem gente?
 199Am: ao menino
 200Ah: ao primo
 201P: qual é o termo mais próximo? esse não é esse aqui ((*apontando a palavra primo*))
 202Am: é:::
 203P: então...esse se refere a primo...e o acusado?
 204Am: o acusado não é o colega?
 205Am: o agressor
 206P: o colega...olha...perante o tribunal o menino identificou como seu agressor o colega
 207 do primo...e::sse frequenta a mesma escola que o acusado...o que eu estou dizendo?
 208 que o menino acusou o colega que estudava na mesma escola em que o seu primo
 209 também estudava...né isso?

AULA 7 - Profª L. – 2ª série/2º grau - segundo semestre de 1998

01 vamos iniciar retomando a idéia de que a coesão textual é um processo de conexão ligação
 02 entre as idéias...entre as idéias...vamos dar uma olhada no exercício pra exatamente
 03 em que ponto a gente vai trabalhar o processo da coesão...como trabalhar a coesão
 04 e em que interfere o uso inadequado de um recurso de coesão...vejam só
 05 nesse primeiro texto...olha só o primeiro texto tem ((*lendo o texto*)) perto de você me
 06 calo tudo penso e nada falo tenho medo de chorar...nunca mais quero seu beijo...mas
 07 mas meu último desejo...você não pode negar...olha só...qual o efeito?
 08 o que é que pode em que é que pode alterar o sentido se utilizar um elemento de coesão
 09 inadequado aqui...eu tenho ali um texto poema...em que tem a su/é:: um texto poema
 10 que tem a sua versão original que foi alterada...foi alterada considerando-se que não
 11 seria prejudicado o sentido da informação...né? então eu tenho ((*lendo*))nunca mais
 12 quero seu beijo POIS meu último desejo você não pode negar...retomando o que a
 13 gente já havia colocado...se eu utilizar um pois...qual o sentido que eu vou ter aí?
 14 qual será o último desejo do eu poético?
 15AA: nunca mais ser beijado
 16P: nunca mais ser beijado pela sua amada...né isso? entretanto se você colocar o pois
 17Ah: qual é o último desejo dele?
 18P: o último desejo dele é NÃO ser beijado pela amada...porque o pois é um elemento de coesão
 19 explicativo... certo? então se você pensa na idéia de explicação então diz eu não quero seu beijo
 20 pois meu último desejo você não pode negar...então meu último desejo é não querer
 21 ser beijado pela amada certo? entretanto na letra original da música nós temos a
 22 conjunção de contradição MAS...com o mas qual será o último desejo do eu poético?
 23AA: ser beijado
 24P: pode ser...provavelmente é...ser beijado pela amada...ele não quer mais nenhum tipo
 25 de envolvimento com ela...mas quer se despedir com um beijo...então altera por
 26 completo o conteúdo o sentido da informação...com o pois o último desejo é não ser
 27 beijado com o mas é ser beijado...certo? vejam o segundo trecho ((*lendo*)) a pessoa
 28 que eu detesto...diga sempre que eu não presto...que o meu lar é um botequim
 29 nós vimos também rapidamente...o um generaliza...um qualquer...e o O especifica
 30 mas vamos buscar uma leitura mais aprofundada...uma interpretação mais mais
 31 profunda...que quer dizer com ((*lendo*)) é:: diga sempre que eu não presto que o meu
 32 lar é um botequim? ou...que o meu lar é o botequim? meu lar é um botequim
 33 o que que é um lar? é aquela construção da casa em si?
 34Ah: é não
 35P: que que é um lar?
 36Ah: é qualquer lugar
 37P: um lar é aquele aspecto mais abstrato...a gente pode até dizer assim...é aquele espaço

38 em que a pessoa está se sentindo bem em comunhão em harmonia com tudo que está
39 ao seu redor...é seu lar é onde você está a vontade...né isso? se ele diz meu lar é um
40 botequim...qual o sentido desse termo aí numa leitura mais profunda?
41 *((os alunos discutem entre eles))* a gente tem esse (sentido) de qualquer um...que é o
42 lar...né isso? mas a gente tem um implícito aí...meu lar é COMO um botequim
43 as mesmas características de um botequim devem estar no ambiente que ele vai
44 considerar como o lar...e quando ele diz o meu lar é O botequim?
45Am: é onde ele vive
46P: ele vai viver lá...o meu lar é o botequim...né isso? o botequim é onde eu tou bem
47 tou aqui tou em casa...ele não tem a casa dele e o bar...ele tem o bar como casa
48 esse como pode ser PA-RE-CE com...tem as características de...então essa foi
49 exatamente...é o reforço que eu gostaria de dar nessa questão aí...a gente tinha o que?
50 dois elementos de coesão...dois pequenos trechos de um texto né isso?
51 com elementos errados...ou pelo menos alterados...alterou o sentido alterou a
52 coerência do texto...com o sentido maior...certo? vamos agora...volta á idéia
53 olha só o uso descuidado dos anafóricos...as na'foras que são as retomadas pode
54 produzir ambigüidade que nos impede de saber qual foi a intenção do redator ao
55 escrever o seu texto...então cria um problema de coesão e a gente tem que resolver
56 esse problema...então a gente tem *((lendo))* perante o tribunal...o menino identificou
57 como seu agressor...o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele
58 qual é o elemento anafórico aí?
59AA: ele
60P: por que ele é o elemento anafórico?
61Ah: porque ele tá retomando
62P: ele tá retomando o conteúdo de expressões que foram colocadas anteriormente
63 como o próprio relativo que...também tá retomando...também é um anafórico né isso?
64 agora...tá retomando quem ou o quê...é o que nós vamos ver...né?
65 a quem se refere o pronome relativo que?
66Ah: o colega do primo
67P: ao colega do primo?
68Ah: pera aí pera aí *((vários alunos discutem entre eles a resposta))*
69P: o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele
70Ah: pode ser o colega do primo
71P: e pode ser...o primo...pode ser o colega do primo e pode ser o PRÓprio primo
72 o colega do primo que frequenta...quem frequenta? o colega ou o primo?
73Am: o primo
74P: pode ser o colega e pode ser o primo...porque o termo produziu ambigüidade
75 mais de uma possibilidade de relação...houve problema de coesão
76 aí eu tenho que resolver...segundo problema de coesão segundo problema de coesão
77 frequenta a mesma escola que ele...que ele...ele quem? *((muitos alunos tentam
78 responder ao mesmo tempo))* pode ser que ele...pode ser...olha só isso aqui
79 pode ser o agressor o colega do primo que frequenta a mesma escola que ele
80 se o que se referir a primo...ele pode ser colega e pode ser menino
81 se o que se refere a colega ele pode ser o menino e pode ser o primo
82 o que isso implica dizer? que ele pode se referir a menino a colega e a primo
83 *((os alunos discutem entre eles))* então vejam só...qual é a causa desse problema de
84 coesão? a causa desse problema de coesão é porque ANtes foram citados três
85 nomes masculino singular...menino primo colega...retomei por um termo masculino
86 singular...ele...no momento em que eu fiz a anáfora...eu provoquei a ambigüidade
87 da informação *((os alunos continuam discutindo a questão entre eles))* letra c
88 nós vamos resolver agora...para resolver o problema...dessa ambigüidade
89 considerando o seguinte...se tá supondo que o pronome relativo se refira a colega
90 reescrever o trecho usando o pronome demonstrativo que pode ser qualquer um
91 este esse aquele...o que melhor...para indicar que o colega frequenta a mesma escola
92 do PRI-MO...e aí?*((os alunos discutem as alternativas de resposta e a professora os
93 atende individualmente))* OLHA só uma possibilidade...troca o ele por este
94 coloca uma vírgula depois de primo e vejam o resultado...qual o resultado?
95 o que é que você vai ter...perante o tribunal o menino identificou o colega do primo
96 que frequenta a mesma escola... que?

97Ah: este

98P: este...quando você...porque a necessidade...esse esse quem? o primo né isso?

99 por que a necessidade da vírgula aí? *((vários alunos tentam responder sem sucesso))*

100Am: porque é outra oração?

101P: oração de que tipo?...iniciada por pronome relativo?

102AA: adjetiva

103P: adjetiva explicativa...né isso? se você não colocar a vírgula você vai restringir a

104 informação para primo...né isso? quando você coloca a vírgula...pode ser deslocada

105 sem problema nenhum...então o que pode se referir a colega e o esse vai se referir

106 a primo...é uma forma de eliminar essa ambigüidade

107Am: como é professora...repita aí como é que vai ficar

108P: perante o tribunal...o menino identificou como seu agressor o colega do primo...

109 vírgula...que frequenta a mesma escola que ES-SSE...aí o que vai se referir a colega

110 e o esse vai se referir a primo...ok? tá entendido? letra d... imagine agora que o

111 pronome relativo se refira a: PRI-MO...você vão reescrever o trecho usando um

112 sinônimo de colega...para indicar que o primo frequenta a mesma escola

113 esse também tá tão fácil...aparentemente ela é complexa...e aí?

114 perante o tribunal o menino identificou como seu agressor...o colega do primo

115 duas opções você tem...mantendo o relativo...que frequenta a mesma escola que o

116 acusado...o camarada...o réu...o dito cujo...o agressor...certo?

117 você troca simplesmente o ele por um substantivo que possa se referir a uma pessoa

118 exatamente...sinônimo é outro substantivo que possa ser usado para substituir o

119 nome daquela pessoa...outra forma que você tem é eliminando o pronome relativo

120 você elimina o pronome relativo...coloca ponto...e coloca esse...esse frequenta a

121 mesma escola que o camarada certo? outra forma...agora vejam só

122 nessa eliminação da vírgula...nessa colocação da vírgula é que tá a questão chave

123 desse problema aí...a partir do momento que eu não coloco a vírgula deixo restritiva

124 reforço essa idéia...se eu deixo restritiva coloco aqui camarada ou réu um sinônimo

125 disso aqui *((aponta a palavra colega))* ou que o acusado...que que eu faço?

126 automaticamente eu estou aproximando esse termo desse...né restritivo?

127 né de aproximar de limitar o sentido...então a adjetiva restritiva ela serve pra isso

128 para dar coesão no meu texto...se eu não utilizar o processo de...todo conhecimento

129 que eu tenho de gramática a favor do meu texto...sabe o que/de que vai servir meu

130 conhecimento de gramática? para colocar no cesto de lixo

131Am: quando eu coloco a vírgula o que se refere a colega também?

132P: quando eu coloco aqui camarada ou acu[sado]

133Am: [nã::o]quando coloca a vírgula ali antes do que

134P: ah::...quando eu coloco a vírgula aqui...eu deixo a questão explicativa

135Am: então eu tou me referindo ao colega do primo

136P: exatamente

137Am: quando eu não coloco eu tou me referindo a primo

138P: exatamente...então olha só...automaticamente quando eu deixo a oração explicativa

139 eu pego esse conjunto...como agressor o colega do primo...QUE frequenta

140 que se refere a: colega do primo...essa vírgula é obrigatória porque ela desloca

141 o referente ela desloca o elemento anafórico certo? na letra d você retira...substitui

142 o ele por um sinônimo...de colega...que pode ser no caso aí o agressor pode ser o

143 acusado o camarada qualquer outro termo...uma outra forma é você começar a

144 substituir a partir daqui...e aí automaticamente viria um ponto e o demonstrativo

145 esse que aproxima...aí frequenta a mesma escola que o camarada que o acusado

146 etecêtera entendeu? *((um aluno faz uma pergunta - incompreensível))* qual?

147 este se refere...quando eu coloco esse aqui *((aponta a frase no quadro))*

148 se refere a quem? esse

149Ah: ao amigo

150P: esse é próximo...esse é o colega...aquele é o menino...entenderam? ok?

151 este próximo de quem tá falando esse próximo da pessoa com quem tou falando

152 e aquele...já tinham ouvido fazer essa diferença entre este e esse?

153 essa só se mantém nessas situações...de relação anafórica...porque este obriga

154 o termo próximo mesmo...esse...continuando de onde estamos *((os alunos começam a conversar e a professora continua a aula orientando a resolução de exercícios))*

155

- 01P: vejam só...então retomando lembrando que a gente vai trabalhar a partir do texto
 02 vocês...certo? tão lembrados disso né? que a gente comentou desde o início que a
 03 gente ia trabalhar vocês produziam e dentro da produção de vocês a gente procuraria
 04 melhorar partindo do texto de vocês...então relembando que a gente tava
 05 trabalhando texto dissertativo e texto de opinião...né? eu pedi pra vocês entreguem
 06 aquele texto os pais devem se acalmar...a questão do ficar e pedi pra que vocês
 07 dessem a opinião de vocês...eu vou até ler aqui...qual era a questão pedida
 08 dizia assim...após uma leitura do texto os pais podem se acalmar o ficar é saudável
 09 expresse sua opinião acerca do assunto abordado e justifique...e quando eu tava
 10 falando de:: questão de opi/texto de opinião...aí eu disse pra vocês que a gente dava
 11 opinião da gente né? no texto opinativo tem a nossa opinião sobre um assunto sobre
 12 determinado assunto e a gente justifica através de argumentos...estão lembrados
 13 disso?...estão ou não?
- 14AA: estamos
- 15P: que a gente diz sou contra ou sou a favor...e vou dar o meu argumento vou dizer
 16 porque que eu sou contra e porque que eu sou a favor...em alguns casos eu posso
 17 até exemplificar...né isso?...então vejam só...então vejam esse texto aqui *((um texto
 18 produzido por um dos alunos é colocado em transparência e exposto através de
 19 retroprojetor - a professora lê o texto em voz alta para a turma))* ficar...o ficar...
 20 verbo muito usado pelos adolescentes nos anos oitenta e noventa...muitos acham
 21 estranho e diferente...dos tipos de relacionamentos...duas pessoas se relacionam por
 22 pouco tempo e sem compromisso...as vezes mais por brincadeira e por passatempo
 23 para mim o ficar é saudável...porque adolescentes estão conhecendo seu corpo e
 24 suas operações pelo sexo diferente...e daí servirá de experiência para nosso
 25 amadurecimento...graças as gírias dos jovens nós podemos nos comunicarmos com
 26 facilidade e deixar que *((incompreensível))* quando se vai azarar...*((incompreensível))*
 27 estão ganhando seus espaços...enfrentando seu próprio mundinho em malandragem
 28 zuação e do ficar que não traz preocupação para nossas lindas cabeças...ficar é só
 29 uma revolução como todas que vem por aí...espero que todos possam curtir o ficar
 30 *((acaba a leitura))* então vejam só...nesse texto porque eu que lembrar vamos pegar
 31 pelos aspectos maiores...todo e qualquer texto eu disse a vocês ...ontem se eu não tou
 32 enganada ou foi ontem ou foi segunda...que eu disse a vocês que todo texto ele
 33 precisa ter uma introdução...não foi? um desenvolvimento e uma conclusão...por que?
 34 porque quem vai ler a gente tem que se preocupar com o leitor porque na leitura não
 35 dá pra gente ficar perto do leitor...quando vai se falar não...é diferente porque a gente
 36 falando a gente tá produzindo um texto também...só que nesse texto a gente pode
 37 recuperar né isso? a gente pode voltar atrás e dizer olha eu não entendi o que tu
 38 dissesse não diz aí...aí a gente vai retomar explica diz com outras palavras melhor
 39 no texto escrito a gente tem que se preocupar que a gente não tá presente pra tirar
 40 essas dúvidas...então a gente tem que ter uma introdução dizendo sobre o que que eu
 41 vou falar...certo? dando noção ao meu leitor que eu vou falar de determinado assunto
 42 então nesse texto aí a gente vai a gente tem uma introdução a gente alguma pista do
 43 que/sobre o que vai tratar o texto?...tem ou não? vejam direitinho...tem?
- 44Am: tem
- 45P: tem...e onde que tá essa pista?
- 46Ah: o ficar
- 47P: o ficar então olha só...ele tem a gente vai ter essa pista do ficar *((lendo))* o ficar...
 48 verbo muito usado pelos adolescentes *((acaba a leitura))* e olha só ele não diz
 49 simplesmente que é sobre o ficar ele tá ainda delimitando ainda mais...de que geração
 50 são esses adolescentes? que tão utilizando esse verbo ficar?
- 51AA: dos anos oitenta e noventa
- 52P: então esse verbo ficar ele vai começar a surgir com esse sentido olha o ficar tá entre
 53 aspas...tá? então não é o verbo simplesmente como era utilizado antes...certo?
 54 de ficar em algum lugar de chegar e ficar em determinado lugar mas é um outro
 55 sentido desse verbo...então vejam só...*((lendo))*o ficar verbo muito usado pelos

56 adolescentes dos anos oitenta e noventa *((acaba a leitura))* então esse sentido desse
57 verbo vai existir a partir daí...aí muitos acham estranho e diferentes tipos de
58 relacionamentos né? de relacionamento duas pessoas se relacionam por pouco tempo
59 e sem compromisso...as vezes mais por brincadeira e por passatempo então ele diz o
60 que é o ficar e ainda explica o que é qual é o significado de ficar...é um tipo de
61 relacionamento existente entre os adolescentes...certo?

62Ah: certo
63P: então aí vocês vão ter é:: desenvolvimento...num é? e onde é que começa esse
64 desenvolvimento?

65Ah: segundo parágrafo
66P: no segundo parágrafo...então para mim o ficar é saudável num é?
67 e vai até aonde esse desenvolvimento?

68Am: não tá dando pra ver não *((a aluna comenta que não dá pra ler na transparência))*
69P: não tá dando pra ver *((os alunos conversam entre eles e a professora tenta melhorar a projeção do texto))* tá melhor agora?

70
71AA: tá
72P: olha presta atenção...então vejam só até onde vocês disseram que começa
73 para mim o ficar é saudável...vai até onde o desenvolvimento?

74Ah: até nossas cabeças
75P: nossas é::...nossas lindas cabeças...concordam?

76AA: concordo
77P: L. disse que é até nossas cabe/nossas lindas cabeças...certo?

78 nós temos é:: conclusão no texto?

79AA: temos
80P: temos...então o ficar é só uma
81Ah: revolução
82P: é só uma revolução como todas que vem por aí então ele tá fechando o assunto
83 dele né? o assunto é o que?

84Am: ficar
85P: ficar então ele tá... o que é que é ficar...né isso? então olha só então nesse texto
86 a gente vai ter introdução desenvolvimento e conclusão...certo? agora a gente
87 precisa agora a gente vai ter que ver se precisa melhorar em alguns aspectos
88 então vamos por parágrafo...neste primeiro parágrafo teria alguma coisa pra gente
89 melhorar? tem algum probleminha nele? nesse primeiro parágrafo...*((lendo))* o ficar
90 verbo muito usado pelos adolescentes nos anos oitenta e noventa
91 muitos acham estranho e [diferentes]

92Ah: [muitos muitos]
93P: muitos o que é que tem muitos? *((os alunos discutem entre eles))*
94 tem duas vezes muitos?

95Ah: tem muito muito
96Am: muito e muito
97P: certo muito e muito a gente sabe que as vezes algumas palavras repetidas em excesso
98 ela causa u::ma...vamos dizer assim uma estranheza a gente escuta...num é? nos
99 causa uma estranheza...então tiraria que muito a gente tiraria aí?

100Am: o segundo
101P: o segundo muito? *((os alunos discutem entre eles))*
102Ah: o primeiro o primeiro
103P: então vamos ver...*((lendo))* o ficar...o ficar verbo usado pelos adolescentes nos anos
104 oitenta e noventa muitos acham estranho *((os alunos continuam discutindo))*
105 mas vejam só preste atenção pessoal
106Ah: professora
107P: oi
108Ah: relacionamento não tá no plural não
109P: é:: não tá no plural mas veja só não causa leiam direitinho essa parte aí não tá
110 sentido falta de alguma coisa não? leiam com calma *((os alunos discutem entre eles))*
111Am: tá faltando os tipos
112P: os tipos de relacionamento? perai vamos com calma *((os alunos continuam discutindo))* dos tipos de relacionamento certo...então vejam só é::
113 falaram pra gente que é falta assim...tipos muitos acham estranho os diferentes
114

115 tipos de relacionamento faltava o de ela disse que faltou o de
116Am: é
117P: certo mas vejam só vamos ver com calma essa vírgula depois do ficar
118 o ficar vírgula verbo muito usado pelos adolescentes tá correto essa vírgula?
119AA: não
120P: olha aí atrás vamos parar com a conversa ou então abra a porta e saia
121Ah: professora no lugar da vírgula poderia colocar um é...com acento agudo e um
122P: [um é]
123Ah: [o ficar] é um verbo muito usado pelos [adolescentes]
124P: [ótimo] então a gente poderia tirar essa
125 vírgula e ficar...ficar dessa forma...o ficar é um verbo muito usado...né L.?
126 ótimo então tiraria...porque? vejam só esse o ficar com essa vírgula aí ficou solto
127 então a gente não separa vamos dizer o sujeito do resto da oração não...do
128 predicado a gente não pode separar...então o ficar é um verbo muito usado pelos
129 adolescentes certo? dos anos oitenta e noventa...aí onde tem outra vírgula
130 vocês acham que caberia essa vírgula aí?
131Ah: não
132P: não...qual seria a solução pra isso? vocês não acham que tem é:: duas informações
133 muito próximas e apenas ligadas por uma vírgula? ligadas não separadas por uma
134 vírgula?...num é? olha só quando diz [assim]
135Ah: [tem que] colocar um é no lugar da vírgula
136P: um ponto...ótimo ficaria melhor um ponto...porque olha só eu digo assim o ficar é
137 um verbo muito usado pelos adolescentes nos anos oitenta e noventa...ponto...essa
138 é a primeira informação...depois o que é que eu posso fazer? ponto...então...muitos
139 ou como sugeriram aqui alguns ou algumas pessoas acham estranho e diferente
140 dos tipos de relacionamento como S. pediu sugeriu colocar em de ali né? dos tipos
141 DE...relacionamento...então duas pessoas se relacionam...por pouco tempo e sem
142 compromisso as vezes mais por brincadeira e por passatempo
143 tem mais algum probleminha nesse parágrafo?
144Ah: não
145P: vejam direitinho vocês perceberam que tinha o uso de muito
146Ah: repetido
147P: repetido né? duas pessoas se relacionam ótimo o que é que tem? *((um aluno faz um comentário sobre o texto - inaudível))* ISSO E. tá próximo do relacionamento
148 olha só...muitos acham estranho e diferente dos tipos de relacionamento... duas
149 pessoas se relacionam será que era necessário colocar duas vezes
150 esse termo relacionamento relaciona aí?
151
152AA: não
153P: acho que não né? era desnecessário a gente poderia era tirar né? tirar um deles
154 como é que a gente poderia reformular essa essa...esse período aí *((alguns alunos tentam responder em voz baixa))* muitos acham estranho e diferentes
155
156Ah: só é tirar essa frase [aí junta]
157P: [tirar essa frase?] aí junta...duas pessoas se relacionam por
158 pouco tempo...então tira muitos acham estranho e diferente dos tipos de
159 relacionamento?
160Ah: não
161P: bom....D. disse que é
162Ah: poderia colocar...muitos acham e diferente depois
163P: certo...então tirava os tipos de relacionamento e botava estranho e diferentes depois
164AA: é
165P: então ficaria duas pessoas se relacionam por pouco tempo e sem compromisso
167 as vezes mais por brincadeira e por passatempo
168Ah: aí muitos acham estranho e diferente
169P: [muitos acham estranho]
170Ah: [aí depois pode botar]
171P: e depois esse tipo de relacionamento
172Ah: é
173P: num é?...certo então primeiro a gente poderia já...colocar dessa forma né
174 reformular e nesse segundo? para mim o ficar é saudável...porque adolescentes

175 estão conhecendo seu corpo e suas atrações pelo sexo diferente e daí serviria de
176 experiência para nosso amadurecimento...certo então vejam só é lembrando que
177 o texto opinativo a gente ia dar nossa opinião e ia...colocar nossos argumentos
178 justificando nossa opinião...então vejam só ele tá dizendo que para mim o ficar é
179 saudável...certo é um posicionamento ou não?...é ou não? *((ninguém responde))*
180 ou vocês não sabem mais o que é um posicionamento? posicionamento é que a
181 gente vai se posicionar diante de algum fato...se é favor ou contra
182Ah: eu acho que é
183P: é um posicionamento...então...é a favor?
184AA: é
185P: é a favor...para mim o ficar é saudável...num é? aí ele diz o porque...mas será esse
186 porque que ele coloca aí...é condizente com esse saudável?...será que explica?
187 ser saudável a gente pode dizer que adolescentes estão conhecendo seu corpo
188 e alterações pelo sexo diferente? será que seria só por isso?
189Am: não
190P: não...V. disse que não...por que? seria como seria uma outra justificativa?
191 porque que o saudável é ficar? *((muitos alunos riem e discutem entre eles))*
192 quem é que acha que o ficar é saudável?
193Am: porque é legal porque é divertimento
194P: certo então quem levantou o braço *((os alunos discutem entre eles))*
195 porque é bom porque faz bem o que mais? olha só vejam bem
196 oh qual é a pergunta...sério mesmo pessoal olha só *((os alunos continuam discutindo entre eles))* olha vocês dizem o seguinte o ficar é saudável
197 certo o que que é saudável?
198 ficar
199AA: ficar
200P: não eu não tou perguntando de ficar eu tou perguntando
201 qual é o significado da palavra saudável?
202Am: que não faz mal
203P: o que não faz mal *((os alunos discutem entre eles))* então vejam só
204 vocês me dizem que o ficar não faz mal porque que não faz mal? *((os alunos dão várias respostas falando todos ao mesmo tempo))* vamos lá porque é bom
205 porque é saudável o que mais? lembrando um pouquinho...voltando naquele
206 nosso texto...voltando ao nosso texto...os pais podem se acalmar *((a professora refere-se ao texto que foi lido pelos alunos antes da produção escrita))*
207 por que o autor diz que é saudável *((incompreensível))*
208 porque uma coisa que o autor falou é que o ficar não prejudica em nada
209 o ficar não prejudica em nada *((incompreensível))* mas vejam só...não tou
210 desfazendo o texto eu tou querendo que vocês me dêem uma resposta
211 vejam só se eu chego aqui e digo assim... é:: vou botar uma prova bem difícil
212 pra essa turma aí você faz...por que? porqu eu quero...isso é uma justificativa?
213
214
215AA: NÃO
216P: então justamente isso eu não acho que seja uma justificativa se eu perguntar pra
217 vocês se o ficar é saudável vocês dizem que é bom...isso pra mim não me
218 convence...tentem façam de conta que vocês tão querendo justificar pro pai
219 de vocês que o ficar é saudável por que? *((os alunos discutem em voz alta))*
220 pessoal preste atenção olha E. disse...como foi? o que foi E.?
221Am: porque vai ganhar experiência
222P: porque vai ganhar experiência...que mais? olha já começou a me convencer
223 vamos dizer que eu seja o pai/mãe de vocês... [eu já sou]
224Ah: [amadurecimento]
225P: amadurecimento...*((os alunos discutem em voz alta))* então aí que vocês
226 começam a me convencer com argumentos confiáveis...porque vocês tão me
227 dizendo o que? é uma forma de amadurecimento...conhecer pra depois escolher
228 *((os alunos falam em voz alta e a professora pede atenção))* olha eu tou querendo
229 fazer um trabalho com vocês...ontem me chamaram atenção que a professora de
230 redação não ensina a fazer texto...e que vão precisar no teste do:...lá
231Ah: do redentorista *((o aluno refere-se a uma escola técnica da cidade))*
232P: do redentorista...aí quando eu tou tentando explicar pra vocês como que vocês
233 podem trabalhar um texto opinativo aí depois chega e diz assim...a minha professora

234 não me explica fazer texto...certo? então vocês tem que colocar que eu tou
 235 querendo mostrar pra vocês é que não adianta vocês chegarem e dizer assim...
 236 ah ficar é saudável...por que?...porque é bom...isso não convence a ninguém
 237 eu tou querendo mostrar pra vocês que vocês tem que colocar o posicionamento
 238 tem...mas tem que colocar alguma coisa que me convença de verdade
 239 não é chegar e dizer assim...eu quero porque é bom...então E. tava me explicando
 240 tava me dando a opinião dela é isso que eu quero que vocês coloquem
 241 se vocês tem um posicionamento você porque eu tou vendo aqui que vocês
 242 é unânime e de uma forma assim categórica...é bom é saudável...então se é bom
 243 e é saudável vocês tem que saber porque *((os alunos voltam a discutir entre eles))*
 244 então ficar mais maduro ficar amadurecido o que mais?
 245Ah: que...que sabe o que tá fazendo
 246P: e aí tem que convencer o pai de vocês faz de conta que isso aí é uma
 247 cartinha tentando convencer...é saudável
 248Ah: professora...o autor falou que...atende as necessidades e curiosidades dos jovens
 249P: então atende as necessidades e curiosidades [próprias]
 250Ah: [próprias]
 251P: certo então vejam só...realmente esta é uma boa justificativa...L. disse que atende as
 252 necessidades necessidades de que?...de conhecimento né?
 253AA: é
 254P: e as curiosidades próprias da idade...tá?...então é isso que eu quero que vocês
 255 entendam direitinho...vamos aprender a colocar argumentos que possam convencer
 256 de verdade e não simplesmente dizer que é bom porque aqui do jeito que eu disse
 257 agora de botar uma prova difícil e vocês me perguntaram porque...eu digo...porque
 258 eu quero...vocês não vão aceitar
 259Ah: é injusto
 260P: é injusto...então do mesmo jeito é injusto fazer uma colocar um argumento que não
 261 convença as pessoas...entenderam direitinho essa questão de argumento?
 262 não é colocar um argumento e dizer assim é bom e é ruim...não...tem que colocar
 263 porque...certo? então vejam só terceiro parágrafo...*((lendo))* graças as gírias dos
 264 jovens nós podemos nos comunicarmos com facilidade e deixar de arrodeios...
 265 quando se vai azarar...nesse período aí tem algum problema? *((vários alunos em voz*
 266 *alta discutem uma resposta))* é aí tem um probleminha *((incompreensível))* *((lendo))*
 267 graças as gírias dos jovens nós podemos nos comunicarmos...e esse comunicarmos
 268 tá de acordo? tem esse tracinho aí separando? não...é junto então tiraríamos esse
 269 primeiro de nos...antes de comunicarmos né? e juntaríamos então
 270 ou então nos comunicar...né professora?
 271Ah: ou nos comunicar...teria que tirar um dos dois né?...então tiraríamos...vamos tirar
 272P: esse...nós podemos nos comunicar com facilidade
 273 deixar de arrodeios
 274Ah: é arrodeios...é com o ...nós podemos...não...nós podemos nos comunicar
 275P: então vamos ver...os adolescentes...pessoal preste atenção
 276 professora
 277Ah: oi
 278P: e azarar
 279Ah: azarar...o que é azarar?
 280P: é ficar
 281AA: é outra gíria...então vamos dizer assim...é outro sinônimo do ficar*((os alunos em*
 282P: *voz alta discutem))* então vejam só...azarar pega amasso...são todos sinônimos de
 283 ficar...então vocês tão me dizendo...então presta atenção...o ficar já tá
 284 antigo né? é pega amasso...né?
 285 esquema
 286AA: esquema *((todos os alunos falam em voz alta))* não é por nada não mas eu vou sair
 287P: com o vocabulário totalmente novo viu?...então vejam só olha pessoal é interessante
 288 aqui chamar atenção porque aqui olha o autor o produtor do texto colocou azarar
 289 entre aspas o que significa isso aqui essas aspas? vejam só ficar entre aspas né?
 290 o azarar também tá entre aspas
 291 porque é sobre o que o texto fala
 293Ah: porque é gíria
 294Ah: porque é gíria

295P: ótimo E....é porque olha só o autor do texto ele tem consciência de que?
 296 preste atenção...o autor do texto((o aluno que escreveu o texto que está sendo
 297 comentado)) colocou essas gírias entre aspas porque ele tem consciência de que
 298 no texto formal certo? não se coloca gíria ou melhor coloca-se sim mas dessa forma
 299 mostrando ao leitor que ele tem consciência de que aquela palavra ou seja aquele
 300 vocabulário é uma gíria...certo? dessa forma nós não consideramos o uso da gíria
 301 formais incoerente...certo? é coerente quando a gente tem certeza de que o autor
 302 como gíria...e aí as aspas é uma das marcas de que ele tem consciência...porque
 303 esse azarar...entre aspas vai nos dar indicação de que é uma nova gíria
 304 certo?...então vamos continuar
 305Am: professora
 306P: oi
 307Am: ali no segundo parágrafo tem seu corpo e suas alterações
 308P: e suas alterações...num é? e suas alterações pelo sexo diferente ((os alunos
 309 passam a discutir em voz alta))olha aí não é alterações não...é atrações
 310Ah: é atrações sexuais
 311P: e suas atrações ali eu coloquei alterações mas é atrações
 312 então é...e suas atrações pelo sexo diferente
 313Ah: não podia ser atrações sexuais não?
 314P: mas aí será que atrações só se limita a questão do sexo? será que não teria uma
 315 atração porque achou o papo gostoso? ((os alunos conversam)) certo? quer dizer
 316 se ele colocasse suas atrações sexuais só tava se referindo a sexo e não a qualquer
 317 outro elemento que chama atenção...concordam ou não? ((os alunos discutem))
 318 então presta atenção ainda aí no segundo parágrafo essa palavra saudável essa
 319 palavra tá faltando um acento certo? saudável tem um acento no a
 320 aí vamos ver...é:: ((lendo))os adolescentes a cada dia estão ganhando seu espaço
 321 inventando seu próprio mundinho...então vamos olhar...os adolescentes a cada dia
 322 então esse estão tá de forma correta?...aí seus espaços num é? a concordância ((os
 323 alunos continuam conversando)) olha pessoal eu estou tentando ao máximo fazer
 324 vista grossa com vocês mas eu não tou conseguindo não...a turma tá muito grande
 325 não tá dando pra vocês me respeitarem o que eu tou querendo fazer com vocês
 326 eu tou tentando fazer o melhor pra vocês se vocês não quiserem pode ter certeza
 327 que eu deixo de lado...eu dou o essencial pra vocês o que é necessário o que é
 328 possível certo? então eu espero que vocês prestem atenção...mesmo quem não tá
 329 a fim de aprender ou de observar fique caladinho fique só de corpo presente
 330 eu não vou obrigar ninguém a querer aprender não...então aí...oh ((lendo)) os
 331 os adolescentes a cada dia es-TÃO ganhando ses espaços...então precisa ter mais
 332 atenção com questão de concordâncias...tá? então...seus espaços inventando seu
 333 próprio...L. me disse aqui que tá faltando um acento né? então acento no primeiro
 334 o ...pró - prio...mundinho de malandragem num? zuação e do ficar que não traz
 335 preocupação para nossas lindas cabeças
 336Ah: eu acho que não precisa colocar aquela vírgula não depois de mundinho...
 337 inventando seu próprio mundinho de malandragem
 338P: mundinho de malandragem...mas a gente tem que ver o seguinte...é uma expressão
 339 só...mundinho de malandragem ou são duas coisas? ((os alunos discutem entre
 340 eles)) esse de malandragem faz parte do mundinho?
 341AA: faz
 342P: então não tem essa vírgula ((os alunos continuam discutindo))
 343Ah: mas esse mundinho aí...tá falando sobre tudo num é?
 344P: ah é...mundinho de uma forma geral aí nesse mundinho vai ter...de malandragem
 345 e zuação...então vai ter a vírgula nesse caso
 346Ah: mas pode ser também retirada
 347P: não pode ser também retirada...agora o que eu queria chamar atenção porque
 348 é que será que mundinho de malandragem e zuação...é gíria também ou não?
 349AA: é
 350P: é... num é?...então faltou o que aí?
 351Ah: aspas
 352P: as aspas...num é? então aí a gente coloca assim...mundinho a gente ainda pode
 353 considerar que mundinho e malandragem num é tanto mas zuação é uma gíria sim

354 zuação é bastante gíria...certo? então precisaria das aspas
 355 alguma coisa mais nesse nessa
 356Am: ali professora...ali nossas lindas cabeças
 357P: para nossas lindas cabeças
 358Ah: ah tem tanta cabeça feia ((os alunos riem))
 359P: ah mas o autor quis considerar a cabeça vocês acham só o aspecto formal da cabeça
 360 será que não é o que tem ((os alunos conversam)) e a questão da inteligência
 361 então vamos ver...o ficar é só uma relação é só uma revolução como todas que tem
 362 por aí...espero que todos possam curtir o ficar...e aí tem alguma coisa?
 363Ah: tem muitas aspas
 364P: é poderia colocar só uma num é? tirar essas aspas e ficar uma só...curtir o ficar
 365 num é? o que mais a gente poderia
 366Ah: não podia ser parêntese não?
 367P: aí vai ficaria assim...espero que todos possam...aí entre parêntese? curtir o ficar?
 368Ah: é
 369P: só se tivesse alguma coisa fora do parêntese...porque fica solto a informação...tá?
 370 poderia no máximo eliminar essas aspas...do meio e deixar uma única aspas...curtir o
 371 ficar entre aspas...e não separar colocando duas aspas...dois conjuntos de aspas...né?
 372 e o que mais? essa revolução aí
 373Ah: industrial
 374P: qual é o sentido de revolução?
 375Ah: revolucionar
 376P: revolucionar...revolução é revolucionar ((os alunos riem da resposta do colega))
 377Am: porque revolução é uma...que faz de muitas maneiras
 378Ah: é a mudança né?
 379P: que é uma mudança...né? que muitos fazem...como é E.? que muitos fazem
 380Am: é porque revolução é que muita pessoa que muita gente é contra mas que mesmo
 381 assim faz ((os alunos discutem a resposta da colega))
 382P: é questão de mudança né? é questão que muita gente não tá satisfeita com
 383 determinada coisa e procura mudar
 384Ah: é quando a pessoa diz...vou me mudar diz vou me revolucionar ((os alunos riem))
 385P: é...seu contexto foi muito bonito pra exemplificar a questão da revolução
 386 vocês concordam com o nosso coleguinha aí?
 387AA: [não]
 388AA: [concordo]
 389Ah: é sinônimo
 390P: tá bom é sinônimo...então vejam só essa questão de revolução...((lendo))o ficar é só
 391 uma revolução como todas que tem por aí...será que essa informação que
 392 tá colocada aí tá coerente?
 393AA: não
 394Ah: e por aí aonde hein?
 395Am: não... acho que não
 396P: depende de que tipo de revolução que ele tá falando...num é?...pronto vamos pensar
 397 na revolução francesa será que esse tipo de revolução é a mesma da revolução?
 398AA: é
 399AA: não
 400P: então a gente teria...olha só teria pra melhorar teria que vamos dizer assim
 401 especificar que tipo de revolução é essa...num é? poderíamos dizer que é a revolução
 402 das mudanças porque pelas quais o homem passa...né? dos adolescentes...então
 403 explicar que tipo de revolução...tá? o que mais? vejam só...a gente tá considerando
 404 que esse texto é um texto formal...será que teria aí além claro das gírias mais algum
 405 aspecto que denuncia a linguagem informal ou seja aquela linguagem que a gente
 406 tá acostumado a usar no dia a dia?... aquela linguagem que é informal que a gente
 407 utiliza sem a preocupação...sem as regras...sem as regras
 408 que a norma gramatical impõe?
 409AA: não
 410P: será que tem ainda? vejam aí não num é no texto todo mas nesse último parágrafo
 411 olha só o ficar é só uma revolução como todas que tem por aí
 412Ah: por aí

413P: por aí...certo?...então a gente diz...ah...tá por aí
 414 será que isso é uma questão formal?
 415Ah: não
 416Ah: não
 417P: é uma questão informal...daí...o daí também é informal certo? então tenham o
 418 máximo de cuidado...viu L. tenham o máximo de cuidado quando vai se produzir
 419 um texto...formal pra não colocar essas essas esses aspectos tão comuns do nosso
 420 da nossa fala informal do nosso cotidiano...certo? que é daí...tá por aí...certo?
 421 que não tem a menor preocupação com a fala que é do nosso dia a dia
 422Ah: professora mas esse texto é formal?
 423P: esse texto é um texto formal...num é? tá informando...as pessoas sobre um aspecto
 424 se utilizando de que?...de:: das palavras...utilizadas na linguagem formal...certo?
 425 apesar de ter como eu já coloquei as gírias mas as gírias elas estão colocadas entre
 426 aspas o que não torna ela incoerente para o texto formal...certo? entendido?
 427AA: entendido
 428P: alguma questão sobre esse texto?
 429AA: não
 430P: olha pessoal só lembrando esse título tem algum problema no título?
 431AA: não
 432AA: tem
 433Ah: tem o traço embaixo *((os alunos discutem))*
 434P: o que foi que eu falei diz aí E.
 435Am: título não pode ser sublinhado
 436P: ótimo...o título ele não recebe sublinhação não recebe aspas
 437Ah: e tem que vir no meio da folha
 438P: tem que vir no meio da folha num é? ele vindo no meio ou seja centralizado
 439 e com um pouco de distância do início do texto isso já é o destaque do título né
 440 então ele não precisa ser destacado mais...senão ia ficar o próprio carro alegórico
 441 do carnaval num é?
 442Ah: é
 443P: superdestacado...imagina chegar e é como se você chegasse e tivesse cheio de
 444 cores de artifícios...certo? entendido mais uma questão sobre o texto?
((final da aula - a professora dá algumas instruções para a próxima aula))

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, L. T. de. **Les Discours et les Lieux de Formation des Enseignants de Langue Maternelle**. Tese de Doutorado. Université de Paris VIII, 1996.
- APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1999.
- AUTTHIER-REVUZ, J. La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. In: **Langue Française**. 53:34-47. Paris, 1982.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- BEACCO, J-C. & MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. In: **Langages**. 117:32-53, mars 1995.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W.U. **Introduction to text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. 13, 1977.
- _____. **Les sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertarand Brasil, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. & GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives. In: **Pratiques**. Maio, 1998, p. 35-58.
- CASTRO, V. S. De que vêm se ocupando os lingüistas ultimamente. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 22:25-32, Campinas, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.**

Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. **A subjetividade no discurso científico: análise do discurso científico primário em português e em francês.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1988.

_____. Onde o discurso científico “se aproxima” do discurso político. In: XXXIX Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. **Anais.** Franca, 1991, p. 376-382.

_____. A presença do outro na divulgação científica. In: XXI Grupo dos Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. **Anais.** Vol.1. Jaú, 1992, p. 628-635.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DASCAL, M. & NETO, J. B. De que trata a Lingüística, afinal? In: **ATAS** do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL). Vol. II. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 435-462.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G.V. **Lingüística Textual: introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Coesão e Coerência Textuais.** São Paulo: Ática, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Almanaque 5.** São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

_____. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SEE/CENP, 1987.

GALVES, C. C. & BUSNARDO, J. A vulgarização científica no ensino de línguas estrangeiras (funcionamento discursivo e situação de enunciação). In: VII Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. **Anais.** São Paulo, 1993, p. 221-245.

GARCIA, O . M. **Comunicação em prosa moderna.** 16 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIRARD, D. **Linguistique Appliquée et Didactique des Langues**. Armand Coli-Longmam, 1972.

GLASER, C. L'emergence d'un discours ordonnateur: la vulagrisation scientifique au XIX siecle. In: **Sociocriticism**. IV, 1(7): 27-39, 1988.

GRANGER, G-G. **Pensée formelle et sciences de l'homme**. Paris: Aubier-Montaigne, 1960.

_____ **Língua e sistemas formais**. In: GRANGER, G., SUMPF, J., BOUVERESSE, J. & GAUVIN, J. **Filosofia da linguagem**. Tradução de Manuel Reis. Coimbra: Almedina, 1973.

_____ **Filosofia do estilo**. (tradução de Scarlett Zerbetto Marton) São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____ **Langages et épistémologie**. Paris: Klincksieck, 1979.

_____ **Por um conhecimento científico**. (tradução de Constança M. César e Lucy M. César) Campinas: Papirus, 1979.

GREGOLIN, M. do R. V. **Linguística Textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola**. In: **ALFA. Revista de Linguística**. 37:23-32, São Paulo, 1993.

GREIMAS, A. J. **Semiótica do Discurso Científico**. Da modalidade. São Paulo: Difel, 1976.

_____ **Semiótica e Ciências Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.

GUIMARÃES, E. **Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira**. In: GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. P.(orgs) **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, A . B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____ O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs). **Linguística Aplicada; da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, pp. 474-490.

_____ O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1985

_____ **No mundo da escrita: uma visão psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Principais mecanismos de coesão textual em português. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 15: 73-80. Campinas, 1988.

_____ **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____ & TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LALANDE, A . **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOFFLER-LAURIAN, A . M. Typologie des discours scientifiques: deux approches. In: **Études de Linguistique Appliquée**. 51:9-20. Paris, 1983.

_____ Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction. In: **Langue Française**. 64:108-125. Paris, 1984.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: L & PM, 1985.

- MARCUSCHI, L. A. . **Linguística Textual, o que é e como se faz**. Recife: UFPE. Série Debates, V.1, 1983.
- MEIRELLES, M. de L. M. Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 18:77-100, 1991.
- MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1999.
- MILED, M. Quelle transposition didactique en français langue étrangère? In: **Enjeux**, No 37/38: 158-173, mars/juin, 1986.
- MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**. Vol. 10, N. 2:329-338, 1994.
- MORTUREUX, M. F. Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. In: **Langue Française**. 53:48-61. Paris, 1982.
- PECORA, A. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- POSSENTI, S. Discurso: objeto da linguística. In: **Sobre o Discurso**. Série Estudos-6. Uberaba, 1979, p. 9-35
- _____ Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. In: **Cadernos CEDES**. Ano XVII, 41:9-24, 1997.
- RAFAEL, E. L. Explicitação/implicação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 30:17-33, Campinas, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. Sobre a indissociabilidade do historiar da Linguística do próprio fazer da Linguística. In: **DELTA**. V. 5, N. 2:225-240, 1989.

- RODRIGUES, A. As tarefas da Lingüística. In: **Estudos Lingüísticos. Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada**. I, 1:4-15, 1966.
- SAVIOLI, P. & FIORIN, L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVEIRA, R. C. P. da. A organização textual de artigos de divulgação científica. In: XXXIX Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. **Anais**. Franca, 1991, p. 786-793.
- SCHMIDT, S. J. **Lingüística e Teoria de Texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SCHMITZ, J. Gramática escolar, Lingüística e a renovação do ensino de português. In: **ALFA**, 34:195-214, São Paulo, 1990
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.
- VANOYE, F. **Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 1983.
- ZAMPONI, G. Um exame de orientações para produção de artigos científicos de revistas especializadas. In: XXI Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. **Anais**. Vol. 1. Jaú, 1992, p. 1330-1337.