

SIMPÓSIO*

**A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO METATEXTUAL EM PRÁTICAS DISCURSIVO-PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS COM ALUNOS-PROFESSORES**

Maria Augusta G. de M. REINALDO (UFPB- Campina Grande)

ABSTRACT: This work refers to the study of theoretical text reading reports carried out by undergraduate students of Pedagogy. Having in mind that this kind of task should show the comprehension of source text(s), the study allowed us to verify a low performance of those students in dealing with the reading comprehension of such texts, due to the absence of two main requisites: the recognition of the organizational pattern of texts and the previous knowledge of the topic dealt in those ones.

0. Introdução

No quadro das discussões sobre as necessidades constitutivas da formação/desenvolvimento do professor referidas na literatura especializada, elegemos como objeto de reflexão a relação entre conhecimento metatextual e conhecimento do assunto objeto de ensino, enquanto traço constitutivo do processo de letramento acadêmico.

A constatação de que a cada dia mais o professor não provém das classes cujo letramento se inicia na socialização primária, através de um contato rico e variado com a escrita constitui um dos fatores responsáveis pela ausência neste profissional de uma competência discursiva de características letradas. Uma ilustração dessa realidade lingüística se encontra nos dados de interações acadêmicas centradas na explicação oral por alunos-professores de textos que veiculam o conhecimento especializado, analisados por Reinaldo (1995), nos quais a autora constata a justaposição das práticas discursivas familiares do aluno com a prática discursiva da academia, configurando-se uma situação diglósica de estilo em conflito (Kleiman, 1995).

Essa realidade sociolingüística do aluno-professor leva aos cursos de licenciatura a necessidade de desenvolver, de forma intensiva, o processo de letramento acadêmico, responsável pela construção do saber especializado desse profissional. Se de um lado, ao professor formador compete uma abordagem que leve o aluno-professor ao conhecimento do assunto objeto de ensino, de outro, compete-lhe o papel de formar leitores capazes de interagir com o texto científico, a ponto de tornar-se construtor de seus próprios conhecimentos.

Movido pela situação-problema de que o aluno professor tem acentuada dificuldade para a construção de textos teóricos escritos, e considerando essa prática como um fato social, instaurado no contexto da sala de aula de nível universitário, este trabalho propõe-se discutir alternativas em busca de uma metodologia eficiente para o tratamento da leitura/construção de texto teórico no curso de formação de professores.

Este trabalho é resultado de uma etapa inicial de uma pesquisa mais ampla sobre a prática de explicação/discussão de textos acadêmicos, que pretende formalizar uma proposta capaz de subsidiar o trabalho de formação de professores.

* Simpósio "Ensino de Língua Portuguesa: Subsídios para a formação do professor".

A discussão está organizada em duas partes. Na primeira, são focalizados alguns fundamentos de um quadro teórico voltado para uma abordagem sociocognitiva dos atos de ler e escrever textos teóricos, inspirados em categorias das teorias de texto. Na segunda parte é descrita uma situação de leitura/construção de texto teórico centrada numa metodologia interativa em que se enfatiza o papel mediador do professor formador, das atividades pedagógicas e do tipo de texto, e as dificuldades enfrentadas pelos alunos-professores na apropriação do padrão organizacional do texto acadêmico do tipo teórico e do assunto objeto de ensino.

1. O tipo de texto e o contexto como condições para a construção do conhecimento metatextual

Entendemos, com Raimès (1986) e Dabène (1993), o conhecimento metatextual como um componente relevante da didática da escrita, o qual consiste em enfatizar, ao lado do tópico objeto de ensino, a assimilação de modelos da escrita, manifestada no reconhecimento/produção de novas estruturas que marcam a organização dos textos.

O fato de que, na atividade de construção do texto teórico escrito se encontra a solução de um problema ligado à compreensão de texto(s)-fonte(s), leva-nos a destacar, dentre as condições necessárias para a compreensão estabelecidas por Marcuschi (1988:51), a condição de base tipológica e a condição de base contextual como relevantes para o trabalho de construção metatextual. A *condição de base tipológica* consiste em que “o tipo de texto é imprescindível de ser considerado, já que cada tipo carrega em si condições restritivas específicas”. Isso significa que em situação de aula de leitura, cabe ao professor propor tarefas que levem o aluno ao desenvolvimento de comportamentos adequados frente ao tipo de texto em estudo. A *condição de base contextual* “consiste na presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção”. Trata-se do desenvolvimento de tarefas que envolvam o aluno no contexto cognitivo de produção do texto teórico de contexto desconhecido, despertando o interesse pela leitura, tornando-o capaz de partilhar conhecimentos, e estabelecer relações, no mundo da escrita acadêmica, sobre o tema em discussão.

Com base nestas condições, estamos denominando, neste trabalho, de construção do conhecimento metatextual o processo de reflexão de professor/alunos sobre os fatores determinantes para a caracterização de dois tipos de texto: o texto teórico ou acadêmico e o texto didático.

Para efeito de clareza, distinguimos, neste trabalho, texto e discurso. Referimo-nos ao texto como o resultado concreto, material, sensível de operações realizadas pelo autor, e ao discurso como o ato comunicativo global que envolve as relações entre o texto produzido e as condições de produção.

Nesse sentido, o texto teórico ou acadêmico situa-se no âmbito do discurso científico especializado e envolve uma condição de produção que permite a reversibilidade de papéis, já que o leitor virtual é idealizado como conhecedor dos procedimentos de investigação e de organização textual adotados pelo autor. Nesse tipo de texto, o fenômeno da intertextualidade representa um fator de argumentação a serviço da cientificidade, que exige volta permanente a fontes, a textos-base, a modelos. Esse

fenômeno manifesta-se, nos termos de Authier (1984), sob as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada. As primeiras, por indicarem a figura de um enunciador exterior ao discurso, rompem o fio desse mesmo discurso para mostrar ao leitor empréstimos aos discursos do outro. As formas não marcadas apresentam-se mais comprometidas e comprometedoras, uma vez que jogam com a diluição do outro no discurso.

Já o texto didático situa-se no âmbito das representações do discurso pedagógico, cujo objetivo é a transmissão do conhecimento científico através da adaptação aos diversos níveis de conhecimento dos leitores, situáveis numa determinada faixa da escolaridade e idealizados como desconhecedores do assunto objeto de estudo. Por essa razão o texto didático é resultado de um processo de reformulação que o torna monofônico e que o faz reproduzir parcialmente o sistema conceitual do texto acadêmico fonte.

Uma questão que se apresenta ao analista na comparação desses dois tipos de texto é o reconhecimento das diferentes formas de alteração a que um texto acadêmico pode ser submetido. Peytard (1984), analisando essa questão, apresenta-nos a noção de densidade discursiva como um instrumento que nos permite reconhecer os diferentes níveis de reformulação do discurso científico. Segundo o autor, a densidade envolve dois níveis intimamente relacionados: o do encadeamento sintagmático obtido pelos limites e imposições de natureza léxico-sintática: explicitação de etapas, articulações, uso de argumentações que conduzirão o leitor a uma única e necessária interpretação. O segundo nível define-se pelo aspecto conceitual ou metalingüístico. Admitindo que reformular é produzir, sob alguma forma, um discurso equivalente de um discurso primeiro, Peytard afirma que o processo de reformulação no texto acadêmico tende a afetar sobretudo o nível de encadeamento das relações lingüísticas. O segundo nível, por representar as relações conceituais principais, não poderá sofrer alterações, sob pena de descaracterização do aspecto nocional definidor do discurso científico.

Utilizando, portanto, a noção de equivalência como marca de reformulação, pode-se ter textos reformulados forte, mediana e fracamente equivalentes ao texto-fonte, conforme o número de transformações utilizadas na sua reformulação. Nessa perspectiva, quanto mais denso for o texto-fonte, maiores serão as operações de transformação e, conseqüentemente, maiores serão os riscos de produção de discursos não equivalentes.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende argumentar, num primeiro momento, que a presença, muitas vezes exclusiva, do texto didático como objeto de leitura e escritura na escolaridade de nível fundamental e médio é responsável pela apropriação por parte dos alunos-professores de um modelo de escrita que lhes confere um repertório textual limitado, e que os leva a reconstruir por evocação esse modelo em atividades de escritura de textos acadêmicos do tipo teórico.

2. Descrição de uma situação de leitura/construção de texto teórico

A exemplificação aqui apresentada recupera uma unidade de leitura/construção de textos teóricos centrada no critério de seleção do tópico, com o objetivo de construir um relato de leitura que fundamentasse a observação de dados empíricos, desenvolvida na

disciplina língua portuguesa destinada a alunos do segundo período do Curso de Pedagogia da UFPB/Campina Grande. Os procedimentos metodológicos aplicados pela professora se constituíram das seguintes etapas:

- 1) leitura individual dos textos-fonte desconhecidos: Língua escrita e língua falada (Francis Vanoye, 1982) e Oral e escrito: seções e interseções (M^a Thereza F. Rocco, 1989)
- 2) interação verbal: discussão da leitura
 - Professora: solicita, através de perguntas, explicação da temática desenvolvida no texto, destacando os tópicos centrais e aspectos específicos.
 - Alunos: explicam, perguntam com o objetivo de esclarecer dúvidas quanto à compreensão de conceitos.
- 3) exercício de escritura do relato de leitura (duas versões): com o objetivo de identificar aspectos diferenciadores da fala e da escrita.
 - a) escritura da primeira versão
 - b) interação professor-aluno, para revisão da primeira versão;
 - c) escritura da versão final do relato de leitura

2.1 A proposta da professora e as evidências de algumas dificuldades de escrita processual com alunos de baixo repertório textual

A atividade proposta pela professora na unidade de ensino observada – *relato de leitura* - ilustra uma das possibilidades de trabalho pedagógico de natureza intertextual com o texto acadêmico do tipo teórico, com alunos iniciantes. Trata-se de uma atividade que envolve a intertextualidade parafrásica, exibida em textos cujo objetivo é comunicar conhecimentos, fruto de leitura assimilativa, e transformadora de textos-fonte. Essa atividade ilustra também *o trabalho com o intertexto transversal*, nos termos de Portine (1983), uma vez que o trabalho de recuperação das informações incide sobre a reconstrução dos diferentes pontos de vista focalizados nos textos- fonte em referência.

O tratamento pedagógico dispensado pela professora à escrita, por ser de inspiração sociocognitivista, atribui ao professor o papel de mediador de todo o processo de escritura, partindo dos produtos dos alunos e contribuindo com a expansão do repertório textual destes. Orientada por essa perspectiva, a professora desenvolve esforços com o objetivo de levar os alunos-professores a incorporarem em seus relatos de leitura os traços constitutivos do texto teórico, em substituição aos traços do texto didático. Os traços do modelo de texto dos alunos e as tentativas de sua substituição estão ilustrados nos itens a seguir.

2.1.1 A primeira versão: o modelo de escrita acadêmica do aluno-professor:

Os dados da primeira versão dos relatos de leitura revelam a apropriação pelos alunos-professores do modelo construído pelo manual didático, com o agravante de não se mostrarem capazes de exercer a função de autoria em seus textos, uma vez que não conseguem se representar na origem, produzindo um texto que apresente unidade, coerência, não contradição e atendimento ao objetivo da tarefa - comparar pontos de vista sobre aspectos diferenciadores da fala e da escrita.

Dentro dessa perspectiva, três categorias se apresentam relevantes para a caracterização desse modelo de escrita representativo de um processo de reformulação que traduz o ato de falar de forma fragmentada para quem não sabe.

a) A seleção dos elementos do conteúdo.

Esta é a categoria que permite observar o caráter reformulador no sentido da redução que marca o modelo texto de que o aluno é detentor. Os textos representativos desse modelo tendem a reproduzir, em linhas gerais, os tópicos centrais que orientem em direção à macroestrutura do texto-fonte, o que pode ser verificado, no texto da primeira versão selecionado, pelo tópico “A língua portuguesa comporta duas modalidades: o português escrito e o português falado” (linhas 1 e 2) e pelos subtópicos *língua falada = representada por fonemas* (linha 3) e *língua escrita = representado signos gráficos* (linha 26)

b) O recorte e a ordenação dos elementos do conteúdo.

A decisão do aluno quanto à relevância do conteúdo se verbaliza nos textos através de uma escolha operada nos níveis lexical e sintático de forma a contribuir para uma visão especializada do tópico através dos seguintes procedimentos:

1) a utilização de proposições que ilustram processos metalingüísticos fixadores do assunto objeto de estudo, como é o caso, no texto selecionado da primeira versão, da enumeração de uma série de exemplos (linhas 7 a 13), encabeçada pela expressão *por exemplo* (linha 7), recortada de Vanoye (1982), texto-fonte cuja forma de ordenação dos elementos se aproxima do modelo dominado pelos alunos. Outro processo fixador do assunto é o da parentetização, para explicar o significado dos termos *evanescente* (linha 13), *prolixo* (linha 13) e *signos gráficos* (linha 26).

2) o modo de construção sintática. A ocorrência de enunciados curtos, justapostos, transpostos sem a monitoração sintática, como é o caso da ausência de paralelismo sintático (linhas 7 a 13), garante a pouca densidade no plano sintagmático.

c) O uso da heterogeneidade enunciativa.

O procedimento de apagamento das fontes enunciativas traz, a nosso ver, implicações relevantes para a densidade discursiva, conferindo ao texto do aluno um caráter monológico, absoluto, homogêneo, inquestionável. Sob este aspecto, pode-se afirmar que este procedimento contribui de forma significativa para que os textos dos alunos sejam reformulações fracamente equivalentes aos textos-fonte, já que lhes falta esse recurso argumentativo a serviço da cientificidade.

Registra-se, com efeito, no texto selecionado da primeira versão, o apagamento das vozes do autores lidos, em benefício da remissão generalizada, mecanismo responsável pelos fragmentos de sentido cujo relacionamento com os textos-fonte é de difícil identificação, a menos que se trate de um leitor conhecedor desses textos, como é o caso da situação focalizada, em que se verifica a presença de duas fontes, sendo que a voz de Rocco está presente de forma literal, mas sem citação, apenas na linha 21. A única citação registrada na linha 23 não tem referente explícito anteriormente.

2.1.2 A segunda versão: a tentativa de reformulação na perspectiva do texto teórico - como os alunos lidam com o feedback da professora

A perspectiva adotada pela professora para o tratamento da escrita processual em língua materna ilustra a posição de que o feedback do professor é mais eficaz se é focalizado e seguido de revisão por parte do aluno.

Entretanto, os dados coletados na primeira etapa da pesquisa revelam que os alunos-professores têm pouca ou nenhuma consciência de que estratégias usar para revisar seus textos, após a interação com a professora. Assim nas sessões de interação professor/aluno, ao mesmo que se registra a colaboração dos alunos na identificação dos problemas assinalados pela professora, constata-se a sua incapacidade de resolvê-los. Essas dificuldades são relacionadas aos seguintes aspectos:

a) *relação tópico / paragrafação*: Essa dificuldade está ilustrada na solução apresentada para a articulação dos aspectos expressivos da língua falada - *acentuação, pausas, entonação* -, cuja distribuição na primeira versão gerou um problema de paragrafação (linhas 14 a 20), que foi discutido na interação nos seguintes termos:

- (1) P agora no texto há problemas de paragrafação de construção
A porque num é na mesma linha
P é isso... é na mesma linha... você tá falando aqui só da linguagem oral.

No entanto, a segunda versão do texto selecionado registra a não resolução do problema identificado, ou seja, há uma reapresentação dos aspectos expressivos de forma fragmentada em cada parágrafo, conforme pode ser constatado no segmento transcrito a seguir, que compreende as linhas 15 a 21 da segunda versão.

Na comunicação oral, os interlocutores estão em presença, num lugar, num tempo conhecidos por eles e trocam observações a respeito de um determinado assunto. Possui também recursos expressivos específicos: acentuação é o recurso que põe em relevo uma sílaba ou um grupo de sílabas.

Pausas são intervalos que recortam a fluidez do discurso - ela determina a compreensão da mensagem na medida em que a recorta em grupos de sons identificáveis.

Entonação é a melodia da frase, é como se dá sentidos especiais à mensagem.

b) *uso das marcas de heterogeneidade através da citação*. Nesse nível de reformulação, os dados ilustram que os alunos parecem preocupar-se mais em atender ao que parece ser do agrado da professora - construir um texto com a inserção das vozes marcadas - do que resolver a elucidação do ponto de vista do (s) autor(es) lido(s). Com efeito, tem-se na interação a seguinte advertência da professora:

- P agora número um ((referindo-se à anotação registrada no texto)) a quem se refere? só na parte final do texto é que há () com relação ao autor
A é o autor num é?
P é porque você botou assim... *o autor comenta...* nessa parte aqui você refere aos teóricos... então você precisava dizer *segundo fulano de tal...* não há nesse texto como um todo... eu folheeí mesmo pra ver... o texto... nenhuma referência às leituras teóricas feitas que originaram esse texto... faz-se necessário citar os autores que defendem a caracterização do texto oral e escrito... seu texto teórico passa a ter mais credibilidade e características de texto científico... então por exemplo mesmo que não seja com suas palavras, é claro que isso tá um resumo eu conheço o texto da Rocco

Na segunda versão, entretanto, ao citar Vanoye (1983), a aluna atribui a este autor a única informação que coletou literalmente de Rocco (1984) –“o oral existe sem a escrita, mas a escrita não existe sem o oral” (linha 22). Da mesma forma, atribui a Rocco a seguinte informação coletada em Vanoye:

A autora Rocco comenta que a escrita é mais rigorosa, porque é modalidade única, requer uma estrutura formal dos textos, regras gramaticais. (linhas 24 e 26).

Outra explicação para as dificuldades de reformulação no plano da recuperação das fontes enunciativas está no desconhecimento do contexto cognitivo de produção de determinados pontos de vista, veiculados nos textos-fonte, o que significa também ausência de conhecimento partilhado. Essa dificuldade é muito freqüente quando se registra, no texto-fonte, a citação de duas ou mais vozes, além da voz do autor. Esse desempenho pode ser entendido no relato de leitura, quando os alunos desprezam pontos de vista do autor do texto e introduzem referências desconectadas, construindo parágrafos mosaicos, como é o caso da afirmação atribuída a Halliday e Hasan (1976), quando na realidade, se trata de um fragmento de uma afirmação de Fávero (1991).

Texto da aluna:

Para Beaugrande e Dressler (1981) é necessário que o texto apresente conhecimentos ou conteúdos vinculados a um sentido. Já para Halliday e Hasan (1976), o texto exige um pouco de conhecimento do modernismo futurista.

Texto-fonte:

O exemplo (90), a seguir, mostra um texto com uma coesão sequencial pouco visível e sem retomadas explícitas. Se nos mantivermos no princípio de que as sentenças denotam seqüências de fatos, o texto só sequenciará fatos isolados e não exibirá uma textura que permitisse chamá-lo de texto. Seria, segundo Halliday e Hasan (1976), um não-texto, porém o título, Manifesto futurista, e seu autor Marinetti, permitem que estabeleçamos um continuum de sentido. O texto exige um pouco de conhecimento do Modernismo, especialmente do Futurismo e do papel do poeta italiano Filippo Tommasio Marinetti no movimento. (Leonor Fávero. Reformulando a noção de coerência. Coesão e coerência textuais. São Paulo:Ática, 1991)

O dado acima ilustra um caso de não percepção, no texto-fonte, de uma afirmação alusiva aos conceitos de *textura*, *texto*, *não-texto* e sua ilustração com um dado empírico – *Manifesto futurista*. Ao ser advertida pela professora, durante a interação, a aluna usa a supressão como solução para o problema detectado, estratégia mais freqüente nos alunos não proficientes do ponto de vista da compreensão e da escritura.

3. Considerações finais: perspectivas para reorientação da prática

Os dados aqui apresentados ilustram, em parte, a posição, já defendida em estudos sobre a escrita processual em língua materna de que o feedback tende a não surtir efeito quando os alunos parecem ter um repertório limitado de estratégias para lidar com ele, resultando num impacto mais limitado sobre eles do que imagina o professor. Entretanto, acreditamos que a busca de uma metodologia interativa que dê conta das condições necessárias à leitura/construção de textos teóricos, favoreça o desempenho adequado do leitor capaz de construir seu conhecimento especializado, através da apreensão do que o autor quis dizer, tornando-se capaz de reconstruir o texto dentro de um contexto de leitura.

Com essa visão, elegemos alguns aspectos para reflexão decorrentes dos resultados obtidos na unidade de leitura analisada, bem como da discussão com a professora da disciplina:

a) *quanto à adequação da proposta*, verificou-se que o trabalho com o intertexto apresentou acentuadas dificuldades em razão do modo de abordagem do tópico no texto, com a alusão a várias vozes. O que sugere, na fase inicial, a seleção de um texto com menor complexidade sob este aspecto. No plano da mediação da professora, faz-se necessária a introdução de mais dois procedimentos interativos que forneçam subsídios para a compreensão do tópico e da organização dos textos. O primeiro deverá ser uma discussão sobre o tópico selecionado, anterior à distribuição do(s) texto(s)-fonte. O segundo, após a leitura individual e discussão, deverá ser a esquematização ou desmonte desses textos, com a colaboração dos alunos, na sala de aula, destacando o tema central e os aspectos específicos e sua relação com a organização do texto, sobretudo com as vozes citadas, levando-os a distinguir os pontos de vista;

b) *quanto à necessidade do conhecimento de teorias lingüísticas que subsidiem a formação do professor do ensino fundamental*, os dados de observação das rotinas acadêmicas, desenvolvidas na disciplina língua portuguesa, revelam uma lacuna desse tipo de conhecimento por parte dos alunos-professores, razão por que a condição de base contextual não é atendida de forma satisfatória. Esse fato aponta para a necessidade de inclusão da Lingüística no currículo do curso-alvo;

c) *quanto à relevância do conhecimento do texto acadêmico na formação do professor*, os dados revelam a necessidade de que esse seja objeto de preocupação manifestada na prática de leitura /escritura desenvolvida pelos professores formadores, no âmbito de outras disciplinas, fato que favorecerá a condição de base tipológica.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AUTHIER, J. 1984. Heterogénéités énonciatives. Langages, 73. Paris: Larousse.
- DABÈNE, Michel. 1993. Aspects sociodidactiques de l'acculturation au scriptural: Hypothèses et options méthodologiques; mimeo.
- KLEIMAN, Angela. 1992. Letramento na formação do professor. Campinas. IEL/UNICAMP.; mimeo.
- _____. 1995. Introdução. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, Luiz A. 1988. A compreensão do texto falado e escrito como um ato individual de uma prática social. Leitura: perspectivas interdisciplinares
- MARQUESI, Suely Cristina. 1994. Interação verbal em sala de aula: a leitura. Anais do IX encontro da ANPOLL, vol II, tomo II. Caxambu.
- _____. 1997. O processo de retextualização em um contexto de ensino de pós-graduação. Koch, I.V e Barros, K. (org). Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação. Natal: UFRN.
- PEYTARD, J. 1984. Problématique de l'alteration des discours: reformulation et transcodage. Langue Française, 64. Paris.
- PORTINE, Henry. 1983. L'argumentation écrite. Paris: Hachette/Larousse.
- RAIMES, Ann. 1987. Why writ? From purpose to pedagogy. English Teaching Forum vol. XXV, nº 4.
- REINALDO, M. Augusta G de. 1995. A formulação textual na explicação de texto acadêmicos por universitários. Tese de doutorado. Recife: UFPE

