

## O CONCEITO DE *CONTINUIDADE TÓPICA* NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR<sup>1</sup>

Cosme Batista dos SANTOS (UNEB - BA / PG - UNICAMP)

*Abstract: This article focuses the construction of the concept of topic continuity of the text by teachers in formation in the semi-arid region of the state of Bahia. It analyze in-service education to the reformulation of this concepts in the oral discourse of formatter-teacher and of two student teachers in the analyzes our comments about the write of the child in the classroom. The expected outcomes in this investigation amplify the findings in the area of teacher training; revealing strategies of production of linguistics criterions to the practices of evaluation of the write and the effect of the linguistic literacy of teacher in the teaching practice.*

*Key-words:*

### 0. Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que estamos realizando sobre a formação lingüística do professor alfabetizador (Santos, 2001/2003). Mais especificamente, ele analisa a reformulação de conceitos lingüísticos nas práticas, com o foco na relação entre o conceito de *continuidade temática*, tal como é textualizado em um texto escrito utilizado como objetivo de leitura durante a formação dos professores alfabetizadores, e as reformulações desse conceito pelo professor formador, na prática de formação, e pelos alfabetizadores-alunos, no contexto da escola.

Em outros termos, trata-se de uma análise com foco nas estratégias de transposição e retextualização da noção teórica de *continuidade* de um texto de divulgação, considerado como um texto básico (TB), para o discurso oral da professora formadora (PF) produzido em um curso de formação continuada para alfabetizadores, para o discurso oral de duas dessas professoras (PA1 e PA2), que participaram do referido curso, produzido a partir de suas intervenções na escrita de seus alunos. Interessa-nos saber, sobretudo, quais as transformações que esse conceito sofre todas as vezes que é atualizado em cada um dessas práticas.

Estudos antecedentes mostram que a atividade de retextualização, transposição e reformulação de conceitos de um texto escrito de divulgação científica para outros

---

<sup>1</sup> Agradeço aos professores, alunos e funcionários do Programa REDE UNEB da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Curaçá-BA, pelas informações fornecidas para este artigo.

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

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

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

Com base nos aspectos apontados nesta introdução, organizados este artigo em 03 partes. Na primeira, apresentaremos um quadro teórico reunindo alguns conceitos básicos para realização da análise; na Segunda, analisaremos o conceito de continuidade tópica no texto de divulgação científica, texto base (TB); no discurso da professora formadora (PF); nos comentários das professoras alfabetizadoras (PA1 e PA2), bem como no interior dessas análises, as relações existentes entre cada reformulação

realizada; na terceira e última parte, apresentaremos as nossas considerações finais relativas aos resultados da investigação.

### 1. Reformulação e construção do conceito

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

A reformulação dos conceitos pode ocorrer nas situações diversas de difusão, a partir do momento em que os termos científicos ou técnicos são reutilizados em domínios distintos e, conseqüentemente, são adaptados para atender aos diversos níveis de compreensão dos *destinatários* (cf. Brey, 1984; Petroff, 1984) ou pode ocorrer sob o efeito de uma *transposição didática*, a partir do momento em que tais termos são atualizados para fins específicos do ensino/aprendizagem escolar (cf. Bronckart & Giger, 1998). A reformulação resultante das práticas de difusão pode se manifestar em situações variadas, como por exemplo, naquelas em que um determinado manual contendo termos altamente técnicos é reformulado para melhorar a compreensão dos seus leitores, na condição de *destinatários* pré-estabelecidos, enquanto que uma reformulação sob o efeito de uma transposição didática se manifesta nas situações específicas de ensino, como, por exemplo, nas situações em que os professores de língua portuguesa mobilizam terminologias de gramática tradicional para tornar os conceitos teóricos da lingüística mais acessíveis para os alunos (Rafael, 2001; Aparício, 2001).

Neste estudo, considerando que os comentários das alfabetizadoras sobre a escrita não se configuram propriamente numa situação difusão ou de ensino, estamos sugerindo a possibilidade de outro tipo de reformulação que podemos chamar, provisoriamente, de **reformulação apropriativa** nos casos em que o conceito é reformulado à maneira do leitor ou do usuário (Certeau, 1994 e 1996). Esta estratégia pode se manifestar nos casos em que o leitor se apropria do conhecimento científico,

mobilizando basicamente os termos da linguagem *ordinária*. Os conceitos podem ser reformulados, não necessariamente sob o efeito de uma difusão ou de uma transposição, mas, sobretudo, sob a influência da ação *responsiva* do interlocutor (Bakhtin, 1995) ao inserir na sua interpretação as palavras e as vozes próprias que, por sua vez, sinalizam reformulação, construção e apropriação do conhecimento advindo do texto alheio.

## 2. A *continuidade tópica* na formação e na escola

Considerando que o foco principal de análise será as reformulações do conceito de *continuidade tópica* pela professora formadora (PF) e pelas professoras alfabetizadoras (PA1 e PA2), não vamos analisar a configuração desse conceito, tal como ocorre no texto base (TB). O conceito textualizado no TB será estrategicamente considerado como o ponto de partida das reformulações posteriores, devendo ser, conseqüentemente, apenas, objeto de comparação nesta análise. Assim, a análise dos dados está organizada da seguinte forma: a) apresentação do conceito de *continuidade tópica*, tal como é divulgado no TB; b) análise das reformulações desse conceito na exposição da PF e c) análise das reformulações desses conceitos nos comentários de PA1 e PA2.

### 2.1. O conceito de *continuidade tópica* no TB

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

Para efeito de uma breve caracterização, o texto original, como já foi indicado na metodologia, é o capítulo II “Como avaliar a textualidade” da 2ª edição do livro “*Redação e Textualidade*” de Maria das Graças Costa Val e reeditado por Martins Fontes, em 1999. Neste capítulo, a autora textualiza, baseando-se em Charolles (1978), o conceito de *continuidade tópica*, conforme podemos ver no exemplo abaixo.

(1)

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

Assim, a *continuidade* consiste, segundo a autora, na retomada de *elementos*, ou seja, na retomada de tópicos ao longo do discurso, devendo ser considerada um dos *requisitos* necessários para o estabelecimento da textualidade em um texto.

O conceito de *continuidade*, embora seja, ao mesmo tempo, requisito de coesão e coerência, conforme a autora, pode se manifestar distintamente em cada um desses planos. No plano da coerência, a continuidade se manifesta pelas *retomas* de conceitos e idéias e no plano da coesão, por outro lado, a continuidade se manifesta pelo *emprego* de recursos lexicais e gramaticais empregados para retomar os tópicos ao longo do texto.

## 2.2 O conceito de *continuidade tópica* na formação

O conceito de *continuidade tópica* foi transposto na situação de formação pela PF, da seguinte forma:

(2)

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

13. **ou por termos gramaticais ... lembram disso também...né?**  
(AL-001/2001)

No seu enunciado, a professora define a *continuidade* como sendo as “*recorrências ou retomadas de itens lexicais ou gramaticais*”(linhas 10,11, e 12), como também é definida no texto base (TB). De acordo com o TB, a continuidade se manifesta distintamente na coerência e na coesão. Na coerência pela *retomada de conceitos e idéias* e na coesão pelo *emprego de recursos lexicais e gramaticais específicos*. Na reformulação desse conceito na sala de aula, PF não introduz o conceito nessa mesma ordem, entretanto, em relação aos termos mobilizados, não constatamos diferenças muito marcantes.

No discurso acima, há situações em que os termos ou opções lexicais do texto base são retomados e há uma situação em que um dos termos do conceito original é associado a termos da gramática tradicional, configurando uma *reformulação didática*, visando tornar o conceito mais explícito para o interlocutor (Brey, 1984; Rafael, 2001; Aparício, 2001). A primeira situação justifica-se pela mobilização do termo “*anafórico*” para designar os pronomes são empregados no texto como mecanismos de continuidade e pela mobilização dos termos “*recorrências*” para designar a função dos itens lexicais e gramaticais na configuração do requisito da continuidade, consequentemente na coerência e na coesão textuais. A Segunda situação justifica-se pela inserção do termo “substantivos” (linha12) da gramática normativa para substituir o termo “lexical” empregado no TB na categorização da *coesão lexical* é atualizado com o apoio do termo “*substantivo*” advindo da gramática normativa. No texto base, bem como na lingüística do texto, o termo lexical é associado aos processos de nominalização (*reiteração, substituição e associação*), especificamente, apontados como a manifestação da continuidade na coesão textual. Na gramática normativa e na maioria dos livros didáticos, por outro lado, o termo substantivo é definido como a palavra que *nomeia os seres, coisas e idéias*. Trata-se de uma definição bastante presente no contexto do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, a textualização do termo “substantivos” pela PF na aula não obscurece os conceito de *continuidade* tópica do TB e parece torná-lo ainda mais compreensível na prática de formação. Nesse caso, parece ocorrer uma reformulação didática do conceito original, em que o conceito é

explicitado com apoio em um termo da gramática, tradicionalmente, conhecido pelos alunos.

### 2.3 O conceito de *continuidade tópica* na escola

Nesta seção, analisaremos o conceito de *continuidade tópica* nos comentários das alfabetizadoras PA1 e PA2. Em outros termos, a nossa preocupação nessa análise recai sobre as estratégias utilizadas por tais alfabetizadoras para reconfigurar o conceito acessado por meio do TB.

(3)

O comentário da PA1

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

No enunciado, acima, iniciando o seu comentário, PF1 constata que o texto do seu aluno “tá bom” e, logo em seguida, acrescenta que o texto “tem coerência” (linhas 1 e 2). Nesse caso, parece ficar evidente que para PF1 a coerência textual é um critério fundamental na organização do texto. A coerência é, nesse sentido, uma condição básica para a textualidade. Essa crença atravessa todos os discursos sobre a textualidade circulados na formação, principalmente o TB que aponta que a coerência é o “*fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto*” (Costa Val, 1999:21). No entanto, o que nos interessa no enunciado acima é o critério de coerência mobilizado pela PF1 para justificar a coerência textual, os termos empregados na construção do significado e a relação estabelecida com o conceito do TB. No seu comentário sobre o texto do aluno, ela mobiliza apenas o requisito da *continuidade tópica* enquanto critério para garantir a coerência do texto.

Diferentemente de como ocorre no TB e no texto de PF, no seu enunciado, o conceito é construído com o apoio de termos advindo da linguagem cotidiana, envolvendo metáforas e rodeios próprios. O conceito de continuidade tópica, que é apresentado no TB como sendo a “retomada de conceitos e idéias” e parcialmente reformulado no texto da PF, como sendo “as retomadas de itens lexicais e gramaticais”, é mantido no texto de PA1. Porém, através da mobilização de estruturas bem mais distantes do conceito original, como mostram os seguintes exemplos: “tá sempre no assunto”, “um assunto ta puxando o outro” e “não tem palavras soltas”(linhas 3,4 e 5). Os termos “sempre” e “assunto” substituem, respectivamente, os termos “continuidade” e “tópico”, sinalizando que o texto apresenta continuidade de tópicos, de idéias e conceitos; o termo “puxando” substitui o termo “retomada”, sinalizando que, no texto, a continuidade se manifesta pelas retomadas dos referentes ao longo do texto e, por último, a expressão “não tem palavras soltas”, sinalizando que o texto apresenta unidade ou coesão lexical.

(4)

O comentário da PA2

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

Neste enunciado, da forma que forma, o foco central é a mobilização de critérios e termos pela PA2 para justificar a falta de coerência no texto do aluno. Retornando, então, à análise dos critérios de coerência mobilizados no comentário de PA2, observamos que, ao justificar a falta de coerência no texto, são mobilizados as seguintes estruturas: “ela foge um pouco... muda assim” (linha 2 ). Nessas expressões, os termos “foge” e “muda” são mobilizados para sinalizar a descontinuidade (ausência de continuidade das idéias) que compromete a coerência no texto do aluno. No comentário de PA2, portanto, está subentendido que, assim como é previsto nos discursos de formação (TB e PF), um texto para ser coerente necessita, ao mesmo tempo, da continuidade, a proporção que não *foge* ou não *muda* de tópico tratado no texto.

Nos enunciados das PA1 e PA2, focalizando, especialmente, a mobilização dos termos para reconceituar a *continuidade* tópica, enquanto *requisito* da coerência textual, constatamos a tendência por uma reformulação do tipo apropriativa, na medida em que o conceito é construído basicamente com o apoio na linguagem oral, ou seja, com o emprego de palavras e expressões metafóricas advindas da linguagem cotidiana. Esse fato sugere a apropriação, o *consumo* (cf. Certeau, 1994) dos conceitos lingüísticos da formação, na medida em que é oposto a estes, através da linguagem comum, uma *contrapalavra* (Bakhtin, 1995). Nesse caso, configura-se uma cena em que os alfabetizadores, na condição de leitores, demarcam o seu lugar como co-autoras, na construção do saber sobre o texto, ou seja, do saber lingüístico relevante para a sua formação.

### 3. Considerações Finais

O conceito de *continuidade tópica* aqui analisado adquire configurações distintas, conforme o contexto de uso. Na formação, as reformulações tendem a ser menos saliente, considerando que a PF, em seu discurso, conserva muitas estruturas e termos da escrita, tal como circulam no TB, como por exemplo: “*retomada de idéias*”, “*tópico-comentário*”, “*recorrências de termos*”, etc. e, nas intervenções das professoras alfabetizadoras PA1 e PA2, as reformulações são mais situadas, considerando que em seus comentários as estruturas e os termos empregados no TB são praticamente substituídos por outros tipicamente usados na linguagem comum, como por exemplo: “um assunto tá... puxando o outro”, “ela foge... do assunto”, “não tem palavras soltas”, etc.

Na primeira situação, configura-se uma reformulação com fins didáticos, uma vez que a mobilização de termos da gramática normativa, por exemplo, visa facilitar a compreensão do termo científico específico da lingüística textual. Na segunda situação, por outro lado, configura-se uma reformulação de natureza apropriativa, considerado que os conceitos são reformulados à maneira dos usuário com apoio em palavras e expressões que lhes são próprias (Certeau, 1996).

Portanto, embora preliminares, tais resultados sugerem que a avaliação do impacto da formação no letramento do professor de língua materna deve ter como foco não apenas as estratégias de retextualização e transposição dos conceitos lingüísticos,

como também o que tais professores fazem com tais conceitos para acomodá-los em sua conversação e como os tornam relevantes para solucionar problemas decorrentes do ensino-aprendizagem na escola, como, por exemplo, os problemas do ensino e da avaliação da escrita.

#### 4. Referências Bibliográficas

APARÍCIO, A.S. *As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática*. In: Kleiman, A.B. (Org.), *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas de Letras, 2001.

BAKHTIN, M. *Tema e significação na língua*. In: Bakhtin, M.M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BREY, C. *Les travaux pratiques de reformulation*. In: *Langue Française*. 64:68-80. Paris, 1984.

BRONCKART, J.P. & GIGER, I.P. *La transposition didactique: histoire et perspectives*. In: *Pratiques*, pp. 35-58.

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

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. Campinas-SP: Papyrus, 1993/2001.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/ Michel de Certeau, Luce Giard. Pierre Mayol*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

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

CHAROLLES, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. In: Galves, C, Orlandi, E. & Otoni, P. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

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

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

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

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

MATÊNCIO, M. de L. *Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumos*. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte : UFMG, 08 a 10 de maio, 2002.

PEYTARD, J. JACOBI, D. & PÉTROFF, A. *Français technique et scientifique : reformulation enseignement*. In. *Langue Française*, 64, pp. 5-16, 1984.

PÉTROFF, A. J. *Semiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique*. In. *Langue Française*. 64 :68-80. Paris, 1984.

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado Inédita, 2001.

\_\_\_\_\_ *Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática*. In: Kleiman, A. B. (Org.), *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas : Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, C. B. *A avaliação de redações na escola: uma experiência no semi-árido baiano*, In: Kleiman, A. B. (Org.), *A formação do professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_, *A formação lingüística do professor alfabetizador no semi-árido*. Campinas: UNICAMP, Projeto de Tese de doutorado, 2001.