

María Gisela Clavijo Muñoz

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UM
PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS
DE PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Caso: Formação de educadoras sob o enfoque
da Pedagogia do Texto em Itagüí, Colômbia**

Mestrado em Educação/Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

María Gisela Clavijo Muñoz

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UM
PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS
DE PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Caso: Formação de educadoras sob o enfoque
da Pedagogia do Texto em Itagüí, Colômbia**

Mestrado em Educação/Currículo

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação /
Currículo, sob a orientação da Prof.
Dra. Edivanda Mugaribí**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local: _____ e

Data: _____

A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convênio interinstitucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, e o “Institut pour le Développement et l’Education des Adultes”, Genebra, Suíça.

***A Antonio e Francisco Manuel que justificam este esforço
e o acompanharam de diversas maneiras.***

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta dissertação quero expressar meus agradecimentos a:

- Edivanda Mugarbi pelas suas sábias orientações no desenvolvimento do trabalho e seu acompanhamento e estímulo permanentes.
- Antonio Faundez por seus questionários críticos, os quais me ajudaram a aprofundar e procurar maior precisão conceptual.
- Às educadoras do projeto de Itagüí por seu trabalho educativo a favor dos setores populares e por permitir-me penetrar na sua vida através de seus escritos.
- À IDEA pela possibilidade que me ofereceu para formar-me dentro do processo no qual desenvolvi esta pesquisa.
- À CLEBA que me estimulou para realizar a pesquisa dentro de um dos seus projetos educativos.

RESUMO

A Corporação Educativa CLEBA tem assumido o enfoque da Pedagogia do Texto (PdT) para adiantar processos educativos, incluída a formação de educadoras; no entanto, até o momento não se conhecem de maneira sistemática, os aportes realizados pelo estudo dos diferentes gêneros textuais no desenvolvimento das capacidades de linguagem das educadoras. O propósito da pesquisa é analisar com crítica o processo de produção de descrições escritas com a finalidade de verificar sua incidência no desenvolvimento das capacidades de linguagem nas educadoras do município de Itagüí. A pesquisa localiza-se na perspectiva da pesquisa-ação quase-experimental, pois os dados foram recolhidos durante um processo de formação de educadoras com o controle de algumas variáveis. O corpus está constituído por 26 textos descritivos, 13 versões iniciais e 13 versões finais, cuja análise realizou-se desde as capacidades implicadas na compreensão e/ou produção de um texto. As referências teóricas assumidas para a apreensão do objeto de estudo baseiam-se nos avanços da lingüística textual, na psicologia sócio-interacionista, na pedagogia e na didática de línguas. Os resultados encontrados, assim como a discussão e interpretação dos mesmos, mostram os câmbios nas produções das educadoras e as capacidades implicadas nas mesmas: capacidades de ação ou contexto de produção, capacidades discursivas, capacidades lingüístico-discursivas e capacidades referidas ao micro universo lingüístico. As conclusões, por seu lado, ressaltam os avanços obtidos nas versões finais das descrições, no nível do macro e micro universos lingüísticos, assim também as carências que ainda permanecem nas educadoras nesses mesmos níveis e possíveis pautas para superar-las.

Palavras chaves: Pedagogia do Texto, Formação, Currículo, Colômbia, Texto Descritivo, Capacidades de linguagem.

RESUMEN

La Corporación Educativa CLEBA ha asumido el enfoque de la Pedagogía del Texto (PdT) para adelantar procesos educativos, incluida la formación de educadoras; sin embargo, hasta el momento no se conocen, de manera sistemática, los aportes realizados por el estudio de los diferentes géneros textuales al desarrollo de las capacidades de lenguaje de las educadoras. El propósito de la investigación es analizar críticamente el proceso de producción de descripciones escritas a fin de verificar su incidencia en el desarrollo de las capacidades de lenguaje en las educadoras del municipio de Itagüí. La investigación se ubica en la perspectiva de la investigación-acción cuasi-experimental pues los datos fueron recogidos durante un proceso de formación de educadoras con el control de algunas variables. El corpus está constituido por 26 textos descriptivos, 13 versiones iniciales y 13 versiones finales, cuyo análisis se realizó a partir de las capacidades implicadas en la comprensión y/o producción de un texto. Las referencias teóricas asumidas para la aprehensión del objeto de estudio se basan en los avances de la lingüística textual, la psicología sociointeraccionista, la pedagogía y la didáctica de lenguas. Los resultados encontrados, así como la discusión e interpretación de los mismos, muestran los cambios en las producciones de las educadoras y las capacidades implicadas en las mismas: capacidades de acción o contexto de producción, capacidades discursivas, capacidades lingüístico-discursivas y capacidades referidas al micro universo lingüístico. Las conclusiones, a su vez, destacan los avances logrados en las versiones finales de las descripciones, en el nivel del macro y micro universos lingüísticos, así como las carencias que aún permanecen en las educadoras en esos mismos niveles y posibles pautas para superarlas.

Palabras claves: Pedagogía del Texto, Formación, Currículo, Colombia, Texto descriptivo, Capacidades de lenguaje.

SUMMARY

The Educational Corporation CLEBA has assumed the focus of the Pedagogy of the Text (PdT) to advance educational processes, included the formation of educating; however, until now it is not known, in a systematic way, the contributions carried out by the study of the different natures of development of the capacities of language of the educating ones. The purpose of this investigation is to analyze critically the production process of descriptions written in order to verify its incidence in the development of the language capacities in the educating of the Itagüí municipality. The investigation is located in the perspective of the quasi-experimental investigation-action because the data were picked up during a formation process of educating with the control of some variables. The corpus is constituted by 26 descriptive texts, 13 initial versions and 13 final versions, whose analysis was carried out starting from the capacities implied in the understanding and/or production of a text. The theoretical references assumed for the apprehension of the study object are based on the advances of the textual linguistics, the socialinteraction psychology, the pedagogy and the didactics of languages. The finding results, as well as the discussion and interpretation of them, show the changes in the productions of the educating ones and the capacities implied on them: action capacities or production context, discursive capacities, linguistic-discursive capacities and capacities referred to the micro linguistic universe. The conclusions, highlight the advances achieved in the final versions of the descriptions, to level of the macro and micro linguistic universes, as well as the lacks that still remain in the educating ones in those same levels and possible rules to overcome them.

Key words: Pedagogy of the Text, Formation, Curriculum, Colombia, Descriptive Text, Language Capacities.

RESUMÉ

La Corporación Educativa CLEBA a assumé la mise au point de la Pédagogie du Texte (PdT) pour mettre en place des processus éducatifs, y compris la formation des éducatrices; cependant, jusqu'à présent, l'on ne connaît pas systématiquement les apports réalisés par l'étude des différents genres textuels au développement des capacités de langage des éducatrices. L'objet de l'investigation est d'analyser de façon critique le processus de production des descriptions écrites, et ce afin de vérifier son incidence dans le développement des capacités du langage chez les éducatrices de la municipalité d'Itagüí. Le travail de recherche est situé dans la perspective de l'investigation - action quasi-expérimentale puisque les données ont été rassemblées durant un processus de formation des éducatrices sous le contrôle de certaines variables. Le corpus est constitué de 26 textes descriptifs, 13 versions initiales et 13 versions finales, dont l'analyse a été réalisée à partir des capacités impliquées dans la compréhension et/ou production d'un texte. Les références théoriques assumées pour l'appréhension de l'objet d'étude sont basées sur les progressions de la linguistique textuelle, de la psychologie socio interactionniste, de la pédagogie et de la didactique de langues. Les résultats rencontrés, ainsi que leur discussion et interprétation, montrent les échanges dans les productions des éducatrices et les capacités qui y sont impliquées: des capacités d'action ou un contexte de production, des capacités discursives, des capacités linguistiques discursives et des capacités rapportées au micro univers linguistique. Les conclusions mettent également en valeur les progressions obtenues dans les versions finales des descriptions, au niveau des univers linguistiques macro et micro, ainsi que les carences que l'on trouve encore chez les éducatrices, aux mêmes niveaux, et des règles possibles pour y remédier.

Mots clés : Pédagogie du texte, Formation, Curriculum, Colombie, Texte descriptif, Capacités de langage.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 O problema e sua contextualização | 19 |
| 1.1 Enfoques para o ensino-aprendizagem da língua | 20 |
| 1.2 Proposta oficial para a didática da escritura na Colômbia | 22 |
| 2 Formulação do problema e justificação | 24 |
| 2.1 A Pedagogia do Texto, enfoque pedagógico assumido por CLEBA ... | 25 |
| 2.2 Formulação do problema | 28 |
| 3 Metodologia | 31 |
| 3.1 Colheita de Dados | 31 |
| 3.1.1 Processo de formação para a produção dos textos | 32 |
| 3.1.2 Corpus da pesquisa | 35 |
| 3.2 Procedimentos e instrumentos para a organização e o tratamento dos dados | 35 |
| 3.2.1 Capacidades de ação ou contexto de produção | 36 |
| 3.2.2 Capacidades discursivas | 36 |
| 3.2.3 Capacidades lingüístico-discursivas | 37 |
| 3.2.4 Micro universo lingüístico | 38 |
| 3.3 O processo para a análise dos dados | 38 |
| | |
| CAPÍTULO I: REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A APREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 39 |
| 1 Relação linguagem e pensamento | 40 |
| 1.1 Origem e emergência do psíquico | 40 |
| 1.2 A especificidade da linguagem escrita | 42 |
| 2 Funcionamento lingüístico dos textos | 43 |
| 2.1 Concepção da língua | 43 |
| 2.2 Texto e gênero de texto | 45 |
| 2.3 Capacidades implicadas na produção e/ou compreensão de um texto . | 48 |
| 3 A seqüência descritiva | 60 |
| 3.1 A importância social e didática da descrição | 60 |
| 3.2 O funcionamento da descrição | 62 |

| | | |
|-------------------------------|--|-----|
| 3.3 | Macro operações ou fases da descrição | 65 |
| 3.4 | Sinais e marcas lingüísticas da descrição | 67 |
| 3.4.1 | A enumeração e suas marcas | 69 |
| 3.4.2 | A reformulação e suas marcas textuais | 71 |
| 4 | Para a construção de um currículo crítico | 72 |
| 4.1 | O currículo na Pedagogia do Texto | 72 |
| 4.2 | Seqüências Didáticas para a produção de textos | 77 |
| 4.2.1 | Dois princípios básicos das Seqüências Didáticas | 77 |
| 4.2.2 | Momentos da Seqüência Didática | 78 |
| CAPÍTULO II: RESULTADOS | | 80 |
| 1 | Versões iniciais dos textos descritivos | 80 |
| 1.1 | Análise | 81 |
| 1.1.1 | Capacidades de ação ou contexto de produção | 81 |
| 1.1.2 | Capacidades discursivas | 81 |
| 1.1.3 | Capacidades lingüístico-discursivas | 89 |
| 1.1.4 | Micro universo lingüístico | 98 |
| 1.2 | A modo de síntese parcial sobre as versões iniciais | 101 |
| 2 | Versões finais dos textos descritivos | 104 |
| 2.1 | Análise | 104 |
| 2.1.1 | Capacidades de ação ou contexto de produção | 105 |
| 2.1.2 | Capacidades discursivas | 105 |
| 2.1.3 | Capacidades lingüístico-discursivas | 109 |
| 2.1.4 | Micro universo lingüístico | 113 |
| 2.2 | A maneira de síntese parcial sobre as versões finais | 115 |
| 3 | A maneira de exemplo das análises realizadas | 117 |
| 3.1 | Texto Di-A1 | 118 |
| 3.1.1 | Capacidades de ação ou contexto de produção | 119 |
| 3.1.2 | Capacidades discursivas | 119 |
| 3.1.3 | Capacidades lingüístico-discursivas | 123 |
| 3.1.4 | Micro universo lingüístico | 126 |
| 3.2 | Texto Di-A2 | 128 |
| 3.2.1 | Capacidades de ação ou contexto de produção | 129 |
| 3.2.2 | Capacidades discursivas | 129 |
| 3.2.3 | Capacidades lingüístico-discursivas | 137 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.2.4 | Micro universo lingüístico | 141 |
| 3.3 | Texto Di-A3 | 141 |
| 3.3.2 | Capacidades de ação ou contexto de produção | 143 |
| 3.3.3 | Capacidades discursivas | 144 |
| 3.3.4 | Capacidades lingüístico-discursivas | 150 |
| 3.3.5 | Micro universo lingüístico | 154 |
| 4 | A maneira de conclusão do capítulo | 155 |

| | | |
|---|---|-----|
| DISCUSSÃO, INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES | | 156 |
| 1 | Discussão sobre os resultados obtidos | 156 |
| 1.1 | Capacidades de ação | 156 |
| 1.2 | Capacidades discursivas | 157 |
| 1.3 | Capacidades lingüístico-discursivas | 160 |
| 1.4 | O micro universo lingüístico | 164 |
| 2 | Conclusões gerais | 164 |

| | | |
|----------------------------------|--|-----|
| REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 170 |
|----------------------------------|--|-----|

APÊNDICES

| | | |
|-----|--|-----|
| A - | Seleção de descrições | 173 |
| B - | Títulos das descrições | 178 |
| C - | A reformulação nas descrições | 179 |
| D - | A subtematização nas descrições | 182 |
| E - | A colocação em relação nas descrições | 184 |
| F - | A coesão nominal nas descrições | 188 |
| G - | Mecanismos de assunção da enunciação nas descrições | 189 |
| H - | As capacidades de linguagem nas descrições | 195 |
| I - | Presença de organizadores textuais nas descrições, versões finais | 198 |

ANEXOS

| | | |
|-----|------------------------------|-----|
| A - | A tipologia dos textos | 201 |
| B - | A seqüência descritiva | 203 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----|---|-----|
| 1- | Tipos de discursos | 51 |
| 2- | Presença das fases da seqüência descritiva, versões iniciais | 82 |
| 3- | Presença de organizadores textuais nas descrições, versões iniciais ... | 89 |
| 4- | Responsabilidade da enunciação nas descrições, versões iniciais | 96 |
| 5- | Acentuação gráfica de palavras, problemas | 99 |
| 6- | Modalização, texto Di-A1 | 125 |
| 7- | Modalização, texto Di-A3 | 154 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----|---|-----|
| 1- | Nível educativo cursado pelas educadoras, em percentagem | 27 |
| 2- | Macro operações ou fases da descrição de acordo com Adam | 65 |
| 3- | Fases da descrição, texto A1, versão inicial | 121 |
| 4- | Fases da descrição, texto A2, versão inicial | 131 |
| 5- | Fases da descrição, texto A2, versão final (primeira parte) | 132 |
| 6- | Fases da descrição, texto A2, versão final (segunda parte) | 133 |
| 7- | Fases da descrição, texto A2, versão final (terceira parte) | 134 |
| 8- | Fases da descrição, texto A2, versão final (quarta parte) | 135 |
| 9- | Fases da descrição, texto A3, versão inicial (primeira parte) | 145 |
| 10- | Fases da descrição, texto A3, versão inicial (segunda parte) | 146 |
| 11- | Fases da descrição, texto A3, versão inicial (terceira parte) | 147 |
| 12- | Fases da descrição, texto A3, versão final | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----|--|-----|
| 1- | Percentagem dos estudantes em cada categoria de pontos | 24 |
| 2- | Corpus da pesquisa | 35 |
| 3- | Tempos verbais nas descrições, versões iniciais | 94 |
| 4- | Formas não pessoais nas descrições, versões iniciais | 95 |
| 5- | Tempos verbais nas descrições, versões finais | 111 |
| 6- | Formas não pessoais nas descrições, versões finais | 112 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CLEBA: Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos

FPE: Funciones Psicológicas Elementales

FSP: Funciones Psicológicas Superiores

ICFES: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior

IDEA: Institut pour le Développement et l'Éducation des Adultes

MCI: Mouvement pour la Coopération Internationale

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PdT: Pedagogía del Texto

PUC-SP: Pontificia Universidad Católica de São Paulo

SDs: Secuencias Didácticas

“Sobretudo, debes procurar que a língua viva não morra, o que é o grande perigo das aulas”.
Antonio Machado, Juan de Mairena

INTRODUÇÃO

1 O PROBLEMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Para introduzir a problemática que abordarei na pesquisa, cabe assinalar que nas últimas décadas tem sido notável o aumento na preocupação pelas questões relacionadas com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de parte dos pesquisadores/as nos diferentes âmbitos disciplinares: psicólogos, pedagogos, sociólogos, lingüistas, etc. Quase sempre que fala-se de resultados escolares deficientes ou de baixo nível de aprendizagem, encontra-se na falta do domínio da língua, uma das causas principais desta situação. Dificuldades dos educadores/as para resolver os problemas elementares relacionados com a língua escrita, estreita relação entre a escassa apropriação da língua escrita e o fracasso escolar; também dificuldades por falta do domínio da escrita nos mesmo professores/as encarregados/as da área, débil formação pedagógica dos professores/as, entre outros estes são alguns dos obstáculos principais expostos e para os quais procura-se uma solução.

Mas por outro lado, também constatam-se alguns câmbios, dos quais vou falar mais adiante, tanto no nível do ensino-aprendizagem da língua como no nível dos desenvolvimentos das teorias lingüísticas. Efetivamente, no campo das ciências da linguagem e em outras disciplinas relacionadas, existe a percepção de estas tem evoluído muito rápido nas últimas décadas, assim como o testemunha o “giro lingüístico” da filosofia, da psicologia e da sociologia,

correlacionado ao interesse dos estudiosos/as da língua por questões filosóficas, psicológicas e sociais. Assim é que nestes momentos, no campo pedagógico quase ninguém põe em dúvida, ao nível teórico a necessidade para implementar modelos educativos interdisciplinares mais compreensivos da complexidade da realidade, serviço no qual deveria estar o processo de formação.

Nesta tela de fundo educativa-pedagógica, quero ressaltar a importância da pesquisa que proponho ao destacar os câmbios nos enfoques para o ensino-aprendizagem da língua e a repercussão que aparecem nas novas concepções lingüísticas nas propostas educativas oficiais da Colômbia.

1.1 ENFOQUES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Vou limitar a apresentação de diferentes modelos ou enfoques para o ensino-aprendizagem da língua, especificamente da língua castelhana, o que aconteceu neste campo no século XX, que de acordo com diversos autores pode-se sintetizar em três enfoques: o tradicional, o estruturalista e o comunicativo (ALLIENDE E CONDEMARIN, 1997; FERNANDEZ, 1987; LOMAS E OSORO, 1994; MARIN, 1999).

Começo com o primeiro enfoque, o tradicional. Até a década dos 50, a palavra chave no ensino-aprendizagem da língua é a gramática. Disso trata-se, aprender a estrutura da língua assim como está apresentada na gramática. Alguns autores chamam este modelo, o modelo tradicional. O mesmo está fundamentado na teoria da aprendizagem associacionista e propunha um processo de ensino-aprendizagem da verba, coroadado pelo esforço individual. Inscrita nesta teoria, o ensino-aprendizagem da língua baseia-se nos aspectos gramaticais dependentes da lógica, com as consequentes atividades classificadoras e analíticas que implica; é o que conhecemos com o nome de análise lógico-gramatical, mas sem nenhum rigor classificatório. Neste modelo privilegiam-se os exemplos literários e o comentário literário. De acordo com Lomas (1996) este enfoque tem sido questionado já faz um tempo por vários autores, entre eles Rodolfo Lenz ([1912], 1987: 105), para quem ensinar gramática e ensinar língua são duas coisas completamente diferentes, já que “[...]”

la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática”. Esta posição extrema, que dissocia totalmente aprendizagem da língua e ensino da gramática, merece ser criticada desde o ponto de vista daquilo que sobre este tópico apresentarei no referencial teórico seguindo o pensamento bajtiniano, mas não nos deixa de chamar a atenção em programas de ensino atualmente vigentes “[...] la vigencia entre nosotros de esa creencia tan arraigada en nuestra tradición didáctica en que el conocimiento gramatical por sí solo contribuye a la mejora de la competencia comunicativa de los hablantes” (LOMAS, 1996: 18).

Em relação ao segundo enfoque, a chegada do estruturalismo na década dos 60, não teve um significado de câmbio radical na didática da língua, ainda que alguns dos seguidores assim o sustentam. Inspirado num âmbito científico, o estruturalismo leva à independência dos estudos da língua em relação à filosofia e a lógica. Este modelo diz que uma língua compõe-se de formas e funções e que sua aprendizagem consiste no conhecimento das classificações, dos paradigmas, do vocabulário, etc. A riqueza taxonômica e analítica do estruturalismo contribui certamente a um novo e mais rico conhecimento da língua, que juntado à teoria da aprendizagem condutista/behaviorista forma parte do modelo pedagógico que chamou-se, posteriormente, tecnocrático. Este modelo circunscreve a aprendizagem ao âmbito escolar e desdenha as necessidades de comunicação às quais confrontam-se os/as aprendizes na sua vida quotidiana. Maneja a crença de que o conhecimento do aparelho formal da língua é condição suficiente para a melhora das habilidades expressivas e compreensivas das pessoas. Por seu lado, o modelo estruturalista privilegia os textos literários e mantém uma distância com a produção textual quotidiana, deixando de lado a bagagem lingüística que os/as aprendizes manejam fora da escola.

No entanto, na atualidade - e é o terceiro modelo - ressalta-se a dimensão sócio-pragmática da língua, que serve nos processos de interação social, para conseguir e construir “coisas” diferentes através do seu uso (MENDOZA, LOPEZ E MARTOS, 1996). Por isso, na nova perspectiva do ensino-aprendizagem da língua a palavra chave é uso ou comunicação.

Nesta perspectiva interacionista já não se trata especialmente de aprender a gramática dura, como alguns a chamam, ou de dominar as classificações gramaticais, senão de conseguir que ele/ela aprendiz possa usar a língua para comunicar-se melhor, para interatuar lingüísticamente. Assim, o propósito do ensino-aprendizagem da língua é o melhoramento dos desempenhos dos/as usuários na interação com os outros/as; e o mesmo não reduz-se à eficácia de um sujeito para comunicar seu pensamento e fazer-se responsável da sua enunciação, senão que inclui também a identificação da língua como constituinte do próprio sujeito como ser social.

Ainda que os três modelos apresentam-se geralmente, a nível expositivo, como modelos puros e são temporalmente localizados, isso não quer dizer que de fato tenham funcionado assim na realidade ou que já não tenham influência alguma, o tradicional e o estruturalista na didática atual da língua. (GONZALEZ, 2001).

1.2 PROPOSTA OFICIAL PARA A DIDÁTICA DA ESCRITURA NA COLÔMBIA

Na Colômbia, a instâncias do Ministério da Educação Nacional (MEN), nos últimos anos têm-se proposto câmbios na maneira tradicional para entender a linguagem e na maneira de abordar o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Sobre a linguagem assinala-se que é através do mesmo como configura-se o universo simbólico e cultural de cada sujeito, em relação e interação com outros sujeitos culturais.

Sobre a concepção da escritura, nos Lineamentos Curriculares¹ emanados do MEN para o ensino da língua, afirma-se:

No se trata solamente de la codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, 1998: 49).

¹ Documento produzido pelo MEN que tem como finalidade expor idéias básicas que sirvam de apoio aos docentes nas suas definições referidas ao desenvolvimento curricular na área da língua. Apontam-se dentro do marco legal existente na Colômbia no momento atual.

Ainda como o mostra a cita, amplia-se a concepção da escritura e sua dimensão sócio-cultural e pragmática, no entanto, parece que o ensino da mesma seguisse ainda articulado de maneira preferente ao modelo tradicional ou estruturalista e não tivesse bem em conta a dimensão enunciativa e comunicativa, julgando-o pelos resultados das diferentes provas que apresentarei adiante.

A concepção sócio-pragmática da escritura reitera-se, além disso, em outros documentos e artigos divulgados pelo MEN e também nas diretrizes do Instituto Colombiano de Promoção à Educação Superior (ICFES), instituição encarregada de orientar, planejar e avaliar a educação no país. Assim, as PROVAS SABER, provas do Estado para a avaliação da educação básica (de primeiro a nono grau), postulam textualmente que:

[...] lo esperado de un estudiante que termina su educación básica es la conciencia del uso del lenguaje en diferentes contextos, sujetos capaces de comprender, interpretar y producir textos según sus necesidades comunicativas y exigencias del medio cultural, social y académico que lo rodea (ICFES, 2003: 7).

É dizer, estas provas pretendem valorar a “competência” comunicativa do estudante, entendida como capacidade para compreender, interpretar e analisar diferentes gêneros de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, etc...) que circulam tanto no âmbito escolar como em outros âmbitos. As “competências” que avaliam as provas SABER (ICFES, s.d.b: 1) são: a competência compreensiva (a que diz o texto), a competência interpretativa (o que diz o texto em relação a outros textos) e a competência propositiva (a que diz o estudante ante o que diz o texto em relação a outros textos).

Por outro lado, as PROVAS DO ESTADO, que servem como critério para a seleção de estudantes para a educação superior, propõem uma avaliação centrada na competência comunicativa do/da estudante, que define-se assim:

[...] el conjunto de posibilidades que tiene el estudiante para comprender, interpretar, organizar, negociar y producir actos de significación mediante distintos sistemas de signos (lingüísticos y no lingüísticos), en situaciones específicas de comunicación (ICFES, s.d.a: 18).

No entanto, contrastam com tais posturas teóricas e opções programáticas oficiais os resultados das mesmas provas SABER e PROVAS DO ESTADO na área da língua. Exemplo, para o ano 2004 no exame realizado em Abril, os resultados das PROVAS DO ESTADO na área da língua foram os seguintes:

Tabela 1- Percentagem dos estudantes em cada categoria de pontos²

| Categoria | Percentagem |
|------------------|--------------------|
| 0 -10 | 0,01 |
| 11 – 20 | 0,02 |
| 21 - 30 | 0,17 |
| 31 – 35 | 2,69 |
| 36 – 40 | 6,26 |
| 41 – 45 | 17,93 |
| 46 - 50 | 29,72 |

| Categoria | Percentagem |
|------------------|--------------------|
| 51 - 55 | 16,87 |
| 56 – 60 | 11,31 |
| 61 – 65 | 7,49 |
| 66 – 70 | 3,43 |
| 71 – 80 | 3,16 |
| 81 - 90 | 0,81 |
| 91 ó más | 0,13 |

Fonte: ICFES, 2004: 1

Como podemos observar na tabela, a maior percentagem de resultados encontra-se na categoria 46-50 pontos, pontos que são considerados como “média” na interpretação dos resultados; chama a atenção que somente o 15.02% dos estudantes obtiveram pontos acima de 60. Dado que em outras áreas básicas os resultados das provas são significativamente mais baixos, como em matemáticas com só um 1.10% dos estudantes com pontos acima de 60, em história com o 1.25% e em biologia com o 1.93% (ICFES, 2004: 1), as estatísticas parecem confirmar que a falta de domínio da língua é uma das causas principais da baixa qualidade do processo educativo pelo papel que a língua tem no acesso a outros conhecimentos científicos.

2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO

Nesta parte apresentarei em primeiro lugar, o enfoque pedagógico com o qual a Corporação Educativa CLEBA (Centro Laubach da Educação Popular Básica de Adultos) vem assumindo o desenvolvimento dos processos educativos e como localiza-se no mesmo a presente pesquisa e, em segundo lugar,

² O ponto máximo estabelecido nas PROVAS DO ESTADO é de 100 pontos.

concretizarei o problema em um gênero específico de textos e apresentarei os objetivos com os quais orientei a pesquisa.

2.1 A PEDAGOGIA DO TEXTO, ENFOQUE PEDAGÓGICO ASSUMIDO POR CLEBA

A Corporação Educativa CLEBA é uma organização não governamental, com sede em Medellín-Colômbia, com mais de 30 anos de existência, dedicados à educação de jovens e pessoas adultas e à formação de animadores/as para a participação cidadã e a transformação social. Sua visão propende por uma educação de qualidade para o desenvolvimento humano integral e a construção de uma sociedade incluínte, justa e pacífica, em associação com sujeitos prioritários de sua ação, os setores populares e suas organizações. Para realizar sua missão CLEBA interatua com outros setores sociais como organizações da sociedade civil, redes educativas, universidades, coletivos de trabalho, agências de cooperação e entidades governamentais.

Ao longo dos seus anos de história, a CLEBA tem utilizado diferentes enfoques educativos, tais como o método ideográfico e o método Paulo Freire que tem sido difundido na Colômbia sob a denominação de método psico-social. O método ideográfico de alfabetização proposto por Frank C. Laubach, associa as formas das grafias a aprender com imagens de objetos ou animais da realidade cotidiana dos/as educandos/as, com os quais sejam parecidos visualmente. Atualmente, CLEBA tem assumido um novo enfoque pedagógico, o enfoque da Pedagogia do Texto (PdT) apoiado pelo Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA) e seus sócios. IDEA é a instituição que promove o enfoque da PdT com sede em Genebra (Suíça), que vem assessorando à CLEBA e a outras instituições da América Latina, O Caribe, África e Oriente Médio, no desenvolvimento e implementação do enfoque.

O enfoque da PdT foi chamado assim

[...] en raison de la place centrale qu'occupe le langage verbal dans le processus éducatif, et du rôle capital qu'il y joue. Selon notre nouvelle approche, le texte est et représente une unité centrale du processus d'enseignement-apprentissage pour toutes les connaissances traitées dans l'espace et le temps éducatifs (FAUNDEZ Y MUGRABI, 2004: 5).

Unos anos antes Faundez (1999: 2) propunha uma definição da PdT, com a qual a mesma consiste em:

[...] un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica está constituida por las ideas más convincentes, para nosotros, de diferentes ciencias, entre las cuales se encuentra la lingüística (lingüística textual), la psicología (socio-interaccionista), la pedagogía y la didáctica y los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar.

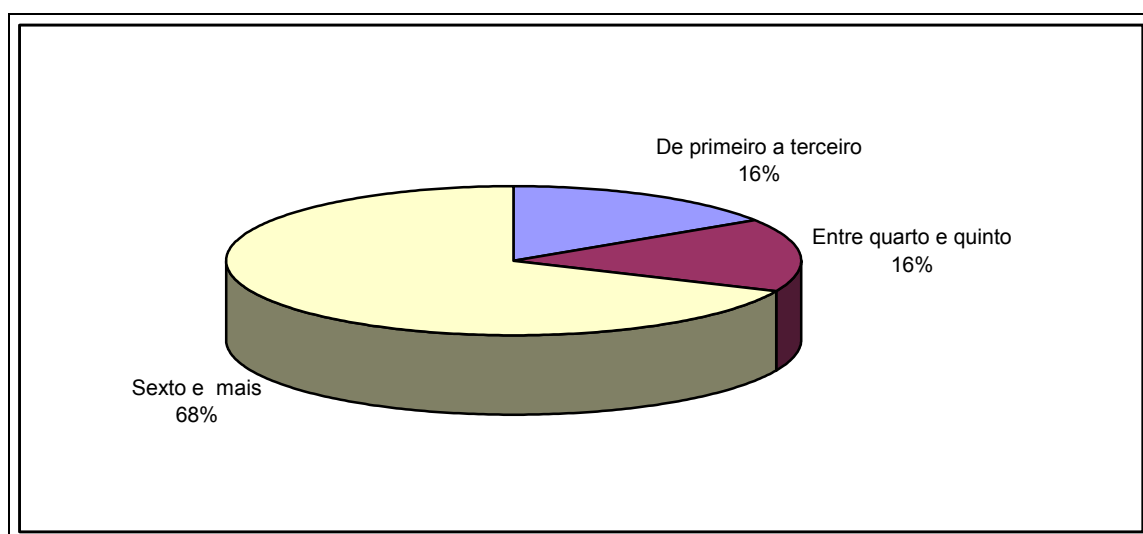
Na referência teórica abordarei de maneira mais ampla este enfoque ressaltando seus fundamentos, sobretudo a nível lingüístico. Mas, desde já enumero, numa versão atualizada, alguns dos seus princípios essenciais:

- l'autonomie de l'apprenant, en tant que responsable de son propre processus d'apprentissage et du processus d'apprentissage de ses pairs, se développe tout au long du processus éducatif;
- la confrontation permanente entre les connaissances empiriques des apprenant/e/s et les connaissances scientifiques est essentielle pour l'appropriation critique de nouvelles connaissances;
- l'évaluation permanente du processus d'enseignement-apprentissage par les apprenant/e/s et les fomateurs/formatrices se fait dans le cadre de la dialectique auto évaluation/hetero évaluation;
- l'appropriation de connaissances n'est pas possible qu'avec le développement des capacités psychologiques supérieures et celles-ci sont à la fois prémisses et produits, outils et résultats du processus d'appropriation;
- l'appropriation de connaissances est un processus théorique et pratique, ce qui suppose donc à la fois conceptualisation et mise en pratique, même si cette dernière ne se fait dans l'immédiat, etc. (FAUNDEZ Y MUGRABI, 2004: 5).

Faz uns anos, CLEBA vem implementando desde o enfoque da PdT, uns processos de formação de educadores e educadoras, que também desenvolvem ações educativas com aprendizes, jovens e adultos/as de setores populares. CLEBA tem uma equipe de formadores/as em quatro áreas básicas: língua,

matemáticas, ciências sociais e ciências naturais. Eu trabalho em CLEBA desde já 15 anos e faz oito anos me desenvolvo como responsável da área da língua. Com o enfoque da PdT, CLEBA vem implementando desde julho 1999 um projeto de Educação Básica entre mulheres de setores populares excluídas da educação formal, no município de Itagüí. Este projeto baseia-se na ação educativa que desenvolvem na bairros um grupo de 19 mulheres educadoras, com as quais CLEBA realiza de maneira contínua oficinas de formação sobre o enfoque da PdT, tanto ao nível de sua fundamentação teórica como ao nível dos conteúdos e didáticas das quatro áreas básicas enumeradas anteriormente.

As idades das educadoras oscilam entre os 20 e os 75 anos; oito (8) estão entre os 20 e os 39 anos; nove (9) entre os 40 e os 59 anos e duas (2) têm mais de 60 anos. O nível educativo atual das educadoras localiza-se entre primeiro e sexto de bacharelato: três (3) têm de primeiro a terceiro ano, três (3) entre quarto e quinto, e treze (13) têm terminado o bacharelato, ou seja, onze anos de escolarização.



Fonte: CORPORAÇÃO EDUCATIVA CLEBA, 2003: 5

FIGURA 1 – Nível educativo cursado pelas educadoras, em percentagem

Além disso, desde o 2003, CLEBA assumiu o dispositivo didático (o modelo didático) das Seqüências Didáticas (SDs) para o planejamento e desenvolvimento da ação educativa, tanto da parte da equipe de formadores/as de CLEBA na

formação das educadoras como da parte das mesmas na realização da ação educativa com os grupos de aprendizes. As SDs concebem-se como um conjunto de atividades organizadas para o ensino-aprendizagem de um gênero de texto tanto no nível do conteúdo como da expressão lingüística. As mesmas implicam o aprofundamento e análise de uma problemática e a apropriação de um gênero específico de texto em uma perspectiva interdisciplinária. No número 4.2 da referência teórica faço uma apresentação mais detalhada deste componente curricular.

2.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo do processo de formação com as educadoras de Itagüí têm-se estudado diferentes gêneros textuais como o injuntivo, a carta, o argumentativo e o descritivo. Contudo, apesar de haver passado um tempo implementando o novo enfoque pedagógico, até este momento não conhecem, de maneira sistemática, os aportes realizados pelo estudo dos diferentes gêneros textuais ao desenvolvimento das capacidades de linguagem das educadoras. Por este motivo, o propósito desta pesquisa é estudar o processo de produção, apropriação e domínio de um gênero específico de textos, algumas descrições que forma escritas pelas educadoras no processo de formação.

Por que devemos assumir a descrição como objeto de ensino-aprendizagem e também como objeto da pesquisa e não a argumentação o a explicação, exemplo, que podem parecer textos mais importantes a nível educativo? São várias as razões que me fizeram optar pela seqüência descritiva como objeto de minha pesquisa. Apresentarei logo algumas de maneira sucinta.

A primeira razão é a importância que tem a descrição na construção, difusão e apropriação dos conhecimentos científicos, tanto no campo das ciências naturais como no das ciências sociais. Um recente livro coletivo editado por Reuter (1998) trata, com a contribuição de especialistas de diferentes disciplinas, repensar a descrição desde quatro entradas: a de sua definição e caracterização; a de seu funcionamento na prática da pesquisa em lingüística, psicologia, sociologia, medicina, etc.; a de sue lugar na formação e especialmente nos

trabalhos de grau; e finalmente, a de sua importância, efeitos postulados e dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas escolares. Desde estas diferentes perspectivas a descrição cobra então uma importância singular.

Além disso, as educadoras descrevem em situações múltiplas da vida cotidiana e é necessário conhecer como o fazem no contexto de formação que lhes exige realizar uma ruptura com o cotidiano e privilegiar uma olhada desde o exterior. Ao realizar o processo formativo sobre a seqüência descritiva, procurava-se objetivar com as participantes suas produções descritivas e obter uma metacognição sobre este gênero de texto.

Por outro lado, são escassos os estudos teóricos em relação ao texto descritivo em si mesmo. É verdade que muitos estudos dedicados à descrição estão localizados no campo literário, principalmente o dos relatos; estes trabalhos geralmente, dão um papel preponderante à dimensão estética do discurso descritivo. No entanto, Reuter (1998) assinala que não existem pesquisas sobre a importância social e escolar da descrição, nem sobre as produções e representações dos/as aprendizes sobre a mesma ou sobre os problemas que a descrição coloca nos processos de ensino-aprendizagem. De igual maneira, Marquesi (2004: 46) anota que só encontrou dois trabalhos no Brasil que abordaram a descrição como objeto de pesquisa: “[...] Elementos de tipologia do texto descritivo (Neis: 1986) e Contribuição a uma tipologia textual (Fávero & Koch: 1987) [...]”. Por meu lado, na busca realizada na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre 710 monografias, palestras e teses de lingüística aplicada, somente localizei três que incorporam no seu título a palavra descrição, mas as mesmas não têm como objeto de aprofundamento o estudo do texto descritivo senão outros aspectos, tais como: O artigo definido em espanhol: um estudo sobre as descrições feitas pelas gramáticas que circulam do Brasil; Descrição e ensino de derivação sufixal em inglês para alunos falantes do português; Descrição de sintagmas nominais complexos no discurso da área do serviço social. Só a tese de doutorado de Marquesi, *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*, publicada em 1996 e reeditada no 2004, aborda especialmente o estudo da descrição no nível da superestrutura da mesma.

Uma última razão da importância da descrição fundamenta-se nas opções próprias do enfoque da PdT. No mesmo postula-se que dominar uma língua significa dominar a compreensão e/ou produção de diversos gêneros textuais e que cada gênero requer o desenvolvimento de capacidades psicológicas e lingüísticas diferentes. Da mesma maneira, os mecanismos de constituição de cada gênero de texto exigem um trabalho pedagógico sistemático sobre o gênero a apropriar em comparação com outros gêneros, além disso de atividades meta-discursivas. Então, o processo de ensino-aprendizagem para cada gênero é específico e intencionado, também para a descrição.

Desde as determinações anteriores, defini como **objetivo geral** da pesquisa analisar criticamente o processo da produção de descrições escritas com a finalidade de verificar sua incidência no desenvolvimento das capacidades de linguagem nas educadoras participantes no projeto do município de Itagüí.

Por outro lado, os **objetivos específicos** aqui apresentados foram os seguintes:

- Analisar e comparar versões diferentes de descrições escritas produzidas pelas educadoras assinalando as principais características das mesmas.
- Indagar câmbios eventuais no desenvolvimento das capacidades de linguagem em versões sucessivas de descrições escritas sobre o mesmo objeto.

Em síntese, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para conhecer melhor o desenvolvimento das capacidades superiores das educadoras no processo educativo que seriam manifestados na apropriação de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades discursivas.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho está localizado na perspectiva da pesquisa-ação quase-experimental, pois os dados foram recolhidos durante um processo de formação das educadoras e tomaram em conta o controle de algumas variáveis: explicitação da situação de produção, gênero de texto, tempo de produção, realização de oficinas formativas entre as re-escrituras, auto, co, heteroavaliação das produções iniciais.

A apresentação da metodologia seguida para o desenvolvimento da pesquisa a estruturei em três partes. Na primeira parte retomo o processo seguido para a colheita dos dados, e neste realizo uma descrição do processo de formação desde o qual obtive os textos que constituem o corpus; na segunda parte recolho as diversas estratégias implementadas para a organização e análise dos dados e na terceira, as etapas desenvolvidas para a análise dos mesmos.

3.1 COLHEITA DE DADOS

A colheita de dados foi realizada com o grupo de educadoras do projeto da Educação Básica entre Mulheres para a reconciliação, a convivência e a paz, que CLEBA vem desenvolvendo no município de Itagüí, Antioquia. Foram vários os motivos pelos quais escolhi este grupo como sujeito da pesquisa:

- É um grupo estável que vem participando em um processo de formação desde já faz quatro anos.
- Estas educadoras, como o venho dizendo, realizam processos educativos com aprendizes não escolarizados o de escassa escolarização.
- Com o grupo realizaram-se vários processos para produzir textos escritos de diferentes gêneros, sem conhecer ainda de maneira sistemática os câmbios eventuais que ocorrem desde as versões iniciais às versões finais dos textos.

O mio pressuposto é que os câmbios eventuais ocorridos nos textos são indícios do desenvolvimento das capacidades de linguagem nas educadoras. Os dados foram recolhidos através da produção de textos descritivos que foram escritos pelas educadoras em dois momentos, como o descrevo adiante.

3.1.1 Processo de formação para a produção dos textos

O modelo didático que implementei para desenvolver a produção dos textos foi o da SDs, chamado também projeto escritural. Optei por este dispositivo didático por várias razões; as principais são as seguintes: é uma proposta apoiada e assumida desde o enfoque da PdT pois a fundamentação teórica da SD recolhe e canaliza várias das opções básicas da PdT; CLEBA tem implementado a SD nos processos de formação que executa; a estruturação da SD permite a produção de textos em vários momentos ao interior de um processo formativo; e, finalmente, as mesmas educadoras planejam e desenvolvem SDs para realizar a ação educativa com seus educandos/as. A produção dos textos, objeto da pesquisa, realizou-se dentro de dois das oficinas de formação que CLEBA adianta com as educadoras, nas condições normais nas quais implementa a capacitação com as mesmas.

Todas as educadoras cujos textos analiso, participaram nas mesmas sessões de treinamento (dois oficinas), todas dispuseram do mesmo tempo para a realização das produções escritas. Suas produções foram revisadas no mesmo número de vezes e receberam observações críticas da parte das outras educadoras e dos formadores/as. Desde a primeira produção escrita, realizou-se uma avaliação diagnóstica, tanto no nível da forma como no nível do conteúdo; o diagnóstico completou-se com a auto e co-avaliação das produções primeiras. Logo, implementou-se uma segunda oficina para abordar as deficiências encontradas. Durante o processo as educadoras realizaram, algumas, duas escrituras do texto, e outras três. Eu tomei como corpus da pesquisa a produção inicial e última de cada educadora.

A SD foi construída pela dificuldade que tinham as educadoras para compartilhar com diferentes categorias de interlocutores/as (as companheiras, a

equipe de formadores/as CLEBA e o Movimento para a Cooperação Internacional - MCI - da Suíça) as características de um espaço determinado (os salões nos quais realizavam as sessões educativas).

A primeira e segunda versão dos textos foram produzidas em uma primeira oficina em Junho, 2003 de oito horas; a descrição dos salões fez-se desde a lembrança dos mesmos, sem ter-los à vista. A oficina iniciou-se com um diálogo sobre a diversidade de textos relacionados às diversas esferas humanas da ação social e os gêneros orais e escritos que foram constituídos com a história para responder a essas diferentes esferas (Anexo A). Também enfatizou-se a conveniência para implementar processos educativos específicos para a apropriação de cada gênero de texto e apresentou-se a SD como um dos dispositivos mais adequados para obter esta apropriação. A continuação, definiram-se em conjunto com as educadoras alguns parâmetros de produção as descrições a produzir; que foram: *autoras*, as educadoras; *destinatários/as*: as outras educadoras, a equipe de formadores/as, CLEBA e funcionários/as do Movimento para a Cooperação Internacional (MCI), Suíça; *finalidade*: dar a conhecer o lugar no qual realizam as sessões educativas mostrando as facilidades e/ou dificuldades do mesmo para o desenvolvimento da ação educativa; *lugar social da produção*: o projeto da Educação Básica e Alfabetização para a reconciliação, a conveniência e a paz do município de Itagüí.

Logo, apresentei uma descrição “modelo” -as aspas aqui ajudam para não dar uma conotação muito normativa deste conceito- e pedi às educadoras pôr em comum os que elas sabiam deste gênero de texto. Eu retomei seus dados e enfatizei alguns aspectos da descrição, tais como: conceito, tipos, plano ou estrutura textual, forma de organização da mesma. Depois, as educadoras escreveram uma primeira versão pessoal descrevendo seus salões de classe. Logo, por duplas realizaram uma leitura crítica e co-avaliação das suas descrições iniciais. Na plenária, puseram em comum as avaliações das duplas que localizavam as fortalezas e as debilidades destas descrições iniciais, tanto no nível de forma discursiva como do conteúdo.

A oficina continuou com um aprofundamento sobre a descrição (conceito, enfoques, processos, tipos), seguido de um trabalho em grupos pequenos nos quais as educadoras realizaram a leitura de vários tipos de descrições (de pessoas, de lugares, de objetos, etc.). Novamente na plenária apresentaram as dúvidas e inquietudes aparecidas e logo eu realizei uma ampliação com a localização de marcas lingüísticas próprias do texto descritivo, tais como tempos verbais mais freqüentes neste gênero, organizações espaciais, coesão nominal e o plano ou estrutura textual prototípica do mesmo.

Depois de uma revisão crítica das versões iniciais dos seus textos, as educadoras fizeram a segunda escritura procurando melhora-las. Na plenária elaboramos uma rede ou lista de controle que continha os aspectos para analisar nas descrições, e logo cada educadora aplicou a mesma às segundas produções localizando os aspectos débeis e as fortalezas. As segundas versões foram entregadas à equipe de formadores/as CLEBA, que realizamos uma leitura atenta das mesmas; as observações críticas, produto deste hetero-avaliação foram devolvidas às educadoras na segunda oficina; algumas na plenária a nível geral e outras a nível individual, a cada educadora. Com a hetero-avaliação e com as próprias valorizações, fruto da aplicação da rede de controle, as educadoras realizaram a escritura final do texto na última parte da segunda oficina de formação. As descrições finais (segunda ou terceira versão, de acordo ao caso) foram digitadas e entregadas a seus destinatários/as e a todo o grupo de educadoras.

Acompanhei o processo de formação com documentos (Anexo B), entregados a cada educadora, sobre a descrição, enfoques, tipos, plano, etc.; assim como diversos textos descritivos “modelos”. Nas plenárias trabalhei os textos modelos (ou de referência) em acetatos com a finalidade de facilitar a visualização dos diversos elementos a destacar, os quais iam aparecendo com marcadores de cores. Cabe assinalar, no entanto, que durante as duas oficinas mencionadas na se abordaram conceitos científicos relacionados com o espaço.

3.1.2 Corpus da pesquisa

Para a pesquisa selecionei 26 textos, assim como aparece na tabela seguinte:

Tabela 2 – Corpus da pesquisa

| <i>Gêneros textuais</i> | <i>Versão</i> | <i>Quantidade</i> | <i>Total</i> |
|-------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| <i>Descritivo</i> | Inicial | 13 | 26 |
| | Final | 13 | |

Os critérios que tive em conta para a seleção dos textos foram os dois seguintes: primeiro, que fossem textos produzidos por educadoras vinculadas ao projeto; segundo, que existissem no arquivo do projeto as versões manuscritas das educadoras.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS

Para a organização e tratamento dos dados implementei diversos procedimentos e construí alguns instrumentos. Recolho a continuação os principais, de maneira sucinta.

Para a codificação dos textos, estabeleci um sistema com o objeto de garantir o anonimato as autoras, tal como estava considerado no protocolo da pesquisa. O código está composto de duas partes: **D + letra – A + número**. Na primeira parte, a **D** indica o texto descritivo e a **letra** pode ser a **i** ou a **f**, **i** para a versão inicial e **f** para a versão final. Na segunda parte do código, a **A** indica a educadora e o **digito** corresponde a cada uma delas. Exemplo, o código Di-A10 significa que trata-se da descrição inicial da educadora número 10. A transcrição dos textos e os exemplos tomados dos mesmos os realizei conservando a língua original de produção, o castelhano.

A rede para a análise dos textos a elaborei à luz da referência teórica (ver capítulo I), e na mesma incorporei os três grupos de capacidades de linguagem

implicadas na produção e/ou compreensão de um texto; adicionei além disso, um numeral específico para analisar o micro universo lingüístico, dados alguns problemas encontrados em vários dos textos, neste nível ao realizar a análise. Para cada uma das capacidades constituídas em categorias, especifiquei além disso algumas subcategorias. Os aspectos considerados nas listas de controle constituíram-se nas categorias e subcategorias básicas para o estudo pormenorizado dos textos. Logo, apresento os componentes da lista de controle, agrupados nas quatro macro categorias da mesma.

3.2.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

- Implicação ou não da autora no texto; marcas lingüísticas dessa implicação
- Localização do lugar de produção e/ou momento da escritura
- Assinalamento ou não da finalidade do texto. Função básica da descrição analisada.
- Alusão ou não aos destinatários/as do texto. Formas de implicação dos mesmos/as.

3.2.2 Capacidades discursivas

3.2.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

- Forma de realização da descrição, ao interior de outra seqüência ou com uma relativa autonomia. A presença ou não de outros tipos de seqüências ao interior da descrição.
- Aparição ou não do tema-título ao início ou ao final. Tipo de ancoragem utilizado pela autora: ancoragem propriamente dita (formal nominal ou tema-título), afetação ou reformulação (câmbio de perspectiva).
- Aspectos ou partes do tema-título desenvolvidos. Qualidades, propriedades ou funções atribuídas a essas partes.
- Aparição ou não da colocação em relação das partes do objeto descrito, uso de metáforas ou comparações.

- Presença ou não de subtematizações aparecidas desde o tema-título principal, desenvolvimento de novo tema-título tomando uma ou várias das propriedades de uma das partes do tema principal.

3.2.2.2 Elaboração do conteúdo

- Forma de organização do conteúdo da parte da autora: pergunta a qual o texto quer responder.
- Áreas de conhecimento implicadas no texto.
- Conceitos quotidianos e conceitos científicos
- Ênfase dos diferentes parágrafos, avaliação-insistências da autora.
- Possíveis relações entre os elementos apresentados no texto, tipo de relações detectadas.

3.2.3 Capacidades lingüístico-discursivas

3.2.3.1 Mecanismos de textualização

- Mecanismo de conexão u organizadores textuais utilizados para realizar a ancoragem nas suas diferentes possibilidades; ancoragem como tal, afetação, reformulação.
- Organizadores utilizados para marcar a enumeração e integração linear (de abertura, de intermédio, de fechamento), ou a hierarquização ao introduzir novos segmentos; organizadores temporais dando uma ordem cronológica à descrição; organizadores de localização espacial utilizados para situar, ordenar no sistema corporal, cardinal ou outros.
- Mecanismo de coesão nominal, cadeias anafóricas, tipos de anáforas utilizadas , elementos fonte.
- Mecanismo de coesão verbal, tempos e modos verbais utilizados.

3.2.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

- Atribuição da responsabilidade do que se diz.
- Presença ou não da modalização que reflete a posição da autora, orientação avaliada e eleições léxicas; adjetivação, advérbios modais, outros
- Presença de vozes e formas de inserção das mesmas.
- Marcas lingüísticas da enunciação e da modalização.

3.2.4 Micro universo lingüístico

- Representação gráfica e reestruturação da cadeia sonora.
- Ortografia: confusão de sons/grafias e acentuação gráfica das palavras.
- Domínio da pontuação, uso de maiúsculas

3.3 O PROCESSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados a realizei em vários momentos. O **primeiro** consistiu em leituras várias dos textos e confrontação com a lista de controle; dita leitura me permitiu avaliar e/ou ampliar os componentes de tal lista de controle e dar uma olhada aos textos como totalidade. O **segundo** o centrei na análise dos textos de acordo às capacidades determinadas na lista de controle para poder realizar a sistematização e apresentação da informação quantitativa e qualitativa frutos da análise. Da mesma maneira, para o corpus total, estabeleci as percentagens de logros para algumas das categorias da lista de controle, comparando-as entre elas nos textos de cada educadora e em total dos textos produzidos. No **terceiro momento** realizei a análise minuciosa de três textos das versões inicial e final, para um total de seis textos. Os critérios de seleção dos mesmos foram sua extensão (um breve, um médio e um cumprido) e a presença da reformulação no nível do plano textual pois a mesma da conta da diversidade de percepção sobre o objeto descrito.

CAPÍTULO I

REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A APREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para apresentar as referências teóricas que me permitiram apreender o objeto de estudo da pesquisa, abordarei três blocos temáticos. O primeiro faz referência à relação linguagem-pensamento; o segundo aborda o funcionamento lingüístico dos textos; e o terceiro retoma algumas definições ao redor do currículo e à Seqüência Didática (SD) como uma opção estratégica na posta em prática do processo ensino-aprendizagem. No primeiro bloco apresento a influência da linguagem, especialmente da linguagem escrita, na estruturação do pensamento. No segundo eu reviso as concepções da língua, do texto e do gênero de texto, assim como as capacidades implicadas na produção e/ou compreensão de um texto (capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas), assim como as capacidades implicadas na construção do micro universo lingüístico; logo apresento como funcionam esses conceitos gerais na seqüência descritiva. Finalmente, retomo o conceito de currículo assim como o assumem na PdT, e realizo algumas considerações sobre a SD como dispositivo didático privilegiado por esse enfoque, o qual foi utilizado para obter as produções textuais das educadoras, objeto da pesquisa.

1 RELAÇÃO LINGUAGEM E PENSAMENTO

1.1 ORIGEM E EMERGÊNCIA DO PSÍQUICO

Ainda que não vou desenvolver em amplitude a problemática, quero isso sim enunciar brevemente como Vygotski expõe o papel que cumprem os instrumentos e os signos na emergência e o desenvolvimento do psiquismo, assim como a reflexão de Bronckart (1996) ao respeito. Sobretudo me interessa desligar as conseqüências destas exposições, e especialmente o papel dos textos nas operações do pensamento consciente.

O primeiro tópico para analisar tem que ver com o **papel dos instrumentos e signos** no desenvolvimento do psiquismo. As funções psicológicas elementares (FPE) através do uso de estímulos-médios ou signos criados artificialmente pelo homem e introduzidos por ele na situação psicológica com a função de auto-estimulação, transformam-se em funções psicológicas superiores (FPS) (VYGOTSKI, [1934], 1993). As FPS operam então como signos que cumprem o papel de orientar ao sujeito e lhe permitem obter o domínio da própria conduta. De acordo com a psicologia tradicional, ante um estímulo produz-se uma reação imediata. Porém Vygotski introduz um câmbio, uma mediação, um estímulo-médio que ajuda, exemplo, à memorização; ele o chama o método da dupla estimulação; no caso trata-se da memória artificial ou memória mnemotécnica.

Uma das características das FPS é que são artificiais, culturais e sociais, o qual as faz diferentes às FPE, já que estas estabelecem uma relação natural e direta estímulo-resposta; nas FPS se introduz em câmbio a mediação entre o estímulo e a resposta. As duas características básicas das FPS são, uma a de ser operações intelectuais, e outra a de implicar todas elas um ato instrumental particular. Estas características encontram-se em todas as FPS, ainda que a mediação pode ser diferente para cada caso. Vygotski considera que a linguagem escrita é uma dessas FPS, um “[...] de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento [...]” (VYGOTSKI, [1931], 1995: 29).

De acordo com Vygotski o signo é um meio para atuar o sujeito sobre os outros, mas também sobre si mesmo, para auto controlar-se e auto regular-se; assim a través dos signos o sujeito pode controlar seu próprio comportamento. Vygostki centra sua reflexão na materialidade dessa mediação e em precisar quais são os signos que mediatizam, e o fazem de maneira mais adequada, o desenvolvimento das FPS como a linguagem oral, a linguagem escrita, o cálculo matemático, a memória cultural, etc.

Em relação com a emergência do psíquico, desde o interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (1996) aborda o problema das suas condições de emergência em duas etapas: um funcionamento psíquico elementar ou prático e um funcionamento psíquico autônomo, consciente.

Para explicar o funcionamento psíquico elementar, o autor retoma a explicação que da Piaget, a qual qualifica como pertinente, apesar de suas limitações. Em câmbio, não aceita a explicação piagetiana sobre a transformação do pensamento prático em pensamento consciente, pois tal interpretação não pega seriamente o estatuto dos signos verbais nem o papel das intervenções do meio social humano e leva à tese contraditória, da construção do social pelo biológico. A segunda modalidade de funcionamento é realmente um produto da semiotização do psiquismo, um produto da apropriação e da interiorização das propriedades sociais, comunicativas, imotivadas e discretas dos signos das línguas naturais humanas.

Esta abordagem, comenta Bronckart, tem conseqüências múltiplas, e ele desenvolve quatro. A primeira consiste em que sempre subsiste um “resto” representativo prático, unidades psíquicas do mundo vivido e/ou inconsciente que não terminam de pressionar às portas do pensamento e da linguagem. A segunda refere-se ao fato de que no seu funcionamento o pensamento está orientado pela semântica do social, que constitui a cultura de um grupo humano. A terceira consiste em que as operações complexas que caracterizam o pensamento ativo dependem de uma lógica proposicional ou uma lógica de implicação de tipo cultural, oposta a uma lógica causal de tipo natural biológico, ao contrário do

proposto por Piaget. A quarta conclusão – e esta é especialmente importante para este estudo – refere-se ao papel que desempenham as ações da linguagem e os textos no desenvolvimento do conteúdo e as operações do pensamento consciente.

1.2 A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA

Centrando-me na linguagem escrita, assinalo que um dos aportes mais significativos sobre o papel mediador da linguagem é a realizada por Vygotski, sendo precisamente a língua escrita objeto de atenção especial nos seus estudos de psicologia e nos de seus seguidores. Para este autor a aquisição da linguagem escrita segue um processo totalmente diferente ao da aquisição da linguagem oral; enquanto que este é obtido de maneira não consciente em idade jovem, aquele se recebe bem mais tarde, e através de um esforço consciente; de acordo ao seu enfoque a linguagem escrita difere da linguagem oral tanto na estrutura como no funcionamento, e seu desenvolvimento requer um alto poder de abstração. Para Vygotski as diferenças com a língua oral, fora do seu caráter independente dos elementos sensoriais da oralidade, –já que está num segundo nível de simbolização-, estão no fato que

Es un lenguaje sin interlocutor, lo que constituye una situación completamente desacostumbrada para la conversación del niño. La situación del lenguaje escrito es una situación en que la persona a quien va dirigido o bien está ausente o no se halla en contacto con quien escribe. [...] La situación del lenguaje escrito es una situación que exige del niño una doble abstracción: del aspecto sonoro y del interlocutor (VYGOTSKI, [1934], 1993: 229-230).

A escrita é de acordo com Vygotski, uma capacidade psicológica diferente a aquela da linguagem oral e funciona com uma gramática especial. De aí a dificuldade do sua aprendizagem que tem que ser consciente e voluntário:

En éste (el lenguaje escrito), el niño ha de actuar voluntariamente, el lenguaje escrito es más voluntario que el lenguaje oral [...] En el lenguaje escrito [...] debe tomar conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos [...] La gramática del pensamiento no coincide en el lenguaje interior y escrito, la sintaxis semántica del lenguaje interior es totalmente distinta de la del lenguaje oral y escrito [...] En cierto sentido, cabe decir que la sintaxis del lenguaje interior es la contraposición directa de la sintaxis del lenguaje escrito.

Entre estos dos polos se halla la sintaxis del lenguaje oral (VYGOTSKI, [1934], 1993: 231).

Confrontando esta postura extrema de contraposição das duas modalidades da linguagem da parte de Vygotski, Bronckart (1996) ressalta que não existe uma oposição tão extrema entre as diversas formas da linguagem, e Mugaribí (1997) retoma vários autores que introduzem as categorias da ordem escritural e da ordem oral, categorias com as quais indicam uma nova concepção das relações entre as modalidades da linguagem; tais autores caracterizam a ordem oral como aquela na qual o texto produzido, seja este oral ou escrito, mantém uma relação de dependência das coordenadas espaço- temporais, e a ordem escritural quando da-se uma autonomia em relação a tais coordenadas.

2 FUNCIONAMENTO LINGÜÍSTICO DOS TEXTOS

2.1 CONCEPÇÃO DA LÍNGUA

Em relação à evolução histórica do conceito da língua, –de acordo ao que explica Mugaribí (2003)-, podem-se localizar três momentos bem diferenciados que marcam cada vez diferentes tópicos que consideram a ênfase dos mesmos. No primeiro, até finais do século XIX, a língua concebe-se como a expressão e representação do pensamento. A função da língua não é outra que transmitir o que acontece a nível cognitivo; ela representa o pensamento através das estruturas lingüísticas. Concebe-se a língua como uma cópia, mais ou menos fiel, de uma realidade lógica ou psicológica. A unidade de análise nesta concepção é a proposição ou a frase, já que ela supõe-se que imita a ordem do pensamento.

No segundo momento, a inícios do século XX, a língua concebe-se como um instrumento de comunicação, como um código, uma estrutura ou rede de relações, através da qual um emissor/a comunica determinadas mensagens a um receptor/a. Com esta maneira de entender a língua o aporte de Saussure (1997) foi fundamental, e se lhe considera o pai da linguística moderna. Nesta corrente privilegia-se o estudo dos grupos de palavras e da língua em si mesma, tanto no

seu componente individual como no social, pois a mesma evoluciona independente da vontade dos falantes.

O terceiro momento localiza-se na metade do século XX, e nele concebe-se a língua como atividade, como forma de ação intersubjetiva. A língua é instrumento de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática de muitos diferentes tipos de atos e que exige reações e comportamentos. A unidade de análise neste momento é o enunciado. Localizam-se neste enfoque Bajtín que concebe a língua como “[...] el acontecimiento social de interacción discursiva [...]” (VOLOSHINOV, [1929], 1992: 132), e Benveniste que complementa a lingüística saussuriana da língua com algumas bases da lingüística do discurso:

Bastantes nociones en lingüística, quizá hasta en psicología, aparecerán bajo una nueva luz si se las restablece en el marco del discurso, que es la lengua en tanto que asumida por el hombre que habla, y en la condición de *intersubjetividad*, única que hace posible la comunicación lingüística (o sublimado é do autor) (BENVENISTE, [1966], 1988: 187).

Dentro da concepção da língua como atividade destacam-se além do mais, as teorias dos atos da fala (atos do discurso ou da linguagem), a pragmática conversacional, o análise do discurso, a análise da conversação e a lingüística textual. Para esta última, a unidade de análise da língua é o texto, já que o mesmo constitui a única unidade empírica da linguagem. É importante ter presente estes aportes na evolução da concepção da língua pelas implicações que podem desligar-se dos mesmos, através de diversos conceitos mediadores como texto, gêneros de textos, enunciação e outros, para orientar os processos do ensino-aprendizagem da língua e o desenvolvimento de capacidades escriturais.

A PdT, assumindo estes avanços das ciências da linguagem, concebe a língua como um sistema de signos (na concepção saussuriana) cujo funcionamento repousa sob o número de regras de diverso tipo que permitem a comunicação verbal entre os seres humanos (concepção do acontecimento social da interação discursiva de Bajtín e concepção discursiva de Benveniste). A língua pode realizar-se sob duas modalidades, oral ou escrita. A apropriação da língua

exige o domínio de dois universos entrelaçados entre si: o micro universo lingüístico e o macro universo lingüístico (FAUNDEZ, MUGRABI E LOMBARDI, 1999).

No caso da modalidade escrita, o micro universo lingüístico, -assinalam os autores mencionados-, compreende as regras do sistema alfabético ou regras sintáticas que são as regras que estabelecem as relações entre as unidades menores a língua. O macro universo lingüístico referem-se à produção dos significados e sentidos da parte dos interlocutores/as e as regras discursivas são as regras que indicam a maneira para organizar o conteúdo, a construção do plano do texto, o emprego de certas unidades e marcas lingüísticas específicas de acordo com o gênero de texto ou seqüência predominante no mesmo (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, etc.), a implicação ou não do locutor/a no texto, entre outros aspectos.

2.2 TEXTO E GÊNERO DE TEXTO

Outro aspecto significativo das ciências da linguagem, que resgata o enfoque da PdT, é a concepção de texto e de gêneros de textos. Na presente pesquisa assumo a noção de texto proposta por Mugarbi (2002: 13), pois reúne apostes de diversos teóricos em uma síntese precisa e clara:

Utilizamos la noción de texto para referirnos a toda producción verbal (oral o escrita) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado tendiente a producir sobre su destinatario un efecto de coherencia. Un diálogo entre amigos, una exposición sobre un tema dado, un artículo de periódico, una novela, un sermón, una bendición, etc., son algunos ejemplos de textos ciertamente de tamaño diferente, pero que están dotados de ciertas características comunes:

- cada texto está en relación de interdependencia con las propiedades del contexto de su producción;
- cada texto presenta un modo determinado de organización de su contenido referencial;
- cada texto está compuesto por frases articuladas unas a otras siguiendo reglas composicionales más o menos estrictas;
- cada texto pone en acción mecanismos de textualización y modos de enunciación particulares destinados a asegurar su coherencia interna.

A PdT considera o texto como a unidade básica de manifestação da língua, dado que os seres humanos nos comunicamos através de textos e que, em

conseqüência, muitos dos fenômenos lingüísticos só podem ser explicados pelo estudo do texto e não só pelo sistema da língua; além disso, colocar o texto como centro dos estudos não significa somente passar a uma unidade maior cuja diferencia seria somente quantitativa senão que é uma diferencia de ordem qualitativo pois implica ocupar-se especialmente de como faz o ser humano para interatuar verbalmente com outros/as. De acordo com as ciências da linguagem, “Los textos son producto de la actividad humana, y como tales están articulados a necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de una sociedad dada” (MUGRABI, 2002:13).

Para apresentar o conceito de gêneros de texto ou gêneros de discurso vou referir-me a Bajtín. Mas, para compreender dito conceito bajtiniano, é necessário analisar antes o conceito de enunciado. Nosso autor afirma que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva em oposição à oração que é a unidade da língua; “El discurso siempre está vestido en forma del enunciado [...]” (BAJTÍN, [1979], 1995: 260). O enunciado, sustenta nosso autor;

- Possui sempre um autor cujo estilo, mas que ser individual, está determinado pelo gênero discursivo.
- Sempre está destinado a alguém (pessoa, grupo diferenciado, indiferenciado, etc.); isto é, determina-se pelos sujeitos discursivos; pela alternância dos falantes, está sempre destinado a alguém, e esta característica determina sua composição e estilo. Assim também, sempre se dá uma resposta ativa de parte do interlocutor/a.
- É conclusivo, ao tratar um tema como totalidade o enunciado agota o sentido do objeto dentro das intenções do autor, esta intenção determina “todo” o enunciado e a vontade discursiva do falante e realiza-se pela escolha dum gênero de discurso determinado que têm formas típicas para a estruturação da totalidade.
- É um elo na cadeia da comunicação discursiva em uma esfera determinada; os enunciados não são indiferentes uns com os outros, nem são auto-suficientes, são eixos e respostas a outros; o enunciado “responde” o discurso alheio que o precede.

- Não é neutro, pois possui uma entonação expressiva; é dizer, uma atitude subjetiva e avaliadora desde o ponto de vista do falante ao respeito do conteúdo do enunciado.
- Possui também, uma dimensão verbal e extra-verbal, é ao mesmo tempo produto e processo.

Em diferentes escritos, Bajtín assinalou como a linguagem está sob a dependência dos diferentes níveis e esferas do social, por conseguinte, os gêneros nos quais organiza-se a produção lingüística são extremadamente heterogêneos e históricos. Transcrevo o parágrafo inicial de um texto seu sobre o problema dos gêneros discursivos, chamados por outros autores gêneros de textos:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos* (o sublimado é do autor) (BAJTÍN, [1979], 1995: 248).

Os gêneros de textos ou gêneros discursivos são então, conjuntos ou famílias de textos relativamente estáveis que estão vinculados a uma esfera da atividade humana e que representam características comuns. É dizer, são as diferentes maneiras que existem para construir a comunicação em um determinado momento histórico e em uma formação social concreta. Qualquer texto produzido em uma sociedade poder ser localizado em um gênero determinado, pertence a um gênero. Uma primeira característica dos gêneros de textos é que são muito heterogêneos; outra característica é que são históricos porque estão unidos às diversas situações sociais, as quais são variáveis. Assim também, os gêneros textuais aparecem, evoluem, trocam, alguns perdem vigência e até chegam a desaparecer.

2.3 CAPACIDADES IMPLICADAS NA PRODUÇÃO E/OU COMPREENSÃO DE UM TEXTO

O conceito de competência tem invadido a terminologia educativa nos últimos anos. No entanto, convinha lembrar que autores como Dolz e Bronckart (2004) têm questionado a pertinência da noção de competência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem, pois sendo verdade que a emergência de dita noção inscreve-se em um movimento crítico frente à concepção dominante que considera que a educação/formação procura essencialmente a transmissão dos saberes coletivos formalizados, no entanto, a história da construção do conceito mesmo de competência no campo científico, revela que tem assumido significados diversos, incluindo as contraditórias. Assim, a noção de competência lingüística introduzida por Chomsky foi assumida igual pela psicologia experimental cognitiva como fundamentada no nível biológico e logo foi transformada na noção de “competências comunicativas” de Hymes, para quem a competência é uma capacidade adaptativa e contextualizada cujo desenvolvimento requer um processo de aprendizagem formal ou informal. Finalmente, no campo da formação profissional, hoje tende-se a substituir a lógica da qualificação dos profissionais pela do desenvolvimento, nos mesmos, de competências; é dizer, de capacidades mais gerais e mais flexíveis que permitam fazer frente à diversidade das tarefas e à toma de decisões adaptadas aos contextos que trocam.

De acordo com os autores mencionados, al trasladar a noção de competência ao campo da formação, a mesma talvez aplica-se de maneira acrítica a diversos níveis de análise que teríamos que distinguir e nomear de maneira diferente: objetos sociais e finalidades associadas aos mesmos; objetos e objetivos de ensino; capacidades como saberes, saber-fazer, atitudes, etc. Além disso, a noção de competência é portadora de conotações que acentuam dimensões inatas ou al menos inerentes a uma pessoa. Visto este análise, para os autores mencionados, pelas conceptualizações desenvolvidas até o momento, a noção de capacidade parece mais apropriada pois a mesma está vinculada a uma concepção epistemológica e metodológica que considera a dimensão social das ações da linguagem.

O termo capacidade da linguagem faz referência aquilo que se requer para a produção ou para a compreensão de um gênero textual em uma situação de comunicação determinada. De acordo com Dolz e Schneuwilly (1998) são três ordens de capacidades de linguagem requeridas para a realização de um texto: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas. Por meu lado, como vou analisar produções escritas, ressalto também as capacidades referidas ao micro universo lingüístico.

De acordo aos mencionados autores, **as capacidades de ação** (ou contexto de produção) permitem adaptar a produção lingüística às exigências dos marcos de interação e às características dos conteúdos movimentados na mesma produção. Também Bronckart (1996) refere-se ao funcionamento das ações da linguagem, ações que são especialmente complexas devido a seu estatuto semiótico. O mesmo Bronckart retomado por Mugrabi (2002) fala de contexto de produção como o conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como organiza-se um texto, oral ou escrito. Os referidos autores indicam dois conjuntos de parâmetros ou fatores; os primeiros referidos ao mundo físico, os segundos, al mundo social e subjetivo. Os parâmetros do mundo físico que intervem na produção de um texto são: o lugar de produção (o espaço físico), o momento da produção (as coordenadas de tempo durante as quais se produz), o emissor/a produtor/a-locutor/a (a pessoa que produz fisicamente o texto) e o receptor/a interlocutor/a-destinatário/a (pessoa ou pessoas para as quais o texto está dirigido).

Os parâmetros do mundo social-subjetivo se devem ao fato de que todo texto está inscrito no marco de uma atividade social, e, ainda mais exato, no marco de uma formação de interação comunicativa. Estes parâmetros são: o lugar social (a formação social, instituição e/ou o modo de interação social no qual se produz), a posição social do emissor/a (papel social desempenhado pelo produtor/a), a posição social do receptor/a (papel social atribuído ao receptor/a) e a finalidade da interação (os efeitos que o emissor/a procura provocar no receptor/a). Todo texto (oral ou escrito) que se produz está condicionado pelos fatores mencionados e um texto, produzido em um contexto determinado, será

com toda probabilidade muito diferente a outro produzido em outro lugar social, por outra pessoa, para outro/a destinatário/a e para responder a uma finalidade diferente.

Por seu lado, **as capacidades discursivas**, de acordo a Dolz e Schneuwilly (1998) agrupam-se em dois subconjuntos principais, as relacionadas com o planejamento do texto, e as relacionadas com a apresentação do conteúdo. O **primeiro subconjunto** refere-se ao que Bronckart (1996) chama a *gestão da infraestrutura geral do texto*. Este nível, o mais profundo, está constituído pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso que o mesmo leva, pelas modalidades de articulação destes tipos de discurso, assim como pelas seqüências que ali aparecem, eventualmente.

Na hora de comunicar-nos verbalmente, além de escolher o gênero de texto no qual vamos a organizar nossas emoções, representações e conhecimentos, devemos selecionar também o tipo de discurso que vamos a produzir. A noção de tipo de discurso faz referência aos diferentes segmentos que entram na composição de um gênero de texto. Qualquer que seja o gênero ao qual pertencem, os textos compõem-se, de acordo com as diversas modalidades, de segmentos discursivos diferentes, segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.

No nível teórico, a apresentação do conteúdo pode fazer-se de duas maneiras, já bem inscrevendo-as *no mundo do contar* ou bem *no mundo da expor*. No primeiro caso, o conteúdo localiza-se no passado e organiza-se cronologicamente; no segundo pelo contrário, apresenta-se unido ao mundo da interação em curso. Por outro lado, a relação entre o discurso e a situação material da produção da origem também a duas alternativas; de implicação com a situação de produção ou de autonomia frente à mesma. Combinando as duas modalidades de apresentação dos conteúdos (expor/contar) com as duas opções possíveis da relação com a situação de produção (implicação/autonomia), Bronckart (1996: 159) propõe quatro protótipos discursivos ideais, mas um quinto protótipo misto que reúne as diferentes alternativas de combinação entre eles, como aparece no quadro seguinte.

Quadro 1. Tipos de discursos

| <i>Relação com a interação social</i> <i>Relação com a situação de produção</i> | <i>Conteúdo</i> | |
|--|---------------------|-------------------|
| | Unido (expôr) | Separado (contar) |
| Implicação | Discurso interativo | Relato interativo |
| Autonomia | Discurso teórico | Narração |

Este modelo teórico permite compreender melhor como estrutura-se um texto, mas normalmente nos textos empíricos não existe uma separação tão marcada, e o que encontramos com freqüência são discursos mistos que combinam, por exemplo, uma implicação e autonomia relativas em relação à situação de produção, o que combinam diferentes segmentos: o interativo e o teórico, a narração com o relato interativo, etc.

Outro aspecto que forma parte do subconjunto de infraestrutura geral do texto refere-se ao conceito de seqüência discursiva ou modos de planejamento do texto. A noção de seqüência designa formas de planejamento locais ou particulares ao interior de um texto, que permitem apresentar de maneira linear ou seqüencial o conteúdo do mesmo. A organização verbal das emoções, representações, conhecimentos, gostos, etc., exige um trabalho de “linealização”, é dizer, pôr uma coisa depois de outra em uma seqüência linear, sucessiva. A realidade (o mundo físico, social e subjetivo) não pode ser verbalizado sem essa tarefa de linealização. Existem diferentes formas de construir essa linealidade, o que da origem às diferentes seqüências discursivas. E a eleição de uma ou outra, dependerá de certos parâmetros de situação, tais como a representação que tenha o produtor/a do destinatário/a, o propósito da comunicação e o domínio que tenha de uma ou outra seqüência discursiva.

De acordo com Adam (1992), quem tem aprofundado a temática das seqüências discursivas, as poderiam classificar assim: *narrativa*, *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa* e *dialogada*, ainda que em outras obras o autor enumera também as seqüências *instrucional* e *poética*. Alguns autores consideram outras duas seqüências, *o script* e *o plano expositivo puro ou*

esquema (BRONCKART, 1996). Normalmente, em um texto encontram-se várias seqüências, pois em geral os textos não são homogêneos ou puros, ainda que com freqüência exista uma seqüência que predomine sobre as outras, e por isso se fale, simplificando as coisas, de texto narrativo, descritivo, etc.

Mugragi (2002) assume o conceito de seqüência discursiva de Adam, cujas características foram sintetizadas por Bronckart e apresenta os modos de planejamento das mesmas. Nesta referência teórica, no entanto, só desenvolvo mais adiante a seqüência descritiva pois a mesma é objeto direto da presente pesquisa.

O **segundo subconjunto** das capacidades discursivas, refere-se à elaboração do conteúdo e a outras eleições para tomar. Os conteúdos são movimentados por um texto em função de um conjunto de variáveis entre as quais o que já foi dito por si mesmo ou por outros. Esses conteúdos transformam-se e organizam-se a medida que são enunciados em um momento especial. Os novos conteúdos aparecem por efeito do encontro entre o texto já aí e o texto a produzir, influenciando-se mutuamente o conteúdo e sua expressão lingüística.

Analisando as condições de produção dos textos, Bronckart (1996) define o conteúdo temático ou referente como o conjunto das informações que expressam-se nos textos através das unidades declarativas da língua natural utilizada. O conteúdo temático pode referir-se a fenômenos do mundo físico, como seria o caso da descrição dos salões de classe, mas pode referir-se também ao mundo social, aos valores, por exemplo, que predominam em um grupo, pois pode veicular também temas de caráter mais subjetivo, ou inclusive combinar temas de dois ou três desses mundos. Em todo caso, as informações que passam a constituir o conteúdo temático são representações construídas pelo agente produtor/a desde os conhecimentos que variam em função da experiência e nível de desenvolvimento do agente produtor/a e que estão acumulados na sua memória antes de desencadear a ação da linguagem.

Bronckart (1996) assinala também que, ao ser semiotizados, os conhecimentos movimentados no texto se organizam em mundos discursivos

diferentes aos das coordenadas do mundo ordinário no qual o agente produtor/a realiza sua ação, pelo que a reestruturação dos conhecimentos prévios relaciona-se fundamentalmente com o tipo de discurso no qual são movimentados. No caso desta pesquisa estou falando, em concreto, de seqüência discursiva descritiva. Além disso, seguindo as informações bajtinianas, o enfoque da PdT faz uma eleição metodológica essencial ao optar pela não separação entre forma e conteúdo e ao postular a busca de uma relação e equilíbrio dinâmico permanente entre os dois. Um trabalho sobre a forma sem conteúdo seria vazio mas um trabalho sobre o conteúdo sem abordar a forma lingüística correria o risco de ficar fechado em uma forma inadequada; é necessário então trabalhar o conteúdo inscrito em uma forma.

Para a *análise dos conteúdos* dos textos, retomo também a diferenciação que propõe Vygotski ([1934], 1993) entre conceitos científicos e conceitos quotidianos e as relações entre os mesmos.

Em relação à relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos ou quotidianos, Piaget assinala que os conceitos científicos deslocam-se aos conceitos quotidianos, mas Vygotski apóia que os científicos constroem-se desde os quotidianos; além disso, sua assimilação na educação é só inicial, e logo deveriam seguir desenvolvendo-se. Por outro lado, indica que se da uma relação de via dupla entre eles, e que as fortalezas e debilidades de uns e outros são complementarias. Por isso, na PdT assume-se como um princípio essencial a confrontação permanente entre os conhecimentos empíricos dos/as aprendizes e os conhecimentos sistematizados procurando a apropriação crítica dos mesmos ou a construção de novos conhecimentos.

No capítulo 6 de sua obra *Pensamento e linguagem*, numerais 1 ao 3, Vygostki ([1934], 1993) diz e analisa a hipótese de que os conceitos científicos seguem um caminho especial no seu desenvolvimento. Esta hipótese baseia-se em dois princípios: o primeiro é que assim como os conceitos ou significados das palavras evolucionam, também o fazem os conceitos científicos, não assimilam-se já acabados; e o segundo é, que no entanto, não podem-se transferir as conclusões ou generalizações obtidas no estudo dos conceitos quotidianos aos

científicos. Os resultados de sua pesquisa com crianças em idade escolar mostram certas regularidades do desenvolvimento do pensamento infantil; além disso, o desenvolvimento dos conceitos científicos levam vantagem aos dos conceitos espontâneos, se existem os programas adequados, mostrando assim o papel reitor da educação no desenvolvimento da criança escolar.

Agora bem, como os conceitos científicos aparecem por primeira vez na idade escolar e maduram aí, a criança ainda não tem consciência deles nem os domina, pois a toma de consciência é um ato da consciência cujo objeto é a própria atividade da consciência. Assim, a toma de consciência, interpretada como um ato de generalização, conduz ao domínio dos próprios processos de pensamento. Por conseguinte, no fundamento da toma de consciência está a generalização dos próprios processos de pensamento, o que conduz a seu domínio. E neste processo de controle e domínio dos mesmos cumpre um papel decisivo o ensino, como atividade social mediadora, pois nela aparecem por primeira vez, ao parecer, e chegam a dominar-se os conceitos científicos. Pelo que assinala Vygotski ([1934], 1993: 214) que “[...] la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos”, pois uma vez aparecida a nova estrutura de generalização em uma esfera do pensamento, esta transfere-se às restantes esferas do pensamento e dos conceitos.

Os conceitos científicos pressupõem necessariamente uma nova relação com o objeto, relação mediadora pela relação que mantêm os conceitos científicos com outros conceitos, é dizer, por sua pertinência a um sistema de conceitos. Assim, a toma de consciência dos conceitos científicos efetuam-se através de um determinado sistema das relações entre os conceitos, pois, “[...] sólo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente” (VYGOTSKI, [1934], 1993: 215). O que diferencia essencialmente os conceitos científicos dos quotidianos é o carácter sistemático dos primeiros e o asistemático dos segundos. O carácter a-consciente que assinala Piaget para a lógica infantil e outras características, é válido para os conceitos espontâneos ou quotidianos, mas não se explica desde o egocentrismo, senão desde sua não sistematicidade. Por isso, o sistema é o elemento central para responder à

pergunta de como realiza-se a toma de consciência dos conceitos científicos e da própria atividade da consciência.

Poderíamos fazer duas objeções ao exposto. Uma primeira objeção é que Vygotski parece acentuar unilateralmente o papel que cumprem os conceitos científicos na toma de consciência, como um certo intelectualismo, o qual pudera dar pé, por exemplo, a pensar que as culturas que não desenvolveram conhecimentos científicos não poderiam tomar consciência dos seus processos psíquicos. Ao respeito, cabe precisar que Vygotski reconhece vários estádios no desenvolvimento da consciência infantil. A um primeiro estágio de desenvolvimento das funções isoladas, lhe seguem outros dois, a infância nova e a idade pré-escolar. No primeiro destes dois a função dominante a exerce a percepção, e no segundo, a memória. E as duas, dão mostra de notável maturação no umbral da idade escolar, entrando a formar parte das situações fundamentais do desenvolvimento psíquico nessa idade. As funções conscientes e voluntárias da memória e a atenção são, então, centrais na idade escolar (VYGOTSKI, [1934], 1993), mas ela mesma, por seu lado possibilita a obtenção de um novo estágio de desenvolvimento, o dos conceitos científicos, que surgem e maturam no transcurso da idade escolar. Assim, Vygotski reconhece diferentes níveis de desenvolvimento e de toma de consciência ao interior dos mesmos, ainda que é certo que os anteriores vem-se “superados” e integrados em “[...] la toma de conciencia de los conceptos que se efectúa a través de la formación de un sistema [...]”, sendo então os conceitos científicos “[...] la puerta a través de la cual penetra la toma de conciencia en el reino de los conceptos infantiles” (VYGOTSKI, [1934], 1993: 217).

Uma segunda objeção é que os dados empíricos apresentados por Vygotski na sua pesquisa referem-se às crianças e não aos adultos. Penso, no entanto, que as conclusões as quais chega Vygotski sobre a relação especial entre conceitos quotidianos e conceitos científicos no âmbito da educação, têm vigência também no âmbito da educação de jovens e adultos. O carácter voluntário e consciente, como característica essencial dos conceitos científicos frente aos quotidianos, seguindo a lei geral de desenvolvimento que “[...] consiste en que la

toma de conciencia y el dominio son propios únicamente del nivel superior en el desarrollo de cualquier función” (VYGOTSKI, [1934], 1993: 211), pareceria que se cumpre nos dois casos.

Quando falamos **das capacidades lingüístico-dicursivas** como terceira ordem das capacidades da linguagem, faz-se referência às operações implicadas na produção textual para fazer do texto um tecido, para dar-lhe uma arquitetura interna. Estas capacidades podem-se agrupar em quatro subconjuntos de operações: textualização, responsabilidade enunciativa, construção de enunciados e eleição do vocabulário. Explícito, por sua importância para esta pesquisa, os dois primeiros. Nas **operações de textualização** podemos distinguir também, outras duas operações: as operações de conexão e segmentação, e as operações de coesão nominal e verbal. Os *mecanismos de textualização* consistem em uma série de unidades lingüísticas menores que contribuem para mostrar a progressão e a coerência temática do texto. Estes mecanismos estão vinculados à linealidade do texto, a sua seqüencialidade e explicitam para o destinatário/a do mesmo, as articulações hierárquicas, lógicas ou temporais que dão-se entre as diferentes partes do texto. Bronckart (1996) e Mugaribí (2002) distinguem três subconjuntos: os mecanismos de conexão verbal, os quais desenvolverei mais no tratamento da seqüência específica, a descritiva, que foi trabalhada pelas educadoras.

Os *mecanismos de conexão* por seu lado, contribuem para assinalar as grandes articulações da progressão temática do texto e são realizadas por um subconjunto de unidades, os *organizadores textuais*. Estes podem aplicar-se ao plano geral do texto, à transição entre fases de uma seqüência ou outra forma de planeamento, ou também à articulações mais locais, entre frases. A conexão realiza-se em castelhano por diversas unidades lingüísticas que podem reagrupar-se em quatro categorias maiores: advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas de preposições, conjunções coordenadas e conjunções subordinadas. As marcas de conexão realizadas pelos mecanismos de conexão procedem pois, de categorias gramaticais diferentes (advérbio, preposição, nome, conjunções coordenadas e subordinadas, organizadas as vezes em sintagmas), mas tem em comum a função de conexão que assumem no nível do texto, em como tais,

poder ser qualificadas de *organizadores textuais* pois ajudam a organizar, a criar a “textualidade” do texto.

Por seu lado, os ***mecanismos de coesão nominal*** têm por função por um lado, introduzir temas ou personagens novos, e de outra parte, segurar sua presença ou seu abandono na continuação do texto. Estes mecanismos explicitam as relações de solidariedade existentes entre os argumentos ou temas que compartilham uma ou mais propriedades de referência. As unidades que realizam esta função chamam-se anáforas, em sentido geral. De acordo com Bronckart (1996) podem se distinguir duas funções de coesão nominal. A função de introdução que marca a inserção no texto de uma unidade de significação nova e que constitui a origem de uma cadeia anafórica, e a função de repetição que consiste em reformular esta unidade (ou antecedente) no texto.

Convém precisar que ao redor do conceito de anáfora existem diversas posições. Ao respeito, destaca Mugarib (1997) que não existe consenso entre os lingüistas sobre os modos e funções da anáfora, assim como sobre sua categorização. Alguns consideram anáfora só a substituição que funciona através de pronomes, em tanto que outros chamam anáfora a toda forma de substituição incluindo entre elas as pronominalizações. Mugarib (2002) assume a categorização proposta por Bronckart de anáforas pronominais e anáforas nominais. Assinala além disso, que a língua dispõe de vários recursos para segurar a continuidade temática e a progressão do conteúdo, tais como as pronominalizações (utilização de pronomes para substituição), as definitivações (repetição do lexema antecedente com câmbio do determinante indefinido por uma definida), as substituições léxicas (substituição de uma palavra por outra cujo significado seja textualmente equivalente), a repetição pura e simples de um mesmo grupo nominal e a elipse ou omissão de uma ou mais palavras necessárias gramaticalmente, mas não para a claridade do sentido.

Em relação à *coesão verbal*, de acordo com Bronckart (1996), os mecanismos de coesão verbal ajudam a fazer explícitas as relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição que potencialmente dão-se entre os elementos expressados pelos sintagmas verbais. Para isto, o locutor/a, ao

produzir um texto deve realizar uma eleição dupla: em primeiro lugar deve seleccionar os verbos com os que vai organizar a expressão dos fatos da realidade, e em segundo lugar, deve seleccionar os determinantes dos mesmos, é dizer, os auxiliares e os tempos dos verbos. Os estudiosos/as do tema assinalam que os determinantes do verbo (auxiliares e tempos) explicam ou são portadores de três classes de significados: temporalidade, aspectualização e modalidade. De acordo com as concepções gramaticais standard, os constituintes do sintagma verbal contribuem à expressão de relações temporais, de matizes de aspecto, assim como de certas modalizações.

Quanto aos ***mecanismos de assunção da enunciação***, estes são os que contribuem à construção da coerência pragmática e interativa do texto. Por um lado clarificam quais instâncias assumem o que se diz no texto, quais são as vozes que expressam-se nele, quem é responsável do que se diz. Por outro lado assinalam as diversas avaliações, - juízos, opiniões, sentimentos – que formulam-se sobre certos aspectos do conteúdo temático. Com estes mecanismos, o produtor/a trata de guiar ao destinatário/a na interpretação do texto; por isso mantêm certa independência ao respeito da progressão do conteúdo temático; por oposição, então o desenvolvimento seqüencial do texto, estes mecanismo lhe dão forma ou figura, “configuram” o texto; por isso se os chama *configuracionais*. Através dos mesmos define-se quem se faz responsável da enunciação e os comentários ou avaliações de algumas das vozes sobre aspectos do conteúdo temático.

A *responsabilidade da enunciação* refere-se por seu lado al fato de que aparentemente é o autor/a, ou o produtor/a do texto, quem se faz responsável do que ali enuncia-se ou quem atribui explicitamente tal responsabilidade a um terceiro. No entanto, não sempre é fácil identificar quem assume a responsabilidade enunciativa. Em geral, as diferentes vozes que expressam-se em um texto podem agrupar-se em três subconjuntos (BRONCKART, 1996): *a voz do autor/a empírico*; *as vozes sociais*, é dizer, as vozes das pessoas ou instituições externas ao conteúdo temático do texto, e *as vozes dos personagens*, pessoas ou instituições implicadas diretamente no conteúdo temático do texto.

As vezes as vozes estão implícitas, não se encontram assinaladas com marcas lingüísticas específicas, e só podem ser inferidas da leitura do texto. Em outros casos, em câmbio as vozes encontram-se explícitas, mediante formas pronominais, sintagmas nominais ou por meio de frases ou segmentos de frases. As diversas vozes diretas são introduzidas nos discursos interativos dialogados, que estão constituídos pela toma da palavra e são também explícitas. As vozes indiretas podem estar em diferentes tipos de discursos; seja que se inferem do significado global produzido pelo segmento, seja que são explicitadas por formulas como: *segundo, certos autores pensam, etc.*

Se fala da *polifonia* quando várias vozes intervêm no texto. Podem ser várias vozes do mesmo status (vozes sociais ou vozes de personagens) ou combinação de vozes de status diferentes (autor, personagens, sociais). Discurso referido é uma delas; o mesmo pode ser: direto, indireto, indireto livre. Também usam-se alguns recursos tipográficos como as aspas, a cursiva, entre outros.

As *operações de modalização*, por seu lado, realizam-se mediante um subconjunto de unidades lingüísticas através das quais o sujeito manifesta, “modaliza” sua posição frente ao tema e frente às diversas vozes que expressam-se no texto. Bronckart (1996) apresenta a seguinte classificação dos modalizadores: *lógicos*, relacionados com a verdade dos enunciados; *deónticos*, relacionados com os valores sociais; *apreciativos*, se respondem a juízos de tipo subjetivo, e *pragmáticos* em relação à responsabilidade dos atores/as que intervêm. Os modalizadores expressam-se através de unidades lingüísticas muito diversas: tempos do verbo em condicional, auxiliares de modo (*poder, ser necessário, dever, etc.*), advérbios ou locuções adverbiais (*certamente, sem dúvida, felizmente...*), certas frases impessoais (*é evidente que, é possível que...*), e mediante outro tipo de frases impessoais ou conjunto de frases.

Fora dos aspectos anteriores, outro elemento importante a destacar é o **micro universo lingüístico**, para cujo manejo, uma ferramenta essencial é o domínio do sistema de escritura, no qual dão-se relações estreitas com a cadeia de som. Por seu lado, apropriar o funcionamento do sistema de escritura supõe,

de acordo com Mugaribí (1997; 2005), a compreensão e domínio dos quatro princípios que estão na base do mesmo no alfabeto latino. Estes são:

- *O princípio fonográfico*: os signos gráficos (grafemas-letras) denotam uma unidade lingüística sonora (fonema-som) que não têm significado. Em teoria cada letra deveria corresponder com um só som, mas de fato existem inadequações de maneira que uma mesma letra pode referir-se a mais de um som, ou um só som pode estar representado por diferentes letras, e inclusive em conjunto com várias letras.
- *O princípio ortográfico*: determina as regras oportunas para representar com letras os sons de uma língua, já que não existe univocidade entre fonemas e grafemas, e que certos elementos fônicos não encontram equivalentes gráficos como é o caso da entoação, e que certos elementos gráficos não têm equivalentes fônicos como é o caso da pontuação.
- *O princípio acrofônico*: os nomes das letras proporcionam indicações sobre os sons que representam.
- *O princípio de reestruturação da cadeia sonora*: a cadeia fônica deve ser discretizada ou separada em unidades lingüísticas (fonemas, palavras, frases, etc.).

3 A SEQÜÊNCIA DESCRITIVA

3.1 A IMPORTÂNCIA SOCIAL E DIDÁTICA DA DESCRIÇÃO

Como assinaléi no numeral anterior a seqüência descritiva é uma das formas para realizar a linealidade do discurso. A descrição além disso, tem uma grande importância social, pois é utilizada em muitas situações da vida e com funções diversas. De acordo com Hamon ([1981], s.d.: 95-96).

Describimos a diario. Para los amigos, describimos un amigo ausente, un paisaje que hemos visitado; para un turista, describimos un sitio, un itinerario, un edificio administrativo. Por lo tanto la descripción no es, en principio un objeto literario. Los diccionarios, las enciclopedias, los 'descriptivos' publicitarios o tecnológicos manipulan, en mayor o menor grado, según las modalidades y los fines específicos, los sistemas

descriptivos. Describimos objetos reales, objetos ficticios, describimos el lenguaje de los textos, de los personajes o de los conceptos. La descripción puede hacerse en el presente, en el pasado o en el futuro (la descripción que hace un arquitecto de un edificio todavía no construido). Se la encuentra muy tematizada, en la modalidad romántica (el paisaje nocturno con ruinas), en la modalidad clásica o neo-clásica (el 'carácter' en el siglo XVII, los 'Jardines' en el siglo XVIII), en la modalidad realista (las calles y las máquinas de Zola) o en la modalidad fantástica (la descripción de los monstruos y de lo innombrable). [...] la descripción es variada y está en todas partes [...].

Neste estudo, ao justificar o porquê da eleição da seqüência descritiva como objeto de minha pesquisa, eu mesma assinalei diferentes razões que evidenciam a importância que tem adquirido a descrição, e seu conhecimento e apropriação, na nossa sociedade. É evidente, então, a presença e importância que tem a descrição em diferentes âmbitos sociais.

Em relação às capacidades postas em jogo na produção e leitura de uma descrição e as implicações pedagógicas da mesma, Marquesi (2004, p.92-93), baseando-se nos trabalhos de Hamon, Adam, Adam e Pitejean, postula a existência de uma "competência" descritiva específica a qual define como:

[...] a aptidão do homem para produzir e compreender um número infinito de textos descritivos, graças a categorias e regras subjacentes a essa modalidade, englobando, entre outras, habilidades de análise e síntese. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir uma descrição coerente de um aglomerado incoerente de palavras e/ou orações, sendo, por isso, capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, ou, ainda, de produzir um texto partindo de um dado título, além de saber se o texto será completo ou interrompido.

A competência descritiva define-se, então, por um conjunto de habilidades: uma habilidade de síntese, quando se designa o todo, ou quando se atribui título a um texto; uma habilidade de análise, quando se designa o todo tematizado por partes, ou quando se expande por blocos um texto.

Para Hamon, ([1981]), s.d.), saber fazer uma descrição implica habilidades de denominação e de expansão hierarquizadas, pois a denominação por uma palavra expande-se por um conjunto de outras palavras justapostas em listas. A relação entre expansão e condensação foi considerada pelo mesmo autor ([1981], s.d.: 55) como geradora de tensão na elaboração da descrição: "[...] una tendencia centrípeta (la descripción como 'cuadro' o ' trozo elegido', como unidad

con fuerte autonomía) y una tendencia centrífuga (la fragmentación, la diseminación de “detalles inútiles”, la deriva metonímica, el desgarramiento)”.

Saber fazer textos descritivos, para o mesmo autor, é saber operacionalizar um léxico conhecido, expandindo com este uma designação do descrito. Igualmente, em uma descrição, o leitor/a espera a declinação de um acumulado lexical, de um paradigma latente de palavras; a descrição invoca a memória do leitor/a e depende não tanto da natureza do objeto a descrever, senão ainda mais da extensão lexical do descritor/a. A descrição exige umas “competências especiais”, a de hierarquizar e a de equilibrar. Além disso, o descritivo implica reconhecer, classificar e atualizar os acumulados lexicais. Em síntese, o descritivo é um texto que desde o ponto de vista do conteúdo, exige saber e conhecimentos e desde o ponto de vista da estrutura, exige classificação.

Da síntese anterior e das ênfases apresentados por Hamon podemos deduzir que ele acentua unilateralmente a importância do léxico para a descrição, mas que não tem em conta, ou al menos não da maneira expressa, a incidência na mesma do conteúdo e dos parâmetros de produção.

3.2 O FUNCIONAMENTO DA DESCRIÇÃO

As descrições presentes em diversos textos empíricos têm sido objeto de múltiplos debates referidos para a sua pertinência e valor literário, assim como para seu grau de autonomia. De acordo com Marquesi (2004), os pesquisadores como Genette e Ricardo fizeram alusão à descrição nos seus trabalhos dedicados à narrativa. Hamon (1972) é considerado como um dos iniciadores do estudo da descrição, quem a define como uma expansão da narração, e fala desta como uma competência descritiva específica. Para alguns autores, como Petitjean e Roulet, sua inserção em um texto narrativo ou argumentativo dá sentido à seqüência descritiva e permite entender-la na sua verdadeira dimensão. Por seu lado, Adam (1992) apóia a existência de um protótipo autônomo de seqüência descritiva e propõe uma análise técnica detalhada de suas propriedades lingüísticas específicas.

Bronckart (1996) afirma que, a exeção do gênero retrato, as descrições estão articuladas quase sempre a outras seqüências e apresentam-se como segundas ou relacionadas com uma seqüência maior. A seqüência descritiva tem uma singularidade dupla: em primeiro lugar, a diferença das outras seqüências localiza-se unicamente na ordem de contar ou na ordem de expor, a seqüência descritiva é a única forma de planejamento do discurso que pode localizar-se em duas ordens; e em segundo lugar, esta pelo geral tem um caráter segundo, pois articula-se com outras seqüências. Disso segue, por exemplo, que uma descrição ao interior de uma seqüência narrativa é relativa à finalidade da narração (compreender melhor os elementos que estão em jogo na narração), e ao interior da uma seqüência explicativa será relativa à finalidade da explicação, e assim seguidamente.

Quanto a **como entender a descrição**, o dicionário da Língua Espanhola (1984: 468) a define em duas primeiras entradas, assim:

1. Delinear, dibujar, figurar una cosa, representándola de modo que dé una cabal idea de ella.
2. Representar personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.

Por seu lado, os estudiosos das tipologias textuais definem a descrição de diferentes maneiras. Para Adam (1990) descrever é passar da simultaneidade do objeto contemplado à linearidade do discurso; a descrição possui uma estrutura hierárquica não linear, em conflito de maneira evidente, com as restrições da linearidade lingüística. Para Apothéloz (1983: 18)

[...] une description résulte d'une sorte de mise en équivalence d'éléments qui ont été prélevés sur l'objet et qui sont comme autant de points d'ancrage de prédicats descriptifs, ces derniers pouvant eux-mêmes contenir des éléments susceptibles à leur tour de servir de points d'ancrage d'autres prédicats descriptifs, et ainsi de suite.

Reuter (1998: 34) por seu lado, fala de :

[...] description pour désigner l'ensemble des faits que j'étudie et qui subsume au moins deux réalités différentes:

- *la composante descriptive* (le descriptif) de tout texte construisant un effet spécifique et constituée par une constellation de traits textuels;

- des *modes de présence textuels*, plus ou moins étendus, où la composante descriptive est soit dominante, soit dominée mais où l'effet descriptif est néanmoins actualisé.

A idéia do componente, quanto a movimento e efeito, considera que o efeito ou finalidade central da descrição consiste em “dar a impressão de ver”, é dizer, o componente descritivo corresponde a uma intenção, mais ou menos consciente, da parte da produção e a uma reconstrução ou reconhecimento, mais ou menos claro, da parte da recepção. Assim também, os modos de presença textual deste componente podem dar-se de forma virtual ou elíptica, ou de forma explícita. Neste caso, pode tomar formas diversas desde a simples anotação qualitativa até fragmentos mais extensos, passando por fragmentos breves (algumas proposições). Poderíamos falar então, de descrição sumária ou de descrição desenvolvida. O modo de presença da descrição teríamos que analisá-lo também em função do seu lugar no texto, da sua concentração ou não em um lugar do texto, da sua freqüência e do seu modo de repetição.

Ao falar da dimensão interativa das seqüências, Bronckart (1996) assinala que têm um status fundamentalmente dialógico. Desde esta perspectiva, a seqüência descritiva procede de decisões do agente produtor/a, orientado para o efeito que deseja provocar nos destinatários/as: fazer ver em detalhe elementos do objeto do discurso, que não parecem em absoluto necessários na progressão do tema, e guiar a olhada do destinatário/a de acordo aos procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos. A organização pois, da seqüência descritiva depende menos das propriedades intrínsecas do objeto do discurso que do modo de apresentação convencional que adota o autor/a em função da finalidade e da representação que têm do destinatários/as.

O componente descritivo se constrói através da seleção-construção de um referente (o objeto descrito) dotado de algumas características centrais. A descrição articula-se fundamentalmente sobre um referente construído para fazer ver, para produzir a impressão no leitor/a que ele pode figurar-se o objeto posto no cenário.

3.3 MACRO OPERAÇÕES OU FASES DA DESCRIÇÃO

Apesar de que as descrições podem ser muito diferentes, podem incluir umas determinadas operações. Adam, (1992) fala de procedimentos descritivos do texto protótipo. Assinala, este autor, quatro macro-operações na elaboração de uma seqüência descritiva: ancoragem, aspectualização, colocação em relação e tematização. Nestas operações ou fases, de acordo com Bronckart (1996), não seguem uma ordem linear obrigada, mas organizam-se de acordo com uma ordem hierárquica ou vertical. O esquema proposto por Adam (1992: 84) para representar estas operações é o seguinte³

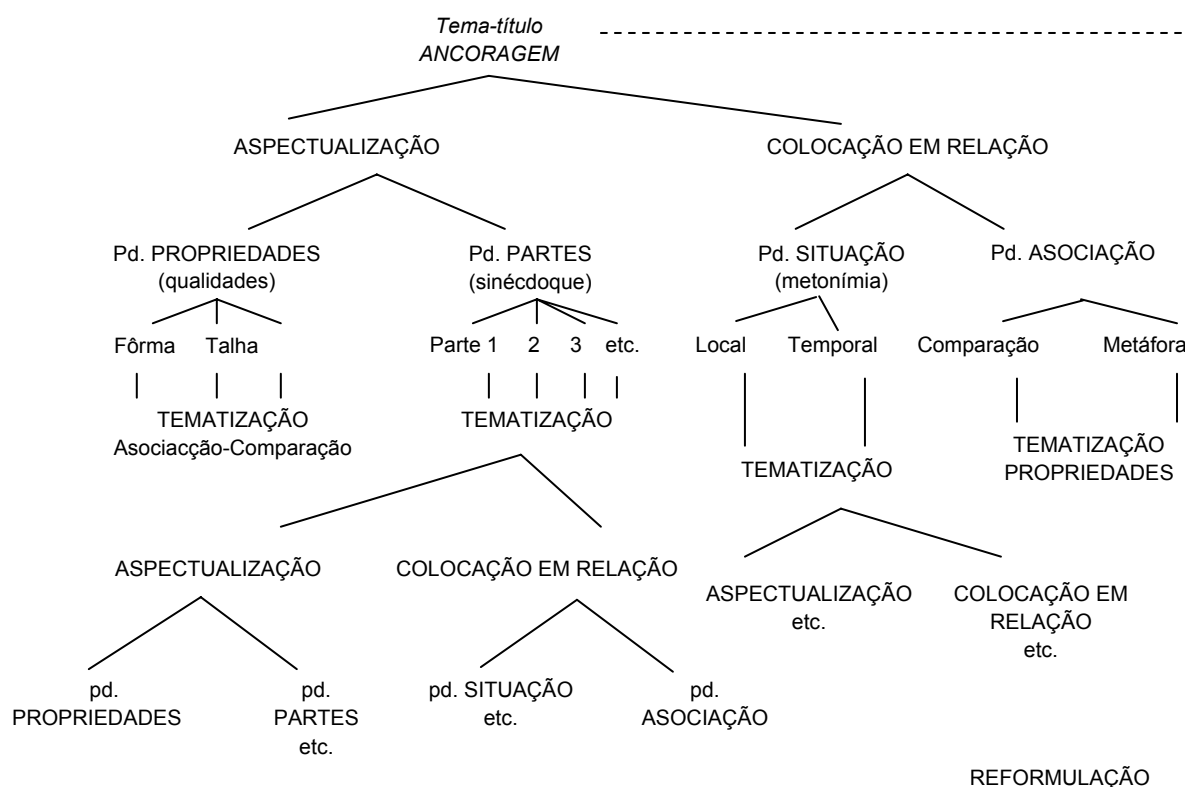


Figura 2 – Macro-operações ou fases da descrição de acordo com Adam

Tomando como base os aportes de Adam (1992) e Bronckart (1996), resumo a seguir as quatro operações básicas da descrição.

³ Pd: macro proposição descritiva, aspectualização do tema-título e pd: micro proposição descritiva, aspectualização de uma certa parte do tema-título.

A ancoragem, como primeira operação, orienta al leitor/a sobre a relação das proposições com um tema determinado e não com outro; pode realizar-se sob três formas:

- *A ancoragem propriamente dita*, é o ponto de partida da descrição, assinala desde o principio o tema por uma forma nominal ou por tema-título. Pode-se denominar também *palavra de entrada* que geraria uma *expansão*.
- *A afetação* é a operação inversa, neste caso o leitor/a só pode emitir uma hipótese que será verificada ao termo da seqüência quando o tema-título é revelado.
- *A reformulação*, ocorre quando apresentam-se dois ou mais expressões para designar o objeto, é dizer, tem uma ancoragem diversa, com mais movimento. Este tipo de ancoragem oferece uma representação mais rica e sugerida da diversidade de percepção do objeto descrito, um objeto cambiante. A reformulação pode aplicar-se a outras unidades aparecidas no curso da descrição, reformular uma propriedade ou designação de uma parte do objeto considerado.

A operação de **aspectualização** como segunda operação é a mais comumente aceita baseada na descrição, é a decomposição em partes do objeto descrito. Nela enumeram-se os diversos aspectos do tema-título. O tema decompõe-se em partes às quais atribuem-se qualidades ou propriedades. É necessário assinalar que a eleição das partes para a descrição está determinada pelo efeito procurado, e pode ser exaustiva ou seletiva. A escolha das propriedades permite também pôr em evidência a orientação avaliadora (argumentativa) de toda descrição; os adjetivos avaliadores (grande, pequeno, grosso, fino, adequado, etc.) revelam a existência de uma escala de valores sob a qual apóia-se o descritor. Estes adjetivos avaliadores, julgamento ético ou estético revelam uma posta em carga enunciativa, é dizer axiológica.

A **colocação em relação**, como terceira operação, é aquela pela qual os elementos descritos são assimilados a outros mediante operações de caráter comparativo ou metafórico. Finalmente, a **tematização** é a operação que permite

a apreensão de uma seqüência descritiva com outra e o aparição da expansão descritiva; pela mesma opera-se o passo de umas proposições descritivas de uma classe maior a outras proposições descritivas de classe menor. Assim, uma parte da aspectualização pode ser selecionada como base de uma nova seqüência tomada como novo tema-título, e gerar assim novas preposições descritivas.

Este protótipo de seqüência com as fases assinaladas, constitui um modelo abstrato que realiza-se de diversas maneiras na prática; de maneira muito rudimentar, depois do título uma simples enumeração de suas partes (grau zero de descrição), ou de forma mais complexa; neste caso as propriedades atribuídas às partes convertem-se elas mesmas em sub-temas que descompõem-se em partes das quais se lhes atribui propriedades que assim podem constituir sub-temas, etc.

3.4 SINAIS E MARCAS LINGÜÍSTICAS DA DESCRIÇÃO

Em relação aos sinais demarcantes de descrição, Reuter (1998) ressalta três categorias:

- Anúncios explícitos com caráter metatextual, os quais designam a natureza do fragmento considerado e o modo de tratamento aplicado ao mesmo. Estes anúncios tomam com freqüência a forma de Preterição como maneira para chamar a atenção sobre algo do que supostamente não se quer falar.
- Apresentação de cenários típicos para a atuação de personagens, especialmente nas novelas, que combinam o dizer e o fazer dos mesmos; servem para articular a organização interna do fragmento via apresentação de planos.
- Efeito de contraste entre o fragmento que sobreacumula as marcas descritivas e o ambiente textual.

Para Bronckart (1996), de acordo com sua localização em uma seqüência dentro de uma ordem ou outra, contar ou expor, a descrição apresenta certas

características lingüísticas especiais. Quando a seqüência descritiva está incluída em discursos da *ordem de contar*, estas podem ser suas características:

- Encontram-se geralmente frases que expressam progressão cronológica dos acontecimentos e por outro lado, frases que apresentam mais bem certas características do marco no qual inscreve-se esta progressão. Então aparece um primeiro plano, para a progressão cronológica e um segundo plano para as indicações sobre o marco.
- Respeito às formas verbais, utiliza-se o pretérito indefinido para o primeiro plano e o imperfeito para o segundo plano e para a descrição.
- O caso do retrato constitui uma entidade textual autônoma por conservar as mesmas características lingüísticas próprias das narrações.

Pelo contrário, quando a descrição está incluída em discursos da ordem do expor, normalmente são duas suas características principais:

- As informações organizam-se de acordo a uma ordem espacial.
- Apresenta características próprias do discurso teórico no qual está incluída, tais como emprego do tempo presente e presença de certos organizadores lógicos.

Adam, na sua obra intitulada *Éléments de linguistique textuelle* (1990), dedica um capítulo aos aspectos da estruturação do texto descritivo, as marcas da enumeração e da reformulação. Nos dois apartados seguintes retomarei alguns de seus aportes principais. A linearidade mais simples da descrição consiste em enumerar as partes e/ou propriedades de um todo sob a forma de uma simples lista; esta constitui a descrição grau zero. Nas descrições mais estruturadas aparecem os processos que põem em evidência a progressão da seqüência descritiva e sua hierarquização. A ordem das preposições descritivas supõe organizadores encarregados de estruturar a enumeração e por conseguinte a hierarquização dos seus termos. O tema-título, dado ao principio ou al final, garante a unidade semântica de referencia da seqüência, mas pode também ser submetido a uma ou várias reformulações que realizam-se através de marcadores específicos.

A estruturação da seqüência descritiva está sublinhada pela pontuação e a escolha dos marcadores que operam a nível local (articulando dois substantivos ou adjetivos entre eles) ou a nível global (articulando as seqüências). De acordo com Adam, os marcadores enumerativos e reformulativos delimitam as unidades funcionais de representação, o que deve ou não deve manter-se na memória de trabalho, e quais informações devem ou não ser objeto de um tratamento conjunto. A pontuação e sobretudo os organizadores textuais jogam um papel essencial na marcação de unidades de tratamento e portanto na organização semântico-pragmática do discurso.

3.4.1 A enumeração e suas marcas

A enumeração (de partes, de propriedades ou de ações) é uma das operações descritivas mais elementares. Em todo caso, trata-se de desenvolver linearmente um conjunto de proposições cuja organização não é na sua origem nem casual nem cronológica. Uma enumeração não está regulamentada por nenhuma ordem, sendo aleatória a sucessão de termos na enumeração pura, mas para contrapor esta ausência da ordem e com a finalidade de facilitar a leitura-interpretação, é possível procurar dispositivos de textualização, marcar a enumeração com marcadores enumerativos, tomar uma ordem específica dos sistemas temporais ou espaciais. Adam fala de planejamentos de texto que organizam a informação em função de listas de saturação previsíveis (quatro pontos cardinais, quatro estações, cinco sentidos, ordem alfabético ou numérico, etc.).

Estes organizadores (enumerativos, espaciais ou temporais) jogam o mesmo papel, isto é, favorecer o passo de uma série linear aleatória das proposições descritivas à seqüência, à posta em texto, como logo o exponho.

- **Marcadores enumerativos ou marcadores de integração linear.** Os marcadores de integração linear (*em primeiro lugar, logo, enfim ...*) operam uma segmentação da seqüência e introduzem sub-conjuntos hierárquicos. O plano do texto assim criado produz um efeito de seqüência. Entre os

organizadores aditivos de intermédio ou clausura temos: *e, ou, também, assim, com isto, anexamos a isso, desta maneira, igualmente, ainda, além disso, por outra parte, sem esquecer...* Neste tipo de enumerações, os elementos da lista são dados a seguir um do outro sem que se possa prever o momento no qual a enumeração chega a seu fim.

Entre os marcadores de integração linear propriamente ditos temos: de abertura (*o primeiro, o um, para começar, ao início, de entrada, logo...*), de intermédio (*o segundo, outro, muitos, alguns, a maioria, este...*) e de clausura (*o último, para terminar, os outros, enfim, em conclusão, isso é tudo...*).

Outros marcadores de integração linear, usados com freqüência na seqüência descritiva são: *ao início, depois, logo, enfim....* que estão geralmente integrados na classe de organizadores temporais. Estes marcadores, como todos os marcadores de integração, segmentam uma seqüência em fragmentos (pacotes de proposições) que as colocam ao mesmo nível hierárquico, mas ainda, instauram sempre uma sucessão linear espacial ou temporal.

- **Os marcadores temporais.** Quando os organizadores temporais aparecem em pequeno número nas descrições, então jogam um papel circunstancial local; mas se a seqüência está organizada de acordo com um modo temporal, então está marcada por organizadores temporais que jogam um papel a nível global do plano do texto. Neste caso, os organizadores temporais funcionam como marcadores de integração linear e organizam a progressão textual marcando pacotes de proposições de acordo a uma ordem cronológica. A descrição aparece então como uma sucessão de ações que ocorrem no tempo e no espaço.
- **Os organizadores espaciais.** A elevada freqüência de organizadores espaciais na descrição deve-se especialmente ao fato de que todas as seqüências que descrevem paisagens, povos ou casas, estão naturalmente saturadas deste tipo de organizadores. Com freqüência, o plano textual

apresenta-se com uma rede cardinal como ao norte, ao sul, ao leste, ao oeste, etc.. ou à direita, à esquerda, acima, abaixo, etc....

- **Os organizadores HAY e ES.** Hay e ES são dois organizadores que, no marco de uma enumeração funcionam da mesma maneira: os dois assinalam o encadeamento e empacotamento das proposições. HAY é um marcador simples que sempre funciona da mesma maneira, enquanto que ES pode ter dois valores diferentes: um reformulativo e o outro enumerativo.

3.4.2 A reformulação e suas marcas textuais

Como já tenho assinalado, a descrição é uma estrutura hierárquica bastante especial que apóia-se num tema-título ou objeto de discurso, sendo duas as operações que se relacionam diretamente com o tema-título: a operação de ancoragem e a operação de afetação. A *operação de ancoragem*, lembremos, consiste em pôr de entrada um objeto de discurso; é dizer, aquilo que descreve-se. A operação inversa é a *afetação*, quando o tema-título aparece somente ao final da seqüência descritiva. Algumas descrições podem combinar as duas operações. É evidente que a escolha da ancoragem ou da afetação tem conseqüências sobre a legibilidade imediata da seqüência, pois faz possível ou não que o intérprete convoque saberes enciclopédicos necessários para a compreensão.

Quanto à *reformulação*, esta é um fator de textualidade. A fixação da estrutura descritiva sobre um a coluna nominal permite compreender o papel da reformulação. Com freqüência, a descrição apóia-se inicialmente sob um tema-título que segura a coesão semântica da seqüência (mediante as anáforas, associações, metonímias, sinécdoques, comparações, metáforas, etc.), para logo desembocar numa reformulação-reatetação de um novo título. A reformulação garante assim não só a coesão da seqüência senão sua progressão. Por isso Adam a define como um fator de textualização que pode dar conta tanto da atividade de gestão e de correção do escritor/a sobre seu próprio dizer como do seu esforço ao facilitar o trabalho interpretativo do leitor/a, de acordo com o

conceito de cooperação interpretativa de Umberto Eco (1993). Além disso, no texto descritivo, a reformulação não limita-se a simples reformulações parafrásticas senão que o enunciador/a procura satisfazer melhor a completude interativa trocando a perspectiva enunciativa de um primeiro momento discursivo ou implícito. O câmbio de perspectiva vem introduzido por conectores como: *de fato, no fundo, depois de tudo, finalmente, em todo caso, é dizer, em outros termos, em uma palavra, etc.*

Convêm assinalar que alguns destes marcadores servem para indicar tanto uma operação de reformulação, que consiste em uma recapitulação, como uma estruturação que conclui ou fecha o desenvolvimento do discurso. Existem fora disso, formas diversas para realizar a reformulação, no caso da descrição: mediante enunciado fonte e enunciado reformulado; ou que esta se converta em objeto de toda a seqüência; ou expressar-se através de um verbo; ou mediante a lexicalização, ou por aposição, etc.

Também convêm recordar que através dos marcadores da reformulação o locutor/a pode assinalar sua implicação ou não no discurso, assim como quem assume a responsabilidade enunciativa ao interior da possível polifonia do mesmo discurso.

4 PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO

4.1 O CURRÍCULO NA PEDAGOGIA DO TEXTO

O currículo é um conceito que tem sido construído historicamente com o qual se tem procurado dar conta de problemas pedagógicos e desafios novos em correspondência normal com os câmbios que ocorrem na sociedade e sua repercussão no âmbito da educação. Hoje, sob o nome de currículo, normalmente faz-se referência a uma área disciplinar na qual agrupam-se problemáticas educativas complexas que são trabalhadas sob essa denominação na tradição anglo-saxônica, que é a quem tido uma maior difusão, e sob o nome de planos de estudo e pedagogia em outras tradições.

Ainda que tem-se dado muitas definições de currículo, no entanto não existe uma definição de consenso do mesmo. Mas sim existem, de acordo com Gimeno e Pérez (1995), ao menos quatro elementos que ajudam a delimitar-lo:

- Ressalta uma visão da cultura que se transmite nas escolas, tanto manifesta como oculta, assim como as condições na qual desenvolve-se sua transmissão.
- Na história está condicionado pela sociedade e as forças dominantes na mesma, mas mantém ao mesmo tempo uma capacidade de ação contra-hegemônica.
- É um campo de interação dialética entre teoria-prática, na qual atualmente, a teoria passa de ser considerada guia para ser considerada como recurso que ilumina as possíveis opções a tomar.
- Entende-se como um projeto cultural, elaborado com a participação de diferentes atores sociais, projeto que ainda bem condiciona-se à prática educativa dos/as docentes, é as vezes flexível, o que permite a intervenção ativa dos diferentes atores.

Em relação com estes quatro elementos para a definição do currículo, resalto alguns dos seus aspectos. Em primeiro lugar, no relacionado com a triada **currículo-cultura-conteúdos do ensino** a pergunta básica é: Como cumpre-se a função cultural nos processos educativos? E esta tanto no interior da instituição (cultura escolar) como na sua relação com a cultura exterior. Essa função define-se fundamentalmente pela resposta à pergunta sobre que devemos ensinar, já que o currículo é uma seleção limitada de cultura, e que o tempo de escolarização é também limitado e as capacidades dos alunos/as para desenvolver estão determinadas pela sociedade.

Fora disso, cabe ver que quanto aos conteúdos, a concepção atual da área de currículo não se limita aos conhecimentos acadêmicos senão que implica também uma preparação para uma profissão, a educação moral, cívica e social, e aspectos pessoais de desenvolvimento e bem-estar dos educandos/as, desde uma concepção integral do desenvolvimento.

Em segundo lugar, quanto a seu **condicionamento social**, devemos assinalar que o currículo é um âmbito de interação em cuja formulação e realização intervêm práticas diversas, com atores/as e interesses diferentes, as vezes contraditórios. Os âmbitos que modulam o currículo, de acordo com Gimeno e Pérez (1995) podem sintetizar-se em cinco contextos: pedagógico-didático, psico-social, organizativo do centro ou instituição, do sistema educativo e o contexto exterior. Todos aparecem em interação contínua com as atividades propriamente curriculares. Desde este condicionamento histórico e social, pode-se concluir que os professores/as e os alunos/as não são os únicos agentes responsáveis na configuração e desenvolvimento curriculares, ainda que sim podem e deveriam jogar um papel preponderante nos mesmos, mas sempre em interação com os outros componentes.

Desde a perspectiva específica de quem aprende, o currículo entende-se como o compêndio de toda a experiência que ele tem como aprendiz nos ambientes educativos; é dizer, a interação que se lhe da entre os chamados currículo manifesto e currículo oculto. Esta perspectiva põe de relevo também a importância do que verdadeiramente é feito (a prática real) frente ao que se diz, observação que vai permitir dar conta da pouca incidência real que têm as inovações educativas decretadas, mas que não saio assumidas na prática.

Em terceiro lugar, **a interação teoria-prática** postula um enfoque de processo para a compreensão dos problemas curriculares, e desde o mesmo pode ser definido o currículo como um processo social que cria-se e passa a ser experiência através de contextos múltiplos que interacionam entre si. Os mais influentes são os cinco seguintes:

- Decisões políticas e administrativas (currículo prescrito e regulado)
- Práticas de desenvolvimento, materiais, guias, etc. (currículo desenhado)
- Práticas organizativas (currículo organizado, num centro)
- Reelaboração na prática de parte dos professores/as, e as tarefas académicas que se realizam (currículo em ação)
- Práticas de controle, externas e internas (currículo avaliado).

Convém ressaltar que ainda que cada um destes contextos não é independente dos outros, sim constituem-se em fases diferenciadas no processo de concreção das expectativas curriculares, o qual faz que as idéias e as propostas cobrem significados especiais. Esta perspectiva de processo ajuda a entender também que os câmbios curriculares com êxito exigem alterações nas práticas que experimentam de maneira mais direta os alunos/as e os professores/as.

Finalmente, em relação **aos professores/as**, na perspectiva de processo do currículo, o papel do professor/a não pode estar reduzido a alguém que somente interpreta o currículo e contribui a que outros/as o aprendam, como somente um servidor de projetos decididos por outros/as. Pelo contrário, o mesmo é considerado como um sujeito ativo que intervêm na configuração e transformação dos contextos curriculares. É dizer, sua responsabilidade não só é técnico-pedagógica senão que também é ética e política. Desde este ponto de vista destaca-se a importância que tem a formação da qualidade do professorado, e por conseguinte, a necessidade de revisar as instituições, os conhecimentos e as práticas através das quais realiza-se a mesma (a formação inicial e a formação permanente do professorado).

Como conclusão, posso dizer que cada sociedade ou cada setor social constrói seu currículo próprio e o realiza de maneira peculiar articulando os diferentes componentes do mesmo de acordo com a correlação de forças que dão-se no interior da mesma num determinado momento histórico.

Desde o enfoque da PdT assume-se o currículo em um sentido amplo, pois no mesmo inclui-se a participação dos diferentes sujeitos, o contexto de vida dos sujeitos educandos/as, as características psicológicas–sociais e culturais dos mesmos, as problemáticas principais do entorno, os fundamentos epistemológicos e psicológicos, os conteúdos disciplinares, o plano de estudos, as práticas pedagógicas e didáticas, e os sistemas de controle e avaliação. É dizer, o currículo quanto a instrumento social, concreta as relações que operam entre diferentes setores e agentes sociais, e quanto a instrumento técnico educativo,

veicula e opera uma determinada concepção do papel da educação e do processo de ensino-aprendizagem, além de uma idéia de ser humano, de sociedade e de desenvolvimento.

Para a PdT é essencial conceber e praticar o currículo ao serviço do desenvolvimento sustentável e ao serviço da formação de um ser humano integral. Como escreve Faundez, retomando um texto do 2004:

Nosotros consideramos que, aparte del crecimiento económico, el desarrollo sostenible comporta otras tres características inseparables de la primera: se trata de la justicia social, del respeto y conservación de la naturaleza y de un cuadro político democrático en donde la participación activa y crítica de los ciudadanos sea esencial. La concepción de la educación que podría promover esta concepción de desarrollo que sostenemos aquí es aquella que tiende a la formación de un ser humano integral, es decir, una educación “humanista” que considera todas las dimensiones que los humanos han sabido desarrollar a través de su filogénesis: las dimensiones política, ética, económica, poética, religiosa, científica, estética, tecnológica, etc. Estas dimensiones son al mismo tiempo la condición y el producto del desarrollo de las capacidades psíquicas superiores exclusivamente humanas, y que nos permiten humanizarnos cada día más (FAUNDEZ, MUGRABI Y SÁNCHEZ, 2006: 214).

Assim então, a PdT procura superar as políticas educativas atualmente existentes com o ânimo de considerar a sociedade, e especialmente os setores populares, desde suas problemáticas e necessidades concretas, para propiciar um desenvolvimento humano sustentável desde o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores dos educandos/as. Desde esta perspectiva procura-se que os educandos/as compreendam as problemáticas relacionadas com suas situações reais e convertam-se em agentes de câmbio social; que relacionem dialeticamente os conteúdos estudados nas diferentes áreas desde uma perspectiva interdisciplinar; que lutem contra as injustiças sociais e as formas ideológicas de dominação e possam assim construir projetos de vida, individuais e coletivos, liberadores, justos e incluíentes.

Como operação, em CLEBA temos elaborado uma série de documentos que abordam e concretam as definições institucionais sobre diferentes componentes do currículo: contexto da ação institucional, opções ético-filosóficas, fundamentos epistemológicos, pedagógicos e lingüísticos, caracterização dos

sujeitos prioritários da ação institucional, estrutura organizacional, critérios pedagógicos gerais e específicos por disciplinas, plano de estudos, conteúdos, estratégias, metodologia e sistema de avaliação.

A seguir, vou referir-me exclusivamente, por seu interesse para esta pesquisa, à Seqüência Didática (SD) como o dispositivo didático adotado para o ensino - aprendizagem dos gêneros de textos, e que foi assumido também para a produção dos textos que analiso na presente pesquisa.

4.2 SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

4.2.1 Dois princípios básicos das Seqüências Didáticas

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998) a SD é um dispositivo adequado para realizar processos de ensino-aprendizagem do oral. O mesmo apresenta umas especialidades que os distinguem de outros dispositivos didáticos. A seguir assumo os aportes destes autores, pois os considero válidos para elaborar propostas para o ensino-aprendizagem em geral, que podem ser implementados para a apropriação não somente da linguagem oral senão também da linguagem escrita.

Ressaltam os autores referidos dois princípios básicos que servem de fundamento às SDs e que permitem abordar o ensino-aprendizagem da língua al mesmo tempo desde o ponto de vista da comunicação e desde o ponto de vista dos conhecimentos. O primeiro principio consiste em afirmar que o trabalho sobre os gêneros faz-se sempre em dois níveis: o da *comunicação*, é dizer, a realização da atividade lingüística dentro da qual os/as aprendizes produzem textos em situações de comunicação diversas; e o nível da *estruturação* desta atividade através da qual os/as aprendizes tomam consciência clara de algumas das suas dimensões, as observam, as analisam e as exercitam. O primeiro principio sintetiza-se, então, em articular sistematicamente *a comunicação e a estruturação* e fazer da atividade lingüística, em todas suas dimensões, o ponto de partida e o objeto da estruturação.

O segundo princípio refere-se a que é útil e necessário fazer da linguagem verbal, sob suas formas múltiplas um objeto de ensino-aprendizagem autônomo. Para realizar estes dois princípios básicos, articulam-se explicitamente o plano da estruturação com o da comunicação; ou em outros termos, põem-se em relação o trabalho sobre a situação de produção e sobre a produção mesma do texto; esta é a dialética que fundamenta a SD.

4.2.2 Momentos da Seqüência Didática

Desde os dois princípios ressaltados, na área da língua, concebe-se a SD como um conjunto de atividades que se organizam para o ensino-aprendizagem de um gênero de texto, oral ou escrito, para aprender a produzi-lo, tanto no nível do seu conteúdo como da sua expressão lingüística. Ensinar a produzir e compreender os textos lidos é oferecer ferramentas aos/às aprendizes para que possam desenvolver-se de maneira autônoma em uma situação de comunicação determinada, e também é acompanhar aos/às aprendices para que logrem um melhor domínio de um gênero específico de texto. Cada gênero, além disso, exige aprendizes diferenciados e por isso sugere-se propor e desenvolver SDs diferentes para abordar a aprendizagem de cada gênero.

A SD corresponde a um período determinado de aprendizagem e seu objetivo é lograr a apropriação de um gênero específico de texto com a finalidade de responder a uma situação ou problemática da vida dos/as aprendizes mediante o desenvolvimento da capacidade de intervir “lingüísticamente” na mesma. Uma característica essencial das SD é que os/as aprendizes cheguem a ser conscientes da sua aprendizagem. Outros aspectos a ter em conta na construção das SD é que seja um processo consciente, intencionado, sistemático, não espontâneo; que se desenvolva por períodos curtos de tempo mas intensivos; exige também, um trabalho normal e interdisciplinar, acadêmico e científico, e portanto avaliável.

As SDs habitualmente estão compostas por várias oficinas ou sessões de trabalho. Não se trabalha, exemplo, o gênero explicativo numa única oficina. Para um gênero de texto determinado, para o estudo e aprofundamento nos seus

componentes de contexto, conteúdo, planejamento, textualização (conexão, coesão, modalização), requerem-se várias sessões. Ao início, pede-se ao/a aprendiz produzir um primeiro texto desde uma situação de comunicação definida e desde ali desenvolve-se o processo. Se o/a aprendiz já domina todos os componentes do texto específico, não seria necessário adiantar a SD. No caso contrário, para a realização das SDs podem propor-se *quatro momentos básicos*: definir a situação de produção, realizar a produção inicial, desenvolver oficinas de aprendizagem e finalmente realizar a produção final.

Na definição da **situação de produção** é importante que os/as aprendizes construam uma representação clara da situação de comunicação (quem escreve, desde onde, para quem, com que objetivo (s), que gênero de texto, etc.) e da atividade lingüística a desenvolver, o projeto de comunicação a realizar durante e ao final da SD. A **produção inicial** dos/as aprendizes, no gênero de texto escolhido, permite obter informação sobre o nível de conhecimento e domínio do gênero textual da parte dos/as aprendizes, assim como sobre a problemática (conteúdos) a tratar. Esta primeira produção tem então, a função de avaliação diagnóstica e serve para regular o desenvolvimento da SD, tanto de parte do educador/a como dos /as aprendizes. A partir dos resultados da produção inicial planejam-se e desenvolvem-se as **oficinas de aprendizagem** que são requeridas. Nelas descompõem-se as dificuldades ou carências encontradas para trabalhar-las em profundidade de maneira separada, tanto no nível da expressão lingüística como no nível dos conteúdos. Finalmente, os/as aprendizes realizam a **produção final** podendo melhorar o texto inicial, realizar reescrituras do mesmo, ou escrever um texto novo.

A produção final, o último texto produzido é a obra que será avaliada no nível da avaliação sumativa nos processos educativos. A avaliação entende-se também como regulação do processo de produção de um texto; *regulação interna* (ponto de vista crítico sobre sua própria atividade de parte do/da aprendiz) e a *regulação externa* (de parte do educador/a e das listas ou fichas de controle). A SD foi a estratégia adotada para obter as produções textuais das educadoras, objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO II

RESULTADOS

Neste capítulo, reúno os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa, estruturando-o em três partes. Na primeira, apresento os resultados obtidos na análise das versões iniciais de 13 textos descritivos. Na segunda, os resultados encontrados nas 13 versões finais (Apêndice A). Por sua vez, organizei estas duas partes em dois numerais; o primeiro contém a análise das 13 descrições e o segundo apresenta uma síntese parcial dos resultados encontrados em cada versão, inicial ou final. Na terceira parte do capítulo, a modo de exemplo, apresento análises realizadas sobre seis dos textos, três de cada versão.

1 VERSÕES INICIAIS DOS TEXTOS DESCRITIVOS

Como já indiquei, os textos, produzidos dentro de um processo formativo com alguns objetivos específicos (apropriação do gênero textual e das marcas lingüísticas próprias para expressar a localização no espaço e a descrição do mesmo), posicionam-se em um processo de interação comunicativa, cuja finalidade básica é “fazer ver” as salas de aula às outras educadoras companheiras do projeto, aos formadores/as da equipe CLEBA e a funcionários/as de MCI.

1.1 ANÁLISE

1.1.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

Todos os textos responderam à instrução de realizar uma descrição da sala onde as educadoras realizam seu trabalho educativo; este é o contexto geral em que se produziram; em dois textos (Di-A3 e Di-A9), as autoras combinam a descrição da sala com um script, enumeração das ações que elas e os/as aprendizes realizam para chegar ao lugar. Em nenhum texto encontrei marcas específicas para inserir os destinatários/as dos mesmos. Mas por outro lado, aparece claramente assinalado nas descrições o papel social das autoras como educadoras, aspecto que abordarei mais amplamente ao referir-me à elaboração do conteúdo. Igualmente, na maioria dos textos, há implicação da situação de produção.

1.1.2 Capacidades discursivas

1.1.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

Dos treze textos analisados, 11 estão estruturados com um predomínio da seqüência descritiva e, em dois deles, a descrição aparece em uma carta. Os 11 textos nos quais predomina a seqüência descritiva são bastante homogêneos e nos dois casos em que predomina o gênero carta, esta se constrói com seus diferentes componentes e a descrição só ocupa alguns poucos parágrafos, dois e um, respectivamente.

No quadro seguinte, apresento os resultados relativos ao planejamento dos textos, segundo as fases propostas por Adam (1992), nas treze descrições, em sua versão inicial.

Quadro 2 - Presença das fases da seqüência descritiva, versões iniciais

| Fases Textos | Ancoragem | | | Aspec- tualização | Sub- tematização | Colocação em relação |
|-----------------|-------------------------------------|----------|-------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|
| | Ancoragem propria- mente dita | Afetação | Re- formulação | | | |
| Di-A1 | X | | X | X | X | X |
| Di-A2 | X | | X | X | X | X |
| Di-A3 | X | | X | X | X | X |
| Di-A4 | X | | X | X | X | X |
| Di-A5 | X | | X | X | X | X |
| Di-A6 | X | | X | X | X | X |
| Di-A7 | X | | X | X | X | X |
| Di-A8 | X | | X | X | X | X |
| Di-A9 | X | | X | X | X | X |
| Di-A10 | X | | X | X | X | X |
| Di-A11 | X | | X | X | X | X |
| Di-A12 | X | | X | X | X | X |
| Di-A13 | X | | X | X | X | X |

Como se pode constatar no quadro anterior, a análise dos treze textos mostra a ocorrência de quase todas as fases de uma seqüência descritiva prototípica (a ancoragem propriamente dita, a aspectualização, a subtematização, a colocação em relação e a reformulação), com exceção da afetação, que não se acha presente em nenhum texto.

Um primeiro elemento que analisei, mas que não está consignado no quadro anterior, é o **título** dado aos textos pelas educadoras (Apêndice B). Sete textos não têm título; destes, dois porque a descrição se acha em uma carta. Entre os seis que apresentam título, em cinco casos aparece a palavra *salón* (*El salón de clase*, *Mi salón de sesiones*) e, em um deles, a palavra *lugar*, para referir-se ao objeto da descrição (*Mi lugar de sesiones*). Em três títulos, a palavra *sesión/sesiones* especifica o lugar; em dois casos a palavra *clase* é usada para determinar o tipo de sala (ver exemplos anteriores). Do mesmo modo, em dois títulos assinala-se o gênero de texto através da palavra *descripción* (*Descripción*

del salón de alfabetización) e, em outros três, o possessivo *mi* é utilizado para designar o lugar de trabalho (*Mi salón de clase, Mi lugar de sesiones*).

Quanto à opção, realizada por todas as autoras, de explicitar a **ancoragem propriamente dita**, que especifica desde o princípio do texto a quem ou a quem são atribuídas as propriedades ou partes que aparecerão na seqüência descritiva, poderia ser explicada pela necessidade de ajustar-se à instrução dada no momento da produção inicial; pareceria que esta necessidade fez com que as autoras colocassem, no título ou nas primeiras linhas, o objeto a ser descrito. Outro aspecto importante a recordar é o fato de que os textos foram produzidos em um processo de formação, o que, certamente, influenciou em várias das opções das escritoras. Em um texto (Di-A1), a ancoragem inicial é reformulada com uma mudança de perspectiva, onde aparece a avaliação da autora sobre a sala de aula, *En fin el salón tenía cara de todo menos de salón de clase...*

Quanto à **reformulação**, encontrei que as autoras realizam esta operação para guiar a compreensão, para esclarecer, redefinir, caracterizar, apresentar novas propriedades ou funções. Cabe destacar alguns textos, pela elevada ocorrência da reformulação como Di-A8, com sete reformulações; dois textos (Di-A1 e Di-A4) mostram cinco cada um e quatro têm somente uma cada um (Apêndice C). A análise desta ocorrência da reformulação nos textos e a sua forma de realização mostra que muitas reformulações estão diretamente relacionadas com o tema-título da seqüência e o reexpõem; 60% das reformulações ocorrem neste nível. Alguns exemplos: *En fin el salón tenía cara de todo menos de salón de clase...;...es un lugar lleno de vida...;...es un espacio bastante bueno...*

Outras reformulações foram construídas para rerepresentar uma parte ou sub-parte do lugar descrito, 40% delas operando assim mais localmente. Retomo alguns exemplos de reformulações neste nível: das 40-50 cadeiras diz-se que estão *no en muy buen estado*; a alfabetizadora A8 diz de si mesma que é *una de las 22 alfabetizadoras de CLEBA en el año 2001*; da vereda La Maria se diz que é *parte alta de Villa Lía*.

Além disso, as formas de realizar as reformulações são muito variadas; as produtoras fazem reformulações dando lugar a aposições, expansões; através de um lítotes, por meio de prosopopéia e sinédoque, com nome próprio. Por outra parte, os marcadores empregados para construir a reformulação também são variados: os verbos, a pontuação, organizador e conjunção, entre outros. Em síntese, uma das formas mais utilizadas pelas autoras para realizar a reformulação é a expansão do lugar descrito, principalmente para agregar novas funções à sala: *...ya que este salón se convertía en capilla todos los domingos o días de rezo...* Outra muito usada é a aposição para guiar a compreensão do leitor/a, sobretudo quando nomearam o espaço descrito com um conceito mais técnico, aula, por exemplo: *El salón a primera vista no se ve muy agradable pero cuando llegamos, organizamos los pupitres y nos saludamos se siente el salón con otra perspectiva alegre, acogedor y con mucho calor humano...*

Quanto à **subtematização**, esta é uma operação à qual recorrem todas as autoras para estruturar os textos. A análise dos novos temas-título, objeto de actualização (Apêndice D), permitiu-me agrupá-los em quatro blocos:

- *Propriedades, partes ou objetos da sala ou sala de aula*, tais como: móveis e utensílios (cadeiras, carteiras, estantes, armário, lâmpadas, cestos de papéis), infraestrutura física do lugar (janelas, paredes, tetos, ladrilhos, grades).
- *Materiais pedagógicos*, localizados todos no interior da sala, tais como livros, quadro negro, anúncios. A presença do quadro negro como gerador de novas descrições, cinco casos, poderia se explicada pelo papel que o mesmo desempenha na realização das sessões educativas, destacando por isso as autoras as suas propriedades, positivas ou negativas.
- *Propriedades, partes ou objetos da instituição* na qual se encontra a sala, tais como infraestrutura física (banheiros, pia, portaria, quadras, cozinha, jardim, cimento, pintura, corredor, iluminação), pessoas ligadas à instituição (vigia, dona Maria Asunción).

- *Propriedades ou partes do bairro* no qual se acham localizadas a instituição e a sala: urbanização Villa Lía, bairro San Javier, casas, arroio.

Do mesmo modo, a **colocação em relação**, como assinalai anteriormente, acha-se presente em todos os textos (Apêndice E), 107 ocorrências. A **comparação**, como forma de estabelecer relações, é utilizada pelas autoras em quatro textos; isto representa 3.8% do total de colocações em relação; em um deles, são comparadas as cadeiras da sala, pelo seu tamanho, com as de uma igreja, comparação que conduz a uma reformulação (...*ya que este lugar se convertía en capilla todos los domingos o días festivos...*); em outro texto, compara-se (metaforicamente) a localização da escola com o lugar que ocupa o coração no corpo (*corazón del barrio*); outro texto assinala a semelhança do quadro negro da sala com os da escola cursada pela autora e, finalmente, em outro, a autora compara a localização do colégio como se estivesse no campo.

Igualmente, as produtoras estabelecem a colocação em relação, na maioria dos casos, através da **relação metonímica**; cabe destacar os textos Di-A3 com 27 relações, Di-A9 com 19 e Di-A5 somente com uma. As autoras estabelecem as relações através da moldura situacional referente ao lugar (espaço) no qual se acham os objetos ou elementos descritos. Algumas das *relações espaciais* estabelecidas são: a dez passos, à esquerda, da parte posterior, ao lado esquerdo de, de parede a parede, debaixo de, em frente de, ao lado de, da primeira metade da sala, na primeira metade de, ao lado esquerdo, ao lado direito, a dez passos.

Outro tipo de relações metonímicas, estabelecidas pelas produtoras, realizam-se a partir de elementos próximos do objeto descrito, tais como objetos da sala (lâmpadas, chaves, primeiro andar); pessoas da instituição ou componentes de sua ação (professores, meninos e meninas, gente, mães, instrutora, docentes, reitora, alunos, scout, jornada da tarde); bairros ao redor ou alguns elementos dos mesmos (zona pavimentada, Villa Lía, San Javier, Calatrava, El Progreso); ação educativa que elas realizam, sujeitos da mesma, componentes e/ou problemas em sua realização (aulas, alfabetização,

planejamento, alfabetizando/as, educandos/as, alunas, quadro negro, escritura suave, descanso, CLEBA, dificuldade, preocupação, permissão), partes do corpo (pés, mãos) e, por último, propriedades do lugar (ambiente limpo, pintura, gritos, melodia, decoração, odores).

1.1.2.2 Elaboração do conteúdo

A forma como está estruturado o conteúdo dos treze textos permite-me localizar algumas ênfases feitas pelas autoras no momento de realizar esta operação. Uma *primeira constatação* é que organizam o conteúdo de maneira a poder responder à pergunta de como é a sala na qual você realiza o trabalho educativo; em todas as descrições, percebe-se esta finalidade e, na maioria dos casos, as autoras explicitam, através da ancoragem propriamente dita, que vão **descrever a sala e que o fazem como educadoras-alfabetizadoras**. A relação entre os dois elementos pode ser constatada em expressões como: *El lugar donde realizo las sesiones...;...La institución en la cual me desempeño como alfabetizadora...;...El lugar donde alfabetizo...;...Soy A8 una de las 22 alfabetizadoras del Cleba.... ; ...Alfabetizadora del Proyecto...; ...En este lugar yo como alfabetizadora realizo mis sesiones...* Estas são algumas das expressões que utilizam.

A identidade como educadoras-alfabetizadoras das autoras é a *segunda constatação* a destacar na análise do conteúdo dos textos. Este papel de educadoras é claramente captado nas produções através da seleção dos componentes da sala que realizam, das propriedades ou qualidades que apresentam, dos comentários ou avaliações, positivas ou negativas, que fazem sobre o lugar ou sobre suas partes. Retomemos algumas destas avaliações, apresentadas pelas autoras: *... Las ventanas de mi salón son algunas de muchos vidrios quebradas y otra de sólo reja esta queda a la derecha en el lugar donde faltan varillas es pequeño pero por ahí pueden pasar los hijos de los alfabetizandos/as para abrirnos la puerta porque no tenemos llave; ...aunque el salón en general es agradable la gente que asiste a él los lunes y los miércoles de 5:30 a 7:30 p.m. es todavía aun más agradable...; ...el salón no es lo más*

lujoso pero sí acogedor en medio de sus ventanas sin vidrios, el tablero con muchos huecos, y aunque se dificulta la escritura un poco, allí puedo llevar siempre mi mensaje de enseñanza a los educandas/os...; El salón a primera vista no se ve muy agradable pero cuando llegamos, organizamos los pupitres y nos saludamos se siente el salón con otra perspectiva alegre, acogedor y con mucho calor humano... Da leitura desta seleção de expressões pode-se afirmar que é, a partir do seu papel de educadoras, a maneira como as autoras percorrem o lugar e orientam o olhar do leitor/a.

Uma *terceira constatação* é a **relação afetiva para com o lugar que descrevem**. A maioria das produtoras manifesta esta relação, que é evidenciada porque recordam muitos detalhes da sala (cores, formas, defeitos...), interessam-se pelo cuidado e pela manutenção da mesma (asseio, limpeza, decoração...) e identificam várias das pessoas (diretores, vigias, docentes...) que cumprem determinadas funções nesse lugar.

A *quarta constatação* me permite assinalar que as autoras destacam nos textos a **intervenção de diferentes atores e as relações que os mesmos estabelecem com o espaço**. Dos meninos/meninas, indicam que vão aos restaurantes, aos programas oferecidos, jogam nas quadras; dos professores/as, que trabalham em outras jornadas nessas salas, que fazem os cartazes de anúncios e decoram o lugar; dos diretores, que oferecem apoio ao projeto; dos vigias, que facilitam o trabalho educativo; dos faxineiros/as, que preparam e limpam a sala; dos pais de família, que elaboram móveis para as salas; de seus aprendizes, que aprendem, dão alegria e calor ao lugar, que jogam na quadra; etc.

As **relações** que podem ser estabelecidas, a partir da leitura das descrições, convertem-se na *quinta e última constatação*, sobre a qual quero dar conta na análise do conteúdo dos textos. Algumas destas relações referem-se às conseqüências que, para o processo educativo, têm as diversas carências nos lugares ou em suas partes; as autoras assinalam, de maneira explícita ou implícita, esta correlação quando destacam a relação entre a iluminação e a

existência de janelas e lâmpadas na classe; a limpeza e asseio das salas e sua incidência em el ambiente agradável; o estado e condições das cadeiras e o que é adequado ou inadequado das mesmas para os/as educandas/os; a textura, tamanho e estado do quadro negro e seu uso nas sessões; as cores, condições e decoração das paredes e o lugar, em geral, com sua influência no ambiente educativo; a localização da sala e/ou a produção de ruídos que interferem nas sessões e no estado de saúde e concentração dos/as educandos/as.

Posso também extrair da leitura dos textos algumas relações mais particulares sobre as instituições nas quais trabalham as educadoras. Em alguma destas instituições, há participação das mães de família na manutenção da limpeza da sala; a religião católica é privilegiada; ensina-se inglês; os alunos “escapam” das aulas; há pessoas de fora que vêm solicitar ser atendidas pelos professores/as durante as aulas; há preocupação pela saúde, existe um armário de primeiros auxílios.

Quanto ao **uso das noções** empregadas pelas autoras para expressar a *localização no espaço*, a análise das mesmas apresenta os seguintes resultados; as produtoras utilizam uma variedade de noções para delimitar o espaço e as relações entre os elementos ou partes localizados no mesmo. Algumas das citadas nos textos são: *alrededor, al lado izquierdo, a la derecha, a mano derecha, a mano izquierda, encima de, debajo de, al fondo, en la parte de atrás, etc.* Além disso, na leitura das descrições, percebe-se um uso antropocêntrico destas noções, ou seja, estão centradas nas autoras. É pois a orientação corporal, a partir delas mesmas, a que governa o uso destas noções. Como retomarei em el numeral dos organizadores textuais, o uso dos mesmos, em alguns textos (5), é aleatório, o que não permite estabelecer previamente um desenvolvimento previsível do *percurso* descritivo. No entanto, há várias autoras (8) que estabelecem um percurso organizado segundo certa lógica perceptível para o destinatário/a (de fora para dentro ou de dentro para fora), embora o mesmo se mantenha dentro de um modelo antropocêntrico.

Além disso, em todas as descrições, as produtoras utilizam uma linguagem compatível com o papel social estabelecido na instrução e assumido por elas, com ênfase em *elementos do processo educativo*, principalmente em alguns instrumentos, tais como: quadro negro, cadeiras, pequenos anúncios, giz, etc.

1.1.3 Capacidades lingüístico-discursivas

1.1.3.1 Mecanismos de textualização

- *Organizadores textuais*

Apresento, no quadro seguinte, os organizadores textuais, utilizados pelas autoras na estruturação dos textos. Agrupo os mesmos em marcadores enumerativos ou de integração linear, organizadores espaciais, verbos e outros; neste último grupo, coloco os organizadores que estabelecem outro tipo de relação. O número entre parênteses, depois de cada organizador, assinala a quantidade dos mesmos em cada texto, quando não se escreve número, a quantidade é um.

Quadro 3 - Presença de organizadores textuais nas descrições, versões iniciais

| Texto | Organizadores | | | Verbos |
|--------------|------------------------|---|-------------------------------------|--|
| | Linearidade | Espaciais | Outros | |
| Di-A1 | También, y (4), en fin | Al lado de la puerta | Sino que, ya que (2), pero, como, o | Había (2), era |
| Di-A2 | Y, además | Rodeado | Ya que | Es (2) |
| Di-A3 | Y(9), además | A 10 pasos, a la izquierda, a la derecha, al lado izquierdo, debajo, en el rincón, al extremo | Porque (2) | Se encuentra (2), ubicamos, se mantienen |
| Di-A4 | Y (7) además (2) | Dentro, al lado de, en la parte inferior | Ya que, o | Consta (2), se encuentra, se encuentran |
| Di-A5 | Y (4) | Mano derecha, a sus lados | Como | Es, cuenta, se encuentran |

| Texto | Organizadores | | | Verbos |
|--------|-----------------------------------|--|---------------------------------|---|
| | Linearidade | Espaciais | Outros | |
| Di-A6 | Y (7), luego | Al entrar, a mano derecha, más adelante, en el centro, al fondo (2), en el centro | | Es, hay, encontramos (2), está, están |
| Di-A7 | Y (2), también | A un lado | | Es, cuenta, está |
| Di-A8 | Y (5) | Parte posterior, al frente, a la izquierda | O | Cuenta |
| Di-A9 | Y (11), como olvidar, como (2), e | Costado izquierdo, costado derecho, en la parte de atrás (2), a su lado derecho, al frente de, al lado izquierdo, en frente de (3), en el frente y atrás | Como (2) | Hay, tienen (2), encontramos (4), descubrimos, está ubicada, están ubicadas |
| Di-A10 | Y (3) | - | Tanto...como, ya que | Es (3), hay, contamos (3), tiene |
| Di-A11 | Y (3) | Al frente, al costado derecho, al lado izquierdo, al lado derecho, avanzando unos diez pasos, encima, a mano derecha, en los límites de, al fondo de | Entre ellos, pero | Encontramos (5), hay (3) |
| Di-A12 | Y (3) | Al frente, a la derecha | O, como, pero, y aunque, porque | |
| Di-A13 | Y (6), también (2) | Dentro de | Ya que | Hay (3), se encuentra (2), es (2) |

Como podemos observar no quadro anterior, o *organizador de integração linear* mais utilizado pelas produtoras, nos treze textos, é o aditivo Y; ele é usado tanto para unir os componentes da descrição, como para articular diferentes proposições. Encontrei também que há sobreutilização do Y em alguns textos; em cinco casos, é o único organizador de linearidade empregado pelas autoras. Outros organizadores aditivos utilizados são *también*, e (em substituição de y), *además*. Em um caso, aparece o uso do organizador *luego* (Di-A6), mas no contexto em que é utilizado, faz referência à continuidade espacial.

Como assinala Adam (1996), *es* e *hay* aparecem em alguns textos para indicar o empacotamento e o encadeamento das proposições. Nesta perspectiva,

sobressai o texto Di-A13, pela utilização do *hay* para apresentar partes do todo: *...hay carteleras...;...hay tres ventanas...; ...hay también un pequeño escritorio...*

Outros verbos são utilizados pelas autoras com a mesma função, ou seja, para colocar em evidência as partes do todo com um valor enunciativo de assinalamento. Estes verbos são *constar* (consta) y *encontrar* (encontramos). Cabe destacar o texto Di-A11, no qual o verbo *encontrar*, na terceira pessoa do plural, marca o avanço das proposições descritivas: *...encontramos un pequeño descanso...; ...encontramos el restaurante...; ...encontramos dos escaleras...; ...encontramos un tablero...; ...encontramos los pupitres...*

Em relação ao emprego dos *organizadores espaciais*, o quadro anterior mostra que um texto não apresenta nenhum; quatro, um cada um; quatro, dois ou três e quatro, mais de seis. Realizei uma análise detalhada dos quatro textos que apresentam um maior uso destes marcadores (Di-A3, Di-A6, Di-A9 e Di-A11) para detectar o papel que os mesmos desempenham na organização semântico-pragmática das citadas descrições. O ponto de partida do *percurso* descritivo é a entrada da instituição onde alfabetizam; as educadoras vão caminhando e passando pelos diversos lugares do edifício; começam na entrada e avançam ao interior do lugar e ali apresentam suas partes ou propriedades. Exemplifico com um parágrafo do texto Di-A11, no qual sublinho os organizadores espaciais utilizados pela produtora.

Para llegar al salón pasamos alfrente de la iglesia, al costado derecho está nuestra aula de clase, subimos por unas escalas de cemento encontramos un pequeño descanso donde está la puerta de aluminio de color café, de dos alas. Al abrir la puerta vemos en su interior un muy amplio salón de color blanco desteñido, una columna de cemento. Al lado izquierdo, hay 8 ventanas de vidrio corredizas con sus respectivas rejas, al lado derecho encontramos el restaurante donde almuerzan los niños de mas bajos recursos económicos, siempre esta cerrado a esa hora. Avanzando unos diez (10) pasos encontramos 2 escalas para bajar al salón en sí.

Os outros organizadores empregados são escassos, com predomínio de *ya que* para estabelecer relação de conseqüência entre duas proposições.

- *Coesão nominal*

A coesão nominal nos textos realiza-se a partir de cadeias anafóricas diversas. Uma análise minuciosa das mesmas, em cada texto, mostra a seguinte informação. Encontrei 68 cadeias anafóricas nos trezes textos (Apêndice F). Nos extremos, destacam-se o texto Di-A3, que contém 15 cadeias e o Di-A7, que só representa uma. Em dois textos, Di-A7 e Di-A8, localizo alguns vácuos nas repetições do elemento fonte, fato que gera problemas na gestão da coesão nominal. Sobre o **tipo de cadeias** presentes no texto, 80.8% são mistas, porque se constroem com anáforas pronominais e nominais, 13% só nominais e 5.8% pronominais.

Quanto ao **elemento fonte** (tema) que gera a cadeia, a análise nos revela que 11 cadeias se constroem sobre a *sala* ou lugar no qual as educadoras realizam as sessões educativas (esta informação está na instrução ou consigna dada para a produção do texto); do mesmo modo, 25 cadeias se estruturam sobre alguma parte ou propriedade da citada sala, portanto 52.9% das cadeias referem-se à sala ou às suas partes; destaca-se o texto Di-A3, que contém nove cadeias estruturadas sobre diversas partes da sala. Por outro lado, 13 cadeias (19%) estruturam-se sobre o *coletivo* (a educadora e o grupo de educandos/as), elemento que também é dado pela situação de produção.

Por sua vez, seis cadeias são construídas sobre o referente *instituição* (colégio, escola), da qual a sala é parte; oito, sobre alguma parte ou propriedade desta instituição; outras quatro têm um elemento fonte referente a pessoas da instituição (diretora, vigia, crianças); representando a instituição, partes ou propriedades, 26.4% das cadeias. Finalmente, um texto tem uma cadeia (1.4%) que parte de um elemento fonte mais externo, *o bairro*.

Um olhar ao **tipo de repetição** empregada mostra que a forma anafórica mais utilizada é a elipse do pronome da primeira pessoa, tanto do singular como do plural; 32.7% dos casos de repetição são assim construídos; com 77

ocorrências, a elipse de pronome constitui-se na operação anafórica mais utilizada pelas autoras. O elemento que se elipsa é, muitas vezes, o coletivo (grupo de alfabetização) e outras, a sala, ao enumerar as suas partes.

A segunda forma anafórica mais usada, com 16%, é o sintagma nominal possessivo. Confirma-se assim, nos textos empíricos analisados, o postulado de Bronckart (1996), segundo o qual a emergência das unidades anafóricas pode ser dependente do tipo discurso, no qual essas unidades aparecem. Para o caso das seqüências descritivas integradas ao discurso da ordem do contar, sustenta o citado autor, encontrar-se-ão freqüentemente anáforas nominais com determinante possessivo. Esta forma de repetição se opera nos textos ao apresentar as partes do todo (sala ou lugar), por exemplo: *sus paredes, su piso, sus ventanas, su tablero...* ou também quando a autora encena o coletivo e retoma alguns componentes do mesmo: *mis sesiones, mis educandos, mis alumnos...* ou o lugar onde realiza as sessões: *mi salón...*

A terceira anáfora mais usual é o pronome pessoal, sobretudo aqueles referentes ao plural da primeira pessoa, com 13% do total. O pronome pessoal mais utilizado é o *nos*, primeira pessoa do plural para substituir o grupo, incluindo a alfabetizadora.

Seguem-se, em freqüência de uso, a definitivação e o pronome relativo *que*, com 5.95% cada um. Uma das operações anafóricas menos usadas é o sintagma nominal sem determinantes. Esta escassa porcentagem poderia ser explicada pelo fato de que na situação de produção faziam-se explícitos dois elementos que depois constituíram-se em referenciais das cadeias, *a sala e a autora* (como coletivo), e que assinalam a ancoragem dos textos na situação material de enunciação.

- *Coesão verbal*

Realizei a análise da coesão verbal nos textos a partir dos tempos verbais utilizados pelas autoras. Para tanto, assumi o sistema proposto pelo *Esboço de*

uma nova gramática da língua espanhola (1973), segundo o qual a classificação dos tempos verbais, no indicativo, são os seguintes: Presente–*canto* (P), Pretérito Perfecto Simple–*canté* (PPS), Pretérito Imperfecto–*cantaba* (PI), Futuro (Simple)–*cantaré* (FS), Condicional Simple–*cantaría* (CS), Pretérito Perfecto Compuesto–*he cantado* (PPC), Pretérito Pluscuamperfecto–*había cantado* (PPCP), Pretérito Anterior–*hube cantado* (PA), Futuro Perfecto–*habré cantado* (FP) y Condicional Perfecto–*habría cantado* (CP). Acrescentei uma categoria que reúne as Formas No Personales (FNP), ou seja o infinitivo, o gerúndio e o participio. Finalmente, na categoria OTROS, localizei todos os tempos verbais do subjuntivo e o imperativo, muito pouco utilizados nos textos. Na tabela seguinte, reúno a presença dos diferentes tempos em cada texto.

Tabela 3 - Tempos verbais nas descrições, versões iniciais

| Texto | Tiempo verbal (%) | | | | | | | | No. de verbos |
|------------------------------|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|----------------------|
| | P | PPC | PI | PPS | FS | CS | FNP | Otros | |
| Di-A1 | 3.4 | | 69.0 | | | | 24.0 | 3.4 | 29 |
| Di-A2 | 69.0 | | | | 8.0 | | 23.0 | | 13 |
| Di-A3 | 60.0 | 1.8 | | | | 1.8 | 34.5 | 1.8 | 55 |
| Di-A4 | 70.0 | | | | | 5.4 | 19.0 | 5.4 | 37 |
| Di-A5 | 67.0 | | | | | | 33.0 | | 9 |
| Di-A6 | 78.0 | | | | 5.0 | | 17.0 | | 18 |
| Di-A7 | 71.0 | | | | | | 29.0 | | 7 |
| Di-A8 | 28.5 | | 9.5 | 9.5 | | | 47.6 | 4.8 | 21 |
| Di-A9 | 57.0 | | 6.0 | | | | 37.0 | | 54 |
| Di-A10 | 79.0 | | | | | 4.0 | 17.0 | | 24 |
| Di-A11 | 76.0 | | | | | | 24.0 | | 34 |
| Di-A12 | 72.0 | | | | | | 22.0 | 6.0 | 18 |
| Di-A13 | 70.0 | | | 3.0 | | | 27.0 | | 30 |
| Média de porcentagens | 61.83 | 0.13 | 6.50 | 0.96 | 1.00 | 0.86 | 27.00 | 1.64 | 349 |

A tabela evidencia que o presente é o tempo verbal mais utilizado pelas autoras para estabelecer a coesão verbal nas descrições. Este tempo tem as maiores porcentagens totais e uma média de utilização de 61.83% em todos os textos. Destacam-se dois textos nos quais não há predomínio do presente, Di-

A1 e Di-A8. O texto Di-A1 é um texto que a educadora constrói em pretérito imperfeito, com uma porcentagem de presença de 69%, para mostrar que nesse lugar já não realiza as sessões educativas no momento de escrever o texto. Ao passo que em Di-A8 há um decréscimo do presente (28.5%), comparado com os outros textos, diante de um incremento das formas não pessoais e dos pretéritos imperfeitos e pretéritos perfeitos simples. As formas não pessoais têm uma porcentagem geral de 27% de presença. Por outro lado, o pretérito imperfeito apresenta um nível de ocorrência geral de 6.50% e a categoria outros, de 1.64%. Nesta última categoria, o subjuntivo é o mais recorrente.

As altas porcentagens, ocupam o segundo lugar, das formas não pessoais referentes ao uso de infinitivos, gerúndios e participios, induziu-me a analisar mais detalhadamente estas formas. Na tabela seguinte, especifico os resultados da citada análise.

Tabela 4 - Formas não pessoais nas descrições, versões iniciais

| <i>Formas</i> | <i>Infinitivos</i> | | <i>Participios</i> | | <i>Gerundios</i> | | <i>Total general</i> | |
|---------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|------------------|-------------|----------------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| Totais | 47 | 47.95 | 42 | 42.85 | 9 | 9.18 | 98 | 100 |

Segundo a tabela anterior, a forma não pessoal mais freqüente nas descrições é infinitivo, com 47 ocorrências, e a de menor é o gerúndio, com nove. A maior presença do infinitivo se dá no texto Di-A9, com 13 casos, seguido por Di-A3, com oito. Igualmente, este último texto apresenta o maior uso de participios, com 10 casos. A maior presença do gerúndio ocorre no texto Di-A8 com três casos.

1.1.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

Para analisar os mecanismos de assunção da enunciação nos textos, escolhi três categorias: a responsabilidade da enunciação, a modalização e a introdução ou não, de vozes (Apêndice G). No quadro seguinte reúno a informação específica para cada texto.

Quadro 4 – Responsabilidade da enunciação nas descrições, versões iniciais

| <i>Texto</i> | <i>Responsabilidade enunciativa</i> | |
|--|--|--|
| | <i>Assunção da enunciação</i> | <i>Marcas lingüísticas</i> |
| DI-A1, DI-A5 | <ul style="list-style-type: none"> Não se manifesta no texto quem assume a responsabilidade pela enunciação. | <ul style="list-style-type: none"> Não há marcas que mostrem a instância que assume a responsabilidade da enunciação |
| Di-A2, Di-A3, Di-A4, Di-A6, Di-A7, Di-A8, Di-A10, Di-A12, Di-A13 | <ul style="list-style-type: none"> As autoras como coletivo (grupo de alfabetização) assumem a responsabilidade da enunciação. Em todos há uma combinação de <i>Nosotros -Yo</i> que se mescla ao longo do texto. | <ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais, possessivos e elipses de pronome (primeira pessoa do plural e do singular). |
| Di-A9 y Di-A11 | <ul style="list-style-type: none"> O coletivo aparece como o enunciador. | <ul style="list-style-type: none"> Elipse do pronome de primeira pessoa do plural e possessivos. |

O quadro anterior mostra que, em 11 dos textos, as autoras, como coletivo ou grupo de alfabetização, assumem a **responsabilidade pelo enunciado**. Somente em dois dos textos, Di-A1 e Di-A5, não aparecem traços que incluam as produtoras. Os índices mais freqüentes, para marcar esta instância, são os pronomes pessoais, os possessivos e as elipses de pronome de primeira pessoa do singular ou do plural; exceção, o texto Di-A13, no qual não há emprego de elipse, mas somente de pronomes pessoais e possessivos.

Com respeito à **modalização**, verifiquei que em seis dos textos as produtoras utilizam marcas específicas, para um uso total de 16 casos. Igualmente, sete textos não contêm marcas específicas para modalizar o conteúdo. Sobre as funções de modalização, 11 são de ordem lógica, uma deôntica e quatro apreciativas. As formas mais usadas para marcar a modalização são alguns auxiliares de modo, em um caso, um verbo em condicional e a maioria através de advérbios.

A escolha léxica é, sem dúvida, um elemento que me permitiu apreciar as posturas positivas ou negativas das enunciantoras, diante do que diziam em vários dos textos; adjetivos, advérbios, superlativos, diminutivos, verbos e algumas frases foram utilizados para perceber esta avaliação. Esta **orientação avaliativa** permitiu-me classificar as descrições em três grupos:

- *Primeiro grupo*: 10 textos, nos quais as autoras fazem uma avaliação do todo descrito ou de algumas das suas partes através de três mecanismos:
 - ✓ uso de expressões que questionam ou colocam em dúvida as qualidades ou bondades do descrito, tais como: *...que la verdad...*, *...que digamos...*, *...al parecer...*
 - ✓ uso de proposições que qualificam diretamente como positivo ou negativo o lugar ou algum componente do mesmo, como: *...qué agradable ambiente se respiraba allí...*
 - ✓ uso de verbos, adjetivos e advérbios para enfatizar los componentes, como: *...muy buena...*, *...espacioso...*, *...más humildes y más desiguales...*, *... preocupada...*, *...descompuesto...*, *... auténticos...*, *...saborean ...*
- *Segundo grupo*: dois textos, as autoras fazem ênfase em alguns dos elementos descritos através do uso de adjetivos ou advérbios, mas sem utilizar expressões ou frases nas quais apresentem, de maneira explícita, essa avaliação. Exemplos: *...acogedor...*, *...tranquilo...*, *...mucho ruido...*, *...quebrados...*
- *Terceiro grupo*: um texto no qual a autora não utiliza nenhum tipo de marca lingüística específica que manifeste qual é a sua avaliação do descrito (texto Di-A5).

Finalmente, em quase todos os textos (11) existe uma única **voz**, que se faz responsável pelo discurso emitido, o coletivo (educadora e grupo); somente em dois textos as autoras introduzem vozes diferentes; uma voz social, os habitantes do bairro, e a voz dos próprios educandos/as.

1.1.4 Micro universo lingüístico

Neste numeral, quando apresento alguns apartes dos textos para exemplificar as disfunções, conservo o texto tal como foi escrito pela autora; ao passo que as palavras entre parênteses, tanto no corpo do texto como nos quadros, correspondem à escritura segundo a norma do castelhano.

1.1.4.1 Representación gráfica da cadeia sonora

Quanto aos princípios que regem a representação gráfica da cadeia sonora, a análise dos textos mostra que em oito deles as autoras revelam domínio de tais princípios. Em troca, cinco têm problemas em relação ao domínio destas normas. Agrupei os casos em três conjuntos:

- Aglutinação de palavras, preposição e advérbio. Caso: ...*aveces...* (*a veces*).
- Separação de sílabas dentro de uma mesma palavra. Casos: ...*sobre sale...* (*sobresale*), ...*a hora...* (*ahora*).
- No domínio del principio: cuando coincidem preposição *de* e artigo em singular masculino *el* (*o*), contraem-se em um só vocábulo. Casos: ...*de el agua...* (*del agua*), ...*de el tablero...* (*del tablero*).

As disfunções neste nível da língua mostram que as autoras não conseguem, nestes casos, estabelecer a representação gráfica normatizada da cadeia sonora, situação que chama a atenção, dado o nível educativo das mesmas e que, possivelmente, tenha a ver com a forma tradicional com a qual elas aprenderam a escrever.

1.1.4.2 Ortografia

O domínio do **princípio ortográfico** aparece como bastante apropriado pelas autoras dos textos. Somente em alguns casos encontram-se disfunções; estas são:

- Confusão pelo fato de que um mesmo som pode ser representado por várias grafias: *rebocar (revocar)*, *privasidad (privacidad)*.
- Omissão de grafias: *pisina (piscina)*, *aceso (acceso)*, *paimentada (pavimentada)*, *sembra (siembra)*, *manter (mantener)*.

Por outro lado, em relação à **acentuação gráfica de palavras** (acentos agudos), a análise mostrou que só um texto não apresenta dificuldades neste nível (Di-A7). Os outros doze têm algum tipo de problema. O texto Di-A1 tem 11 e Di-A13 tem 10 casos de não colocação dos acentos agudos, ao passo que o Di-A3 só apresenta um problema. Os grupos de palavras sem a acentuação gráfica requerida pela norma são:

Quadro 5 – Acentuação gráfica de palavras, problemas

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>Grupo No. 1:</i> lamparas (lámparas) alfabetico (alfabético) romantica (romántica) comodo (cómodo) idoneos (idóneos) ocupandose (ocupándose) estuvieramos (estuviéramos)</p> | <p><i>Grupo No. 2:</i> esta (9 casos) (está) estan (5 casos) (están) tendra (tendrá) mejorararan (mejorarán) jardin (2 casos) (jardín) Itagui (2 casos) (Itagüí) salon (2 casos) (salón) rincon (rincón) recien (recién) tambien (también) alli (allí) atras (atrás) asi (así)</p> | <p><i>Grupo No. 3:</i> habian (habían) mantenian (mantenían) habia (2 casos) (había) tenia (tenía) convertian (convertían) seria (sería) porteria (portería) dia (día) alegria (alegría) todavia (todavía) continuan (continúan) mio (mío)</p> |
| <p><i>Grupo No. 4:</i> ultimamente (últimamente) facilmente (fácilmente)</p> | <p><i>Grupo No. 5:</i> que (exclamación) (qué) como (exclamación) (cómo) mas (adverbio, 5 casos) (más) solo (adverbio) (sólo) el (pronombre) (2 casos) (él) aun (adverbio) (aún)</p> | |

- *Grupo No. 1:* São palavras proparoxítonas, cuja antepenúltima sílaba é tônica e todas levam acento agudo nessa sílaba.
- *Grupo No 2:* São palavras agudas, polissílabas, cuja última sílaba é tônica e terminam em vogal ou em *n* ou *s* e, portanto, levam acento gráfico.

- *Grupo No 3:* São palavras graves, nas quais o acento agudo tem a função de dissolver o ditongo.
- *Grupo No 4:* São palavras paroxítonas e todas levam acento agudo.
- *Grupo No. 5:* Acento agudo diacrítico

1.1.4.3 Domínio da pontuação e uso de maiúsculas

Com respeito à **pontuação**, fiz uma revisão dos textos tendo em conta se a mesma facilita ou dificulta a compreensão pelo leitor/a e vejo que é neste nível que se apresentam as maiores disfunções. Os 13 textos apresentam algum problema a respeito. No uso das vírgulas, ponto, ponto seguido, parágrafo e ponto e vírgula, as produtoras não revelam um domínio suficiente, que garanta a compreensão dos textos; pelo contrário, encontrei parágrafos nos quais a ausência de uma pontuação adequada faz com que resultem ambíguos e/ou confusos. Existem também casos de sobre utilização.

Um dos sinais de pontuação com utilização mais arbitrária nos textos é a vírgula; apresenta sobre utilização ou ausência da mesma. Em troca, é pouco usado o ponto e vírgula. Alguns exemplos que apoiam as afirmações anteriores:

- Ausência de vírgulas em vários casos para encerrar frases explicativas: *El salon esta ubicado En la zona paimentada del barrio La Cruz. La “caseta” llamado asi por los habitantes del sector;...dos baños que la verdad no se mantenían muy aseados que digamos...*
- Depois de expressões no começo de uma frase ou parágrafo: *...Al parecer era un salón frío...;...En fin este salón...*
- Sobre utilização da vírgula e ausência de ponto e vírgula: *...El Colegio es de dos plantas, encerrado completamente en Maya, en su entrada ppal encontramos una puerta color café y un techo que nos permite escamparnos del agua cuando llueve, para llegar a nuestro lugar de las sesiones atravesamos por un quicio largo, formando en su lado derecho al entrar aulas y al fondo del quicio la cocina donde todos los niños saborean las onces, enfrente de la cocina estan ubicadas las escalas de aceso al segundo piso.*

Quanto a outros sinais de pontuação (ponto seguido, ponto aparte), dá-se a mesma arbitrariedade em seu uso; ausência em lugares necessários para a compreensão ou uso excessivo.

Sobre o **uso de maiúsculas**, só quatro textos (Di-A5, Di-A6, Di-A8 e Di-A11) revelam uma interiorização da norma da parte das autoras, pois não apresentam problemas a esse respeito. Os outros textos mostram um domínio relativo, com algum tipo de dificuldade. Cabe destacar o texto Di-A1, no qual verifiquei a sobre-utilização das maiúsculas ao longo do mesmo, como em: *En, Luz, Lugares, Rezo...*; um caso que chama a atenção, neste mesmo texto, é o uso de maiúsculas no meio de uma palavra: *...maLos olores...*

Nos outros textos, apresentam-se problemas no uso das maiúsculas em palavras dentro de uma frase; exemplos: *...principal del Colegio...*, *... tiene buena Ventilación...* Também encontrei casos de não-uso de maiúsculas em palavras depois do ponto: *...pupitres. un buen...*; *...escritorio blanco. aunque...* Assim como no início de parágrafos: *no le caería mal una pintadita...*; *a un lado está...* Mas a disfunção mais freqüente é a ausência das maiúsculas nos nomes próprios, como em: *yarumito, el pomal, el progreso, yaqueline tejada* ou o uso incompleto nestes mesmos nomes, por exemplo: *los Gómez* (o artigo forma parte oficial do nome próprio), *san Francisco...* (é uma cunhagem que funciona como nome próprio).

1.2 A MODO DE SÍNTESE PARCIAL SOBRE AS VERSÕES INICIAIS

Sintetizo os resultados obtidos na análise da versão inicial dos textos descritivos agrupando-os em torno das capacidades de linguagem, segundo as macro-categorias estabelecidas na lista de controle (Apêndice H).

Sobre **as capacidades de ação ou contexto de produção**, a análise mostra que se dá um domínio significativo na adaptação dos textos à situação de produção, por parte das autoras, embora não apareçam os destinatários/as de

maneira direta ou expressa. Todas responderam à instrução de descrever a sala na qual desenvolviam a ação educativa e, após a leitura das suas produções, os destinatários/as formam uma idéia aproximada de como são as salas onde as autoras desenvolvem as sessões educativas. Outra característica é que a maioria dos textos mostram implicação da situação material de produção, especialmente através do uso de pronomes pessoais e elipses, situação que pode ser considerada normal, pois a instrução definida para a produção o induzia.

No que concerne às **capacidades discursivas**, na categoria referente ao **plano textual**, em 11 textos existe predomínio da seqüência descritiva; em dois, a descrição está construída dentro de uma carta; nestes dois casos, a descrição está a serviço de outro gênero, cartas narrativas. Igualmente, em dois dos 11 textos, as autoras combinam a descrição do lugar com uma seqüência de ações ou script. Além disso, todas as produtoras foram capazes de escrever o texto tendo em conta as fases de ancoragem, aspectualização, reformulação e colocação em relação, assim como as subtematizações. Sobre a quantidade destas últimas (96), podemos assinalar que as autoras estruturam os textos com uma ampla escala, que vai de uma subtematização, em um texto, até 19 no texto Di-A9. Constatei também, como já indiquei em outras partes, que é o papel das educadoras que dirige a maioria das decisões das produtoras na construção da descrição; opera-se, por exemplo, no tipo de reformulações, nos elementos das salas a destacar, nas críticas formuladas à sala, suas partes, estado das mesmas, etc.

Quanto à **elaboração do conteúdo**, encontrei algumas ênfases: a abordagem, por parte das autoras, da descrição a partir do seu papel de educadoras, a característica dada às descrições pela identidade das produtoras (já indicado no parágrafo anterior), a relação afetiva das autoras com o lugar descrito, a importância dada à intervenção de diferentes atores e as diversas relações que os mesmos estabelecem com a sala que se descreve. Além disso, os textos apresentam múltiplas relações entre os elementos descritos e, da sua leitura, podem-se tirar diferentes conclusões, segundo os interesses de cada leitor/a.

Como já expressei em outros numerais, sobre as *noções* empregadas nas descrições, faz-se um uso antropocêntrico das mesmas, principalmente as que se referem à localização no espaço. Por outro lado, várias das produtoras (5) realizam a descrição da sala apresentando seus elementos de maneira isolada, sem que apareça claramente a relação entre eles, que pudesse dar-lhes organicidade. No entanto outras (8) estabelecem um percurso descritivo, segundo uma certa lógica perceptível para o destinatário/a, o que facilita o percurso pela sala descrita e a compreensão do texto.

Quanto às **capacidades lingüístico-discursivas**, sintetizo assim os resultados encontrados sobre os ***mecanismos de textualização***:

- A *conexão* é realizada, na maioria, pelo aditivo Y (e), em alguns casos com sobre-utilização do mesmo. Os outros organizadores mais utilizados são os espaciais, próprios do gênero de texto. Marca-se também a progressão das proposições por algumas formas verbais, *hay, es, encontramos*.
- Na *coesão nominal*, há um predomínio de anáforas mistas e da elipse de pronome como forma de substituição, seguida dos sintagmas nominais possessivos e os pronomes pessoais. Na construção das cadeias anafóricas, duas das produtoras têm dificuldades que provocam ambigüidades nos textos.
- A *coesão verbal* é assegurada, na maioria das descrições, pelos verbos em tempo presente seguido do infinitivo, forma não pessoal. Em geral, as autoras mostram um domínio básico da coesão verbal na elaboração das descrições.

Sobre os ***mecanismos de assunção da enunciação***, os resultados manifestam que:

- As próprias autoras assumem a *responsabilidade pelo enunciado* em quase todos os textos; revelam-se nos mesmos como responsáveis, como membros de um coletivo (o grupo de alfabetização, do qual fazem parte) e marcam esta assunção da responsabilidade enunciativa através de pronomes pessoais, pronomes possessivos e elipses de pronome.

- As produtoras fazem relativamente pouco uso de marcas de *modalização* nas descrições; somente em seis textos encontrei alguma marca e a maioria das usadas são de ordem lógica ou apreciativas. No entanto, através da escolha léxica (uso de adjetivos, advérbios e superlativos), as autoras expressam suas posturas diante do descrito.
- A voz que prevalece nos textos é a do coletivo e só em dois casos as autoras convocam outras vozes (voz social e voz dos próprios aprendizes).

Quanto ao **micro universo lingüístico**, os resultados obtidos me permitem afirmar que, no nível da *representação gráfica da cadeia sonora*, as produtoras manifestam um domínio significativo, embora com algumas exceções. No respeitante aos *princípios ortográficos*, encontrei poucas disfunções em relação à confusão ou omissão de grafias, ao passo que, no nível da acentuação gráfica de palavras, as autoras mostram escasso domínio da norma; 12 dos textos revelam problemas neste nível. Por outro lado, perturba a compreensão e dificulta a leitura das descrições o uso de alguns sinais de pontuação, por ausência ou sobre utilização; pouco utilizados são o ponto seguido, o ponto e vírgula, ao passo que a vírgula é sobre utilizada em alguns dos textos. Como demonstrei na análise, as produtoras não têm um controle claro para o uso das maiúsculas e também, em alguns casos, há sobre utilização das mesmas.

2 VERSÕES FINAIS DOS TEXTOS DESCRITIVOS

2.1 ANÁLISE

As autoras escreveram as versões, primeira e segunda, durante a primeira oficina. A primeira, uma vez definidos os parâmetros de produção e a segunda, ao final da oficina, uma vez estudados alguns elementos da seqüência descritiva. Para cinco autoras, esta foi a versão definitiva, porém oito escreveram uma terceira versão após uma segunda oficina, na qual foram trabalhados outros aspectos do texto descritivo, como mostrei na metodologia. Todas as versões foram manuscritas e, a cada vez, as educadoras escreveram um novo texto completo.

2.1.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

Os 13 textos analisados respondem à instrução definida, pois descrevem as salas de aula nas quais as autoras se desempenham como educadoras. Como já adverti na versão inicial, tampouco nesta há marcas específicas para incluir os destinatários/as, mas, na maioria dos textos, percebe-se o papel das autoras como educadoras. Do mesmo modo, a maior parte dos textos foram construídos com uma implicação de alguns parâmetros da situação de produção através de pronomes de primeira pessoa ou alguns dêiticos.

2.1.2 Capacidades discursivas

2.1.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

Sob o gênero carta narrativa organizam-se dois textos e, dentro deles, as autoras desenvolvem algumas proposições descritivas. Nos outros (11), há um predomínio da seqüência descritiva pura. Assim como na versão inicial, dois textos apresentam uma descrição de ações ou script, unida à descrição do lugar.

A presença das diferentes fases do plano textual nas descrições, versão final, se mantém-se igual à das versões iniciais (ver quadro 2, p. 82). Todos os textos partem da ancoragem propriamente dita para localizar o leitor/a sobre o objeto a descrever. Do mesmo modo, a aspectualização, a reformulação, a subtematização e a colocação em relação estão presentes em todos os textos. Ademais, nesta versão se mantém a ausência da afetação como forma possível de realizar a ancoragem.

Quanto aos **títulos** das descrições finais, a análise dos textos revela que somente um deles não tem título e se acham entre aqueles em que a descrição está contida em uma carta. Os outros textos têm um título, inclusive o Df-A7, que também é uma carta (Apêndice B). No referente ao conteúdo do título, verifiquei que oito textos utilizam a palavra *salón (cito) (Mi saloncito de clase)*, dois, a palavra *lugar (Lugar de alfabetización)* e um, *aula (El aula de clase)*, para apresentar no título o objeto da descrição. O objeto descrito (sala, lugar, aula) é

qualificado em seis textos, com: *de clases*; em quatro textos com *de alfabetización*, em dois, com: *de sesiones* e em um, com: *de aprendizaje*. Três títulos contêm a palavra descrição, levando à cena o gênero de texto produzido (*Descripción del salón de alfabetización*, *Descripción salón de sesiones de alfabetización*); em seis dos títulos, utiliza-se um possessivo ao nomear o objeto a ser descrito como *mi* o *nuestro* (*Mi salón de clase*, *Nuestro lugar de aprendizaje*). Ademais, em dois casos coloca-se um nome próprio para qualificar um nome comum (*Casa de obra social San Francisco*, *La institución de Yarumito y mi salón de clase*). Uma autora constrói o título com advérbio *así* que se acompanha, geralmente, na linguagem oral, com um gesto: *Así es mi salón de clase*.

No nível dos títulos, as mudanças principais com respeito à primeira versão, são: dobra-se o número de textos com título, passa de seis a 12, aumenta-se também o número de textos que incorporam a palavra *descripción*; e a sala é qualificada como *lugar de aprendizaje*.

A **reformulação** incrementa-se nas versões finais das descrições (Apêndice C); passa de 43 a 48 e sua ocorrência varia em alguns dos textos; chama a atenção o texto A8 que, na sua versão inicial, contém sete reformulações e na versão final três, pois nesta o texto se reduziu em extensão. Há também um incremento nas partes ou sub-partes do lugar como objeto da reformulação, passam de 40% a 47.9%, o que implica, em contrapartida, o descenso do tema-título, que passa de 60% a 52%.

Sobre a **subtematização**, há um aumento de 52% da sua ocorrência entre as versões iniciais e finais. Os textos Df-A2 e Df-A12 apresentam o maior número de elementos tomados como fonte de novas aspectualizações, 23 e 21 respectivamente; ao passo que Df-A5 tem o menor, quatro casos (Apêndice D). Do mesmo modo, os temas, objeto de aspectualização, além da sala, se mantêm os mesmos e não há diferenças significativas com as versões iniciais. Os blocos nos quais agrupei estes novos temas são: propriedades, partes ou objetos da sala ou sala de aula; materiais pedagógicos; propriedades, partes ou objetos da instituição; partes ou propriedades do bairro.

Quanto à **colocação em relação**, são múltiplas as relações que as autoras estabelecem na estruturação das versões finais (Apêndice E); sua presença aumenta bastante, passa a 246. Sobre as **comparações**, são mantidas quatro, já indicadas nas versões iniciais e se acrescentam outras novas, para um total de 10 ocorrências (4% do total); uma, no texto Df-A9, que assinala a presença do quadro negro na sala, como parte existente em todas as classes e cinco no texto Df-A12, que compara o cume (parte da vereda) com uma sorveteria ou cantina, o pátio com um grande manto de cimento (metáfora), a Virgem com uma boa mãe, a cor da porta com as outras portas do colégio, e a malha de proteção das janelas com a malha existente na porta principal. Igualmente, a partir de algumas destas comparações, as autoras estabelecem uma reformulação, caso do texto A1, exemplificado nas versões iniciais.

Por outro lado, a **relação metonímica** se mantém e incrementa sua ocorrência; dois textos, Df-A9 e Df-A12, destacam-se pelo elevado número de relações estabelecidas, 36 em cada um; o de menor presença de relações é o Df-A1, com somente seis. Aumentam pois as relações situacionais através de localizadores espaciais, sobretudo de ordem corporal, embora em alguns casos, muito poucos, utilizam-se os de ordem cardinal; alguns exemplos deste último: *...al sur...,... al sur del valle de Aburrá...*

Quanto a outro tipo de relações metonímicas estabelecidas pelas produtoras, são mantidas as mesmas ênfases que nas versões iniciais, isto é, relações referentes a: objetos da sala; pessoas da instituição ou componentes da sua ação; bairros ao redor ou alguns elementos dos mesmos; ação educativa que elas realizam, sujeitos da mesma, componentes e/ou problemas em sua realização; partes do corpo e propriedades do lugar.

2.1.2.2 Elaboração do conteúdo

A análise do conteúdo dos textos permite-me concluir que, nas versões finais, mantêm-se as cinco **constatações** encontradas nas versões iniciais.

Retomo estas constatações e algumas das expressões que as confirmam nas versões finais:

- As autoras explicitam que **vão descrever a sala de aula e o fazem como educadoras-alfabetizadoras**. Exemplo: *...Mi salón de clase no es el más lindo...*
- A **identidade como educadoras** determina as produções, exemplo: *Luego de ese salón, continúa la biblioteca popular San Francisco que es el lugar destinado para las sesiones...;...donde mis alumnas se siente más tranquilas...*
- As produtoras revelam uma **relação afetiva com o lugar que descrevem**, exemplos: *...El colegio tiene un ambiente acogedor, como si estuviéramos en el campo...; ...Allí se nos facilita mucho el trabajo ya que tenemos a mano libros adecuados para las actividades...*
- As autoras destacam a **intervenção de diferentes atores e as relações que os mesmos estabelecem com o espaço**; exemplos: *... Este lugar durante el día está lleno de personas que van a consultar sus tareas...; ...hay un espacio amplio que se utiliza como sala de velación y para reuniones de alcohólicos anónimos...*
- Da leitura das descrições podem ser extraídas várias **relações**; um exemplo que reúne algumas delas: *...El salón biblioteca cuenta con cuatro ventanales muy amplios, tiene buena iluminación; sólo hay 5 mesas disponibles para las personas que van a consultar, pero hay suficientes sillas. Las paredes están pintadas de colores muy tenues apropiados para el lugar...*

Além disso analisei, nas versões finais, como o fiz nas iniciais, o **uso de noções**, especialmente as que se referem à localização no espaço. Neste ponto, verifiquei uma melhora, pois desceu de cinco a três o número de textos que realizam a descrição de maneira aleatória.

2.1.3 Capacidades lingüístico-discursivas

2.1.3.1 Mecanismos de textualização

- *Organizadores textuais*

Mantém-se o emprego dos organizadores *y, también, además, en fin*, presentes nas versões iniciais (Apêndice I), para marcar linearidade nas descrições; no texto Df-A12 agrega-se o organizador de encerramento *por último*. Além disso, os organizadores espaciais continuam sendo os que apresentam maior utilização e variedade, aparecem quase os mesmos que foram assinalados nas versões iniciais, mas incorpora-se, em três textos (Df-A11, Df-A12 e Df-A13) um organizador do sistema cardinal, *al sur*. Do mesmo modo, alguns verbos são utilizados para realizar o empacotamento das proposições, como *hay, es (está) y encontrar* (encontramos, se encuentra) como mostra o parágrafo cinco, do texto Df-A12. No texto, sublinho os verbos que estão cumprindo a função de organizar as proposições descritivas:

Pero si volvemos a la planta baja, después de la imagen de la Santísima Virgen, está otro salón también con muchas sillas nuevas y siempre cerrado; siguiendo la misma ruta ahí enseguida, está nuestro salón de clase. Éste tiene una puerta de lámina, también de color verde al igual que todo el colegio. Al abrir la puerta a la derecha se encuentra una ventana de hierro sin vidrios y como le faltan algunos barrotes, por ahí se pasan los hijos/as de las educandas/os para abrir la puerta porque no tenemos llaves. Una vez adentro, a la izquierda está el tablero que es de cemento y tiene muchos huecos, pero así nos sirve para llevar el mensaje a las educandas/os. Al finalizar el tablero, hacia la izquierda está un escritorio con una silla en muy mal estado. Ahí mismo hay 3 ventanas de hierro con anejo verde como la puerta principal, algunas tienen vidrios; estas ventanas dan a una barranca. Al fondo del salón, frente al tablero, hay un armario metálico de color crema, detrás de éste encontramos trapeadoras muy curtidas que se usan para hacer el aseo.

O uso de organizadores para estabelecer outro tipo de relações entre as proposições ou idéias se mantém quase nos mesmos níveis de ocorrência que nas versões iniciais e são quase os mesmos, predominando os que marcam

causalidade (*ya que, porque*) e oposição ou mudança de perspectiva (*pero, aunque*).

- *Coesão nominal*

Dos treze textos analisados, somente em dois encontrei problemas na gestão da coesão nominal e são diferentes daqueles dois da versão inicial, que tinham disfunções neste aspecto (Apêndice F). Quanto ao número de cadeias construídas destacam-se os textos Df-A12 com 19 cadeias anafóricas, Df-A11 com 15, e Df-A5 com dois somente. Por outro lado, sobre o **tipo de cadeias** presentes nos textos, a análise mostra que 82.2% são mistas, 15.2% nominais e 2.5% pronominais. Com respeito ao **elemento fonte** que dá origem à cadeia, há um predomínio da *sala*, suas partes ou propriedades, como gerador de cadeias, com 39.8%; seguido pela *instituição*, partes ou pessoas da mesma, com 40.6% do total; em terceiro lugar, localiza-se o *coletivo*, propriedades ou pessoas do mesmo, com uma porcentagem de 11% sobre o total de cadeias; em último lugar acha-se o *bairro*, partes ou pessoas do mesmo, com 8.4% sobre o total.

A **forma de repetição** mais utilizada pelas autoras, na gestão da coesão nominal, é a elipse de pronome, com 33.7% sobre o total de repetições; seguida pelo pronome pessoal e o sintagma nominal possessivo, com 12% cada um; a substituição léxica tem uma porcentagem de ocorrência de 9.0%; ao passo que a repetição com modificação alcança 5.8%, e a repetição estrita, 5.5%. Os pronomes relativos e os advérbios de lugar se utilizam, cada um, em 5% dos casos, como formas de repetição. O sintagma nominal definido é a repetição menos usada, com 0.29%.

- *Coesão verbal*

Considerando as mesmas categorias assumidas nas versões iniciais, apresento a presença dos tempos verbais nas versões finais das descrições.

Tabela 5 - Tempos verbais nas descrições, versões finais

| <i>Texto</i> | <i>Tiempo verbal (%)</i> | | | | | | | | <i>No. de verbos</i> |
|-------------------------------------|--------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|----------------------|
| | <i>P</i> | <i>PPC</i> | <i>PI</i> | <i>PPS</i> | <i>FS</i> | <i>CS</i> | <i>FNP</i> | <i>Otros</i> | |
| Df-A1 | 7.1 | | 64.3 | | | | 25.0 | 3.6 | 28 |
| Df-A2 | 83.0 | | | | | | 15.0 | 2.0 | 64 |
| Df-A3 | 69.0 | | | | | 2.2 | 24.4 | 4.4 | 45 |
| Df-A4 | 64.8 | | | 1.8 | | | 27.7 | 5.5 | 54 |
| Df-A5 | 86.0 | | | | | | 14.0 | | 7 |
| Df-A6 | 74.0 | | | | 4.0 | | 22.0 | | 23 |
| Df-A7 | 83.3 | | | 11.1 | | | 5.5 | | 18 |
| Df-A8 | 64.2 | | | | | | 35.7 | | 14 |
| Df-A9 | 64.4 | | 3.4 | | 1.6 | | 30.5 | | 59 |
| Df-A10 | 88.8 | | | | | | 7.4 | 3.7 | 27 |
| Df-A11 | 87.8 | | | | | | 12.9 | | 41 |
| Df-A12 | 73.0 | | | | 1.2 | | 24.3 | 1.2 | 78 |
| Df-A13 | 76.4 | | | | | | 23.5 | | 34 |
| <i>Média de porcentagens</i> | 70.90 | | 5.20 | 0.99 | 0.52 | 0.16 | 20.60 | 1.56 | 492 |

A tabela anterior revela que o presente continua sendo o tempo verbal com maior uso nas versões finais, com 70.90%; destacam-se os textos Df-A10 e Df-A11, com porcentagens de 88.8 e de 87.8 respectivamente; o texto que apresenta menor utilização do citado tempo é o Df-A1. A utilização do pretérito imperfeito é mantida neste último texto.

As formas não pessoais seguem com uma presença significativa nos textos, 20.60%. Também analisei nesta versão das formas a presença de cada uma (infinitivo, particípio e gerúndio) que reúno na tabela seguinte.

Tabela 6 - Formas não pessoais nas descrições, versões finais

| Formas | Infinitivos | | Participios | | Gerundios | | Total general | |
|---------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|------------------|--------------|----------------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| Totais | 60 | 56.07 | 32 | 29.90 | 15 | 14.01 | 107 | 100 |

Os infinitivos continuam sendo as formas mais usadas, seguidas pelos participios e depois pelos gerúndios. Em geral, ocorreu um decréscimo das formas não -pessoais.

2.1.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

Em sua versão final, seis descrições apresentam (Apêndice G) uma extensão diferente das versões iniciais e algumas mudanças nas formas de gerenciar os mecanismos de assunção da enunciação, no entanto as treze conservam quase as mesmas características que as iniciais, com respeito a esta operação lingüística:

- As autoras assumem a **responsabilidade do enunciado** e isto se expressa através de pronomes pessoais, sintagmas nominais possessivos e elipses de pronomes de primeira pessoa do plural ou do singular; há uma pequena variação em um texto, no qual a autora introduz uma marca de responsabilidade (*resido*).
- As marcas específicas de **modalização** são muito escassas, e, no texto Df-A7, foi eliminada uma (*a veces*) da versão inicial, que indicava probabilidade.
- É principalmente através da **escolha léxica** que as produtoras revelam suas posturas ante o conteúdo que apresentam nos textos; é uma constante nas treze descrições.
- E, finalmente, é a **voz** da autora (coletivo) a que predomina nos textos, mantendo-se a introdução de duas vozes (uma social e outra dos aprendizes) nos mesmos textos da versão inicial.

A análise da **orientação avaliativa**, tendo em conta os mesmos grupos que estabeleci na versão inicial, permitiu-me classificar as versões finais. Somente uma autora não faz uso de proposições, adjetivos ou advérbios para avaliar os elementos que descreve, a mesma da versão inicial. Ao passo que as outras 12 empregam esses elementos para mostrar suas posturas diante do conteúdo que descrevem. Exemplos específicos das versões finais nas quais houve mudanças: : *...Es un salón pequeño, muy acogedor y tranquilo...; ...allí se nos facilita mucho el trabajo...; ... los sitios más importantes...; ...sillas muy buenas...*

2.1.4 Micro universo lingüístico

Neste numeral, assim como nas versões iniciais, quando apresento alguns apartes dos textos para exemplificar as disfunções, conservo o texto tal como foi escrito pela autora, ao passo que as palavras entre parênteses, tanto no corpo do texto como nos quadros, correspondem à escritura segundo a norma do castelhano.

Neste nível de capacidades encontrei poucos problemas nos textos. Em geral, as autoras manifestam um domínio básico dos princípios que regem a estruturação do micro universo lingüístico. Porém, no uso das maiúsculas e da pontuação, mantêm algumas disfunções, que destaco a seguir.

2.1.4.1 Representação gráfica da cadeia sonora

A quase totalidade dos textos não tem problemas significativos neste nível, portanto as produtoras manifestam um bom domínio dos princípios que regem esta representação. Contudo, um texto, Df-A8, apresenta uma disfunção que consiste em que a autora mantêm a separação de sílabas no interior de uma mesma palavra: *sobre sale (sobresale)*, já presente na versão inicial.

2.1.4.2 Ortografia

Em relação ao **princípio ortográfico**, só encontrei três textos nos quais as autoras manifestam disfunções: Df-A5: *hado (al lado)*; Df-A8: *cosineta (cocineta)*, e Df-A11: no qual faltaria um e ou uma vírgula para dar sentido ao texto, *...llegamos organizamos los pupitres (llegamos y organizamos los pupitres)*.

Com respeito à **acentuação gráfica de palavras**, só encontrei um texto com 12 casos de omissão ou uso inapropriado do acento agudo. Não apresento aqui os problemas de acentuação deste texto, pois são similares aos assinalados nas versões iniciais.

2.1.4.3 Domínio da pontuação e uso de maiúsculas

Quanto aos princípios que regem a **pontuação**, em seis dos textos as autoras revelam uma interiorização dos mesmos que orientam a leitura compreensiva; há pois uma variação significativa com respeito à versão inicial, na qual todos os textos apresentavam problemas. Do mesmo modo, nesta versão final, sete textos apresentam problemas no uso da pontuação. Sobressai o texto Df-A-8, que está estruturado em um só parágrafo, dentro do qual as idéias só se separam por meio de vírgulas tornando, às vezes, difícil a compreensão. Um dos principais problemas detectados no emprego da vírgula é a sua carência para terminar frases explicativas ou expressões próprias das autoras, disfunção exemplificada já nas versões iniciais.

Com referência ao **uso das maiúsculas**, 38% das autoras revelam uma interiorização da norma, já que cinco textos não apresentam nenhuma disfunção neste nível. Pelo contrário, quatro textos têm sobre utilização no uso das maiúsculas, uma vez em cada texto e, em outros quatro, as autoras manifestam uma confusão na utilização, pois colocam maiúsculas quando não são requeridas ou não as usam quando são necessárias. A destacar um texto com 18 disfunções a respeito. Alguns exemplos (carência, sobre utilização), deste último texto: *El salón de clase donde Dicto...; ...diagonal a la iglesia católica. a sus alrededores se Encuentran...; ... algunas de ellas Carecen de vidrios su piso está Cubierto...*

2.2 À MANEIRA DE SÍNTESE PARCIAL SOBRE AS VERSÕES FINAIS

Os resultados da análise das versões finais das descrições, assim como no caso das versões iniciais, me permitem construir uma síntese parcial, que apresento segundo as capacidades implicadas na compreensão e/ou produção de um texto e que são, igualmente, as macro categorias da lista de controle (Apêndice H).

Sobre as **capacidades de ação ou contexto de produção**, não encontrei variações a destacar nas versões finais das descrições, embora algumas delas tenham variado na extensão. Os textos se ajustam à instrução dada, vários deles implicam a situação de produção e nenhum faz referência explícita aos destinatários/as.

Quanto às **capacidades discursivas**, na categoria referente ao ***plano textual***, os textos foram construídos segundo a seqüência descritiva e apresentam as operações básicas da mesma: ancoragem, aspectualização, subtematização, reformulação e colocação em relação. Uma modificação a destacar, com respeito às versões iniciais, é a maior quantidade de textos com título e títulos mais específicos, o que orienta o leitor/a desde o começo. Nesta versão, a ancoragem realiza-se em 12 textos através de títulos; estes evidenciam o gênero de texto, a finalidade e objeto das descrições, assim como as autoras das mesmas. Esta maior presença e especificação do título articula os textos à situação de produção, ao incorporar elementos da instrução estabelecida conjuntamente.

Além disso, todas as descrições contêm aspectualizações, subtematizações, colocação em relação e reformulações e, além disso, experimentam um incremento destas macrooperações. Por outro lado, em dois textos, assim como nas versões iniciais, a seqüência descritiva está localizada no interior de uma carta, que, no entanto, apresentam as fases essenciais da descrição. Igualmente, em dois textos, a descrição da sala combina-se com uma seqüência tipo script.

No referente à **elaboração do conteúdo**, a maioria das produtoras conservam as constatações assinaladas nas versões iniciais e no uso das noções referentes à localização no espaço; houve mudanças positivas e, ademais, alguns textos introduzem um elemento do sistema de representação cardinal: ...*al sur del valle de Aburrá...*, *al sur de Medellín...*- três casos-, (Df-A11, Df-A12, Df-A13).

Quanto às **capacidades lingüístico-discursivas**, os resultados sobre os **mecanismos de textualização** mostram que:

- A conjunção *Y*, os advérbios *además* y *también*, são as formas mais utilizadas para realizar a *conexão* linear entre as proposições dos textos. Muitos organizadores espaciais cumprem esta função, junto com algumas formas verbais, como *era*, *había*, *encontramos*, *ubicamos*, *cuenta*, *tenemos*, entre outras. Uns poucos organizadores são utilizados para assinalar outras relações, como causalidade ou mudança de perspectiva. Algumas mudanças introduzidas neste nível estabelecem melhor as relações entre as proposições, mas ainda faltam organizadores para marcar a estruturação global do texto e a articulação entre as partes.
- A *coesão nominal* realiza-se através de anáforas mistas, nominais e pronominais, mantendo a mesma ordem que nas versões iniciais. A forma de substituição mais usada continua sendo a elipse de pronome, seguida do sintagma nominal e do pronome pessoal, com igual porcentagem de freqüência. Dois dos textos apresentam problemas na forma de realizar a coesão nominal. Além disso, incrementam-se a substituição léxica e a repetição (estrita ou com variação), em detrimento do sintagma nominal possessivo, fato que torna mais variada a forma de retomar o elemento fonte. Há também variações nas porcentagens dos elementos fontes geradores das cadeias.
- A *coesão verbal* se opera através do tempo presente, máxima ocorrência, seguido pelas formas não-pessoais e dentre elas, o infinitivo é o de maior porcentagem. As formas não-pessoais diminuíram, em geral, nas versões finais, embora em seu interior o infinito incrementou a sua presença.

Concernente aos **mecanismos de assunção da enunciação**, a análise dos textos me permite sustentar que as produtoras mantêm as mesmas ênfases das versões iniciais, isto é:

- Elas assumem a *responsabilidade dos enunciados*.
- Fazem pouco uso de marcas de *modalização* e é através do léxico escolhido que revelam sua avaliação sobre o conteúdo que vão apresentando.
- Só em dois textos se introduzem outras vozes e é a sua voz que predomina em todos os textos.

Com respeito ao **micro universo lingüístico**, encontrei variações em relação às versões iniciais e, em geral, observei um maior domínio, por parte das produtoras, das normas referentes ao mesmo. Os textos mostram um só problema com relação à representação gráfica da cadeia sonora, três casos de confusão ou omissão de grafias, e um texto tem muitos problemas na acentuação gráfica de palavras. No uso das maiúsculas diminui o número de textos com problemas, mas a falta de domínio da norma se mantém ainda em vários, oito. Quanto aos sinais de pontuação, em seis textos há um uso adequado da norma, mas os outros continuam apresentando disfunções.

3 À MANEIRA DE EXEMPLO DAS ANÁLISES REALIZADAS

Embora tenha realizado um estudo específico das 26 descrições, só reúno neste numeral aquele de três textos, com o fim de exemplificar o processo seguido com cada texto e sustentar assim os resultados apresentados. Para possibilitar a visualização das semelhanças e diferenças nos textos, transcrevo as duas versões que foram analisadas. Conservo, na análise dos textos, a mesma seqüência das capacidades de linguagem com as quais tenho vindo trabalhando as partes anteriores.

3.1 TEXTO Di-A1

- **Versão inicial:**

Descripción del salón de Alfabetización

El salón está ubicado en la zona pavimentada del barrio La Cruz. La "caseta" llamado así por los habitantes del sector.

Era un salón mediano con poca luz. La mayoría de sillas que habían no eran aptas para estudiar precisa; sino que eran sillas largas como de Iglesia, ya que este salón se convertía en capilla todos los domingos o días de Rezo.

También había una especie de biblioteca pequeña y dos baños que la verdad no se mantenían muy aseados que digamos y a veces se levantaban malos olores.

Sus paredes estaban sin rebocar y el piso era en cemento. Al parecer era un salón frío y la poca luz que había, ya que tenía una lámpara mala, daba para todas partes menos hacia el tablero; pero ayudaba un poco la luz de dos ventanas grandes que en ocasiones se convertían en mirador de todo el barrio.

Al lado de la puerta había una poceta donde todo el tiempo los niños que jugaban afuera entraban a sacar agua, a lavarse las manos, los juguetes, etc. En fin este salón tenía cara de todo, menos de salón de clase.

- **Versão final:**

Descripción del salón de Alfabetización

El salón donde se realizaba la alfabetización está ubicado en la zona pavimentada del barrio La Cruz, municipio de Itagüí. La "caseta", llamada así por los habitantes del sector, es un salón mediano con poca luz; la mayoría de las sillas no eran aptas para estudiar precisamente sino que eran sillas largas como de Iglesia ya que este lugar se convertía en capilla todos los domingos o días festivos.

También tenía el salón una especie de biblioteca pequeña y dos baños que, a la verdad, no se mantenían muy aseados lo que provocaba que a veces se levantaran malos olores.

Las paredes del local estaban sin revocar y el piso era en cemento. Era un salón frío y con poca luz, ya que tenía una lámpara mala, que daba para todas partes menos hacia el tablero; aunque ayudaba un poco la luz de dos ventanas grandes que en ocasiones se convertían en mirador de todo el barrio.

Al lado de la puerta había una poceta donde todo el tiempo los niños/as que jugaban afuera entraban a sacar agua, a lavar las manos, los juguetes, etc. En fin este salón tenía cara de todo, menos de salón de clase.

Uma observação inicial é que a autora, nas duas versões, conserva o texto quase igual. A extensão é quase a mesma, embora estruture os parágrafos de forma diferente; une, na versão final, os dois primeiros parágrafos da versão inicial, reduzindo a cinco o total dos mesmos. As principais variações se produzem na estruturação das cadeias anafóricas, na gestão da coesão verbal e no nível do micro universo lingüístico. Em geral, as variações introduzidas conseguem dar maior fluência e estruturação ao texto.

3.1.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

Nas duas versões, o texto se adapta à instrução de descrever a sala de aulas. A autora não se implica no texto; não utiliza formas dêiticas ou pronomes que pudessem revelar sua implicação. No entanto, no último parágrafo, apresenta a avaliação que faz da sala. Por outro lado, em nenhuma parte do texto faz referência aos destinatários/as do mesmo.

3.1.2 Capacidades discursivas

3.1.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

A seqüência está organizada como uma descrição da sala de aula, na qual são assinaladas várias das suas partes e algumas propriedades das mesmas. Nas **duas versões**, a autora parte da *ancoragem propriamente dita*, explicitada através do título (o mesmo para as duas versões) e nas duas primeiras palavras do texto: *El salón...*

Na fase de *aspectualização*, a produtora apresenta quatro propriedades da sala e oito partes da mesma. A partir destas, estrutura cinco *subtematizações* e seis *colocação em relação*, cinco metonímicas e uma comparativa. Aparecem igualmente cinco *reformulações*, quatro referentes ao tema-título e uma, a uma parte da sala; a destacar a última reformulação, carregada de ironia, com prosopopéia e sinédoque: *En fin este salón tenía cara de todo, menos de salón de*

clase. As quantidades e formas de operar estas macro operações são iguais nas duas versões.

Na página seguinte apresento o esquema das macro operações segundo o modelo proposto por Adam (Figura 3), para a **versão inicial** que se mantém igual na versão final.

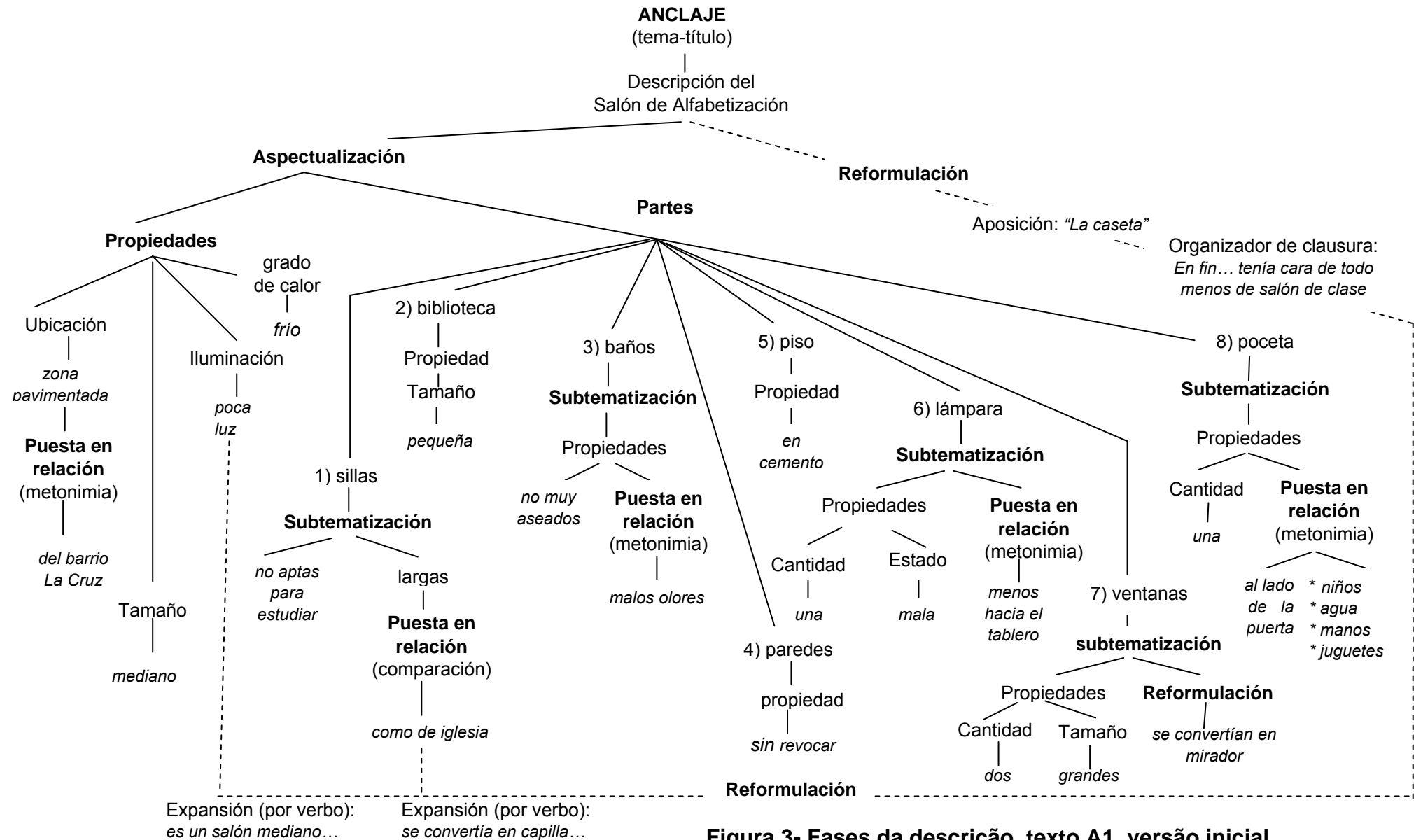


Figura 3- Fases da descrição, texto A1, versão inicial

3.1.2.2 Elaboração do conteúdo

Embora, como já indiquei, a autora tenha introduzido algumas variações na versão final, a forma de elaborar o conteúdo e suas ênfases estão conservadas nas duas versões. A produtora organiza o conteúdo para dar resposta à instrução dada e responder à pergunta de como é a sala na qual se realiza o trabalho educativo. Estão implicadas as ciências da educação, cujos critérios sobre como deveria ser uma sala de aula parecem guiar a avaliação crítica que a autora realiza do mesmo, embora não haja termos específicos das disciplinas.

O texto evidencia o papel da autora como educadora e alguns dos problemas no uso da sala para desempenhar esta função: a escassa iluminação, o pouco asseio e maus odores dos banheiros, a entrada e saída das crianças, as cadeiras não aptas para estudar. A escassa iluminação, para a autora, é um dos principais problemas, pois ela o trata em dois parágrafos: em um deles, só o menciona e, no outro, apresenta uma causa para o problema: lâmpadas ruins e o papel desempenhado pelas duas janelas.

Os parágrafos estão construídos apresentando diferentes elementos da sala e vão avançando no desdobramento desses elementos, em uma organização linear, através da acumulação de partes, primeiro de fora para dentro e depois de dentro para fora.

Finalmente, a organização do texto permite descobrir algumas relações explicitadas por sua autora; entre elas, lâmpadas fracas, que, por conseguinte, fornecem pouca iluminação à sala; banheiros pouco asseados, que produzem mau cheiro; as crianças entram e saem constantemente; cadeiras compridas como bancos de igreja e pouca aptidão delas para estudarem. O texto, em conjunto, tem outra finalidade, além daquela solicitada na instrução e é própria da produtora, mostrar que esta sala não era uma sala de aula. Esta sensação fica muito clara nos leitores/as ao final do texto; a produtora atinge esta finalidade por meio da forma com que desenvolve o percurso em sua descrição.

3.1.3 Capacidades lingüístico-discursivas

3.1.3.1 Mecanismos de textualização

- *Organizadores textuais*

Os organizadores textuais, presentes nesta descrição, são escassos. Na **versão inicial**, no nível geral do texto, o organizador *En fin* é o único que marca a hierarquização e é utilizado para a reformulação final, sexto parágrafo, introduzindo a conclusão que a produtora quer deixar no leitor/a. Por sua vez, a adição intermédia é marcada através da preposição *Y. También* é utilizado como marcador intermédio no início do terceiro parágrafo. O organizador *ya que* é utilizado em duas ocasiões para mostrar conseqüência; *sino que* se usa também para estabelecer conseqüência. *Pero* se emprega uma só vez para assinalar mudança de perspectiva ou oposição e *o* para estabelecer equivalência. Só aparece um organizador de localização espacial, ao início de um parágrafo, *Al lado de la puerta*.

Na **versão final**, la autora mantém os mesmos organizadores empregados na versão inicial. Só realiza três pequenas mudanças: substitui um *y* por *...lo que provocaba...* que estabelece uma relação de dependência; *pero* por *aunque*, utilizados os dois para mostrar concessão; um verbo *había* por *tenía*, na mesma função de organizar o avanço da descrição. Estas mudanças, embora sejam poucas, ajudam a estabelecer melhor as relações entre as proposições no interior dos parágrafos.

- *Coesão nominal*

Na **versão inicial**, encontrei três cadeias anafóricas no texto. A primeira cadeia anafórica é introduzida através do sintagma nominal precedido de um determinante definido (*El salón*) proposto pela instrução dada para a produção do texto e retomado pela autora. A repetição do elemento fonte é assegurada por uma substituição léxica-sinônimo (*la caseta*), um sintagma nominal possessivo

(*sus paredes*), dois sintagmas nominais indefinidos (*un salón*), duas referências dêiticas intratextuais (*este salón*) e duas elipses de pronome (*ϕllamado, ϕtenía*). Na segunda cadeia o referente é encenado por meio de um sintagma nominal definido quantificador (*la poca luz*) e é retomado por um sintagma nominal definido (*la luz*). Uma terceira cadeia é construída a partir de um sintagma nominal sem determinante (*sillas*) que é retomado por meio de uma repetição estrita (*sillas*).

Na **versão final**, a produtora constrói as mesmas três cadeias anafóricas. Na primeira, introduz variações na forma de retomar o elemento fonte ao passo que, mantém iguais as outras duas. A primeira cadeia anafórica é então introduzida através do sintagma nominal definido (*El salón*) dado por instrução para a produção do texto; sua repetição se realiza por três substituições léxicas-sinônimos (*la caseta, este lugar, este local*), dois sintagmas nominais indefinidos (*un salón*), uma repetição estrita (*el salón*), uma elipse de pronome (*ϕtenía*) e uma referência dêitica intratextual (*este salón*). O incremento das substituições léxicas (*este lugar, el local*) na primeira cadeia para substituir um sintagma nominal possessivo (*sus paredes*) e uma elipse, dão maior precisão ao texto.

- *Coesão verbal*

Na **versão inicial**, entre os 29 verbos utilizados em el texto, o tempo dominante é o pretérito imperfeito (*era, había, eran, convertía, mantenía, levantaban, estaban, daba, ayudaba, entraban, tenía...*), com 69% do total. O passado imperfeito constitui-se assim no eixo de referência temporal, possivelmente devido ao fato de que a autora, no momento de realizar a descrição, já não alfabetizava na sala que descreve, marcando assim uma relação de anterioridade. Seguem-se ao pretérito imperfeito as formas não-pessoais, com 24% e, entre estas, o infinitivo (*parecer, revocar, estudiar, sacar, lavar*). O presente e o subjuntivo aparecem em um caso. No parágrafo quinto, há uma construção especial na forma *lavarsen* (referente às crianças), que acrescenta o *n*, indicadora da terceira pessoa do plural, a uma forma verbal não-pessoal, o infinitivo; tampouco o reflexivo admite flexão.

Na **versão final**, o número total de verbos decresce em um e a autora introduz algumas variações: um presente (*es*) substitui um pretérito imperfeito (*era*), incrementando-se este tempo a 7.1%; é reduzida a ocorrência do pretérito imperfeito (de 69% passa a 64.3%); as formas não-pessoais aumentam, enquanto outros (subjuntivo) mantêm-se iguais. Do mesmo modo, a produtora elimina uma construção verbal que gerava problemas na coesão no texto inicial (*lavarsen*). Em síntese, as mudanças introduzidas pela autora nos tempos verbais ajudaram a dar maior precisão ao texto.

3.1.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

Na análise das **duas versões**, encontrei as mesmas ênfases na gestão destes mecanismos. Não localizei mudanças, motivo pelo qual os resultados que apresento são os mesmos para as duas versões. O texto não tem nenhuma outra marca lingüística específica que indique a responsabilidade da enunciação, a não ser quando a produtora convoca os habitantes do bairro (voz social) como autores do nome de “*caseta*” dado à sala; nesse caso, utiliza aspas para destacar essa inserção.

A autora realiza várias avaliações, que vai apresentando gradativamente, sobre a situação da sala e seus componentes. Algumas das expressões específicas utilizadas para marcar sua postura e a carga avaliativa das mesmas estão reunidas no quadro seguinte:

Quadro 6 - Modalização, texto Di-A1

| Expressão | Modalização |
|--|--------------------------------------|
| <i>No eran ...</i> | Deôntica, negativa |
| <i>Que la verdad...que digamos...</i> | Apreciação negativa, restritiva |
| <i>Al parecer...</i> | Lógica, dúvida, estabelece distância |
| <i>... precisamente...</i> | Lógica, certeza |
| <i>En ocasiones... (expressão adverbial)</i> | Lógica, eventual |

Através destas expressões, a autora desenvolve uma crítica progressiva a diversos aspectos da sala de alfabetização, que culmina com a reformulação, mudança de perspectiva do último parágrafo: *En fin este salón tenía cara de todo menos de salón de clase*. Além disso, a produtora, na escolha do léxico, modaliza seu discurso fazendo avaliações negativas dos diferentes elementos que descreve. Utiliza para isso adjetivos, advérbios, locuções adverbiais e frases tais como: *...con poca luz...; ... no eran aptas para estudiar...; ...no se mantenían muy aseados...; ...levantaban malos olores...; ... sin revocar...; ...frío...; ...poca luz...; ...mala...; ...grandes...*

3.1.4 Micro universo lingüístico

No nível do micro universo lingüístico, a autora apresenta vários problemas na **versão inicial**. Nos parágrafos seguintes, apresento-os de maneira detalhada.

Na *representação da cadeia sonora*, a autora mostra um relativo domínio da mesma, pois omite somente uma grafia na palavra *paimentada* (*pavimentada*), que mais parece falta de atenção. Do mesmo modo, não faz a separação de palavras em *a veces*, mas as aglutina em uma só: *aveces*.

Quanto ao *principio ortográfico*, a produtora reflete um bom domínio, só apresenta um erro na palavra *revocar*, que escreve *rebocar*, confusão freqüente nos falantes de castelhano, não diferenciando foneticamente os fonemas /b/ y /v/. É no nível da *acentuação gráfica de palavras*, que a autora apresenta as maiores disfunções no texto; as mais freqüentes são:

- No uso do acento agudo dos verbos, na forma do pretérito imperfeito, *mantenia, habian, habia, tenia, convertian*. No entanto, esta omissão não reflete o desconhecimento da norma, pois coloca o acento agudo em *había* do terceiro parágrafo e em *tenía* do último, o que indica que não possui um controle sistemático da norma.

- A inconsistência anterior no manejo da norma reflete-se também na palavra *salón*: em duas ocasiões aparece sem acento agudo e, em outras, cinco tem esse acento.
- Falta também acento agudo em *asi* e *lampara*.

A *pontuação* é outro dos princípios que a autora administra de maneira bastante arbitrária. Isto faz com que, para obter a compreensão do texto, o leitor/a deva introduzir a pontuação, pois, pelas avaliações e expressões próprias utilizadas para expressar sua posição, resulta confusa em alguns parágrafos, sem a citada pontuação. Encontramos pontos e vírgulas onde não seriam necessários e faltam em outros lugares onde seriam necessários. Exemplo: Texto da educadora: *El salón esta ubicado En la zona paimentada del barrio La Cruz. La “caseta” llamado asi por los habitantes del sector.* Correção sugerida para evitar ambigüidades: *El salón está ubicado en la zona pavimentada del barrio La Cruz, la “caseta”, llamado así por los habitantes del sector.*

Faltam também vírgulas, depois de expressões no início de uma frase ou parágrafo, para auxiliar a segmentar a leitura: *Al parecer era un salón frío...; En fin este salón....* Faltam também vírgulas para encerrar expressões que marcam posturas da produtora ou fases explicativas: *... dos baños que la verdad no se mantenian muy aseados que digamos...*

No uso das *maiúsculas*, a autora faz uma sobre utilização das mesmas:

- no início de palavras: *En, Luz* - três vezes -, *Largas, Rezo, La*, – três vezes-, *Lámpara, Los*–duas vezes -, *Lavarsen, Las, Salón* - duas vezes -, *Fin*.
- no intermédio de palavras: *maLos*.

No entanto, quase todas estas disfunções foram superadas na **versão final**, pois só permanece o uso de maiúscula para um nome comum, Igreja (igreja), dentro de uma proposição. Destacam-se as mudanças no nível da acentuação gráfica de palavras, no uso dos sinais de pontuação, nas maiúsculas. Em geral, o uso de uma pontuação mais precisa dá agilidade à leitura e maior compreensão ao texto.

3.2 TEXTO Di-A2

- **Versão inicial:**

Mi lugar de sesiones

El lugar donde realizo las sesiones es la biblioteca popular San Francisco, es un lugar muy acogedor y tranquilo esta rodeado de libros mesas, sillas, es un lugar adecuado para enseñar ya que tenemos a mano los libros adecuados para las planeaciones. además cuenta con 4 ventanales muy amplios, buena iluminación, sus paredes estan pintadas de colores muy tenues apropiados para el lugar, tiene diferentes tipos de afiches sobre el XIII festival Internacional de poesía que tendra lugar el día 15 de Junio en el pomal del barrio san Francisco.

- **Versão final:**

Casa de Obra Social San Francisco

El lugar donde realizo las sesiones de alfabetización, en el barrio San Francisco, es una casa de una obra social. Se encuentra ubicada en la calle 70, por donde suben los colectivos.

En la parte de afuera se encuentran dos ventanas grandes con rejas y una puerta pintada de color blanco. Las paredes de la casa están pintadas de un color verde claro, allí aparecen avisos sobre las actividades que se llevan a cabo en el lugar.

La casa consta de dos pisos. En el primer piso, a la entrada, se encuentra un corredor pequeño, al lado derecho se encuentran carteleras con avisos y afiches sobre las actividades culturales de cada mes. Luego sigue un salón pequeño, donde se guardan enseres. Luego al lado izquierdo se encuentra la cocineta, la cual funciona sólo cuando hay actividades que lo requieren. Cuenta además con los baños de servicio; continúan los patios, uno al lado derecho y el otro al izquierdo, entre ambos hay un espacio amplio que se utiliza como sala de velación y para reuniones de alcohólicos anónimos.

Al lado derecho de los patios están las escalas para el segundo piso. Al terminar las escalas a mano izquierda encontramos el apartamento de la señora Luz Stella, que es la encargada del cuidado de toda la casa. Su apartamento es un lugar pequeño que consta de una alcoba, cocina y servicios. La señora siempre está al día en todo lo relacionado con las actividades que le corresponden a ella. Luego del apartamento encontramos otro espacio donde funciona una guardería en las horas de la mañana, ya en las noches el espacio se utiliza para otro tipo de reuniones ya sea de política, plan de vivienda, etc. Luego de ese salón, continúa la biblioteca popular San Francisco que es el lugar destinado para las sesiones. Es un salón pequeño, muy acogedor y tranquilo; a la entrada, al lado derecho, se encuentra un minitablero con frases célebres de distintos autores. Este lugar durante el día está lleno de personas que van a consultar sus tareas. El horario de la biblioteca es de 9:00 a.m. a 7:00 p.m., a excepción de los días lunes y miércoles que es sólo hasta las 5:30 p.m. porque de

las 6:00 p.m. a las 8:00 p.m. está destinado para enseñar a los adultos/as interesados en terminar la primaria. Allí se nos facilita mucho el trabajo ya que tenemos a mano libros adecuados para las actividades.

El salón biblioteca cuenta con cuatro ventanales muy amplios, tiene buena iluminación; sólo hay 5 mesas disponibles para las personas que van a consultar, pero hay suficientes sillas. Las paredes están pintadas de colores muy tenues apropiados para el lugar.

En este lugar también se realizan otras actividades: los días martes se llevan a cabo las reuniones de funcionamiento de la biblioteca, el antepenúltimo viernes de cada mes se realiza la tertulia que tiene por nombre "la hora de la inspiración" y los sábados, cada ocho días, de una forma lúdica, con niños del barrio, se hacen trabajos de diferentes temas que contribuyen para un mejoramiento a nivel escolar y familiar.

Como se observa, a simples vista, a autora realizou uma versão final bastante diferente da inicial. O texto passou de um parágrafo a seis e as mudanças reveladas pela análise são bastante significativas.

3.2.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

Nas **duas versões**, a autora conserva as opções realizadas na versão inicial diante destas capacidades. Implica-se no texto e evidencia-se essa implicação através de marcas lingüísticas como: *Mi*, Φ *realizo*, Φ *tenemos*, na versão inicial e, Φ *realizo*, Φ *encontramos*, Φ *tenemos* e um pronome pessoal *nos*, na versão final. Assinala, igualmente, o lugar social a partir do qual escreve o texto, ela como educadora. Por outro lado, não faz nenhum tipo de alusão aos destinatários/as, embora expresse a finalidade através do título e a ancoragem. O texto se ajusta, pois, à instrução de apresentar a sala na qual realiza as sessões educativas.

3.2.2 Capacidades discursivas

3.2.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

Na **versão inicial**, o texto se organiza como uma seqüência descritiva, como uma simples enumeração, sem hierarquização. Apresenta a ancoragem através do título e na primeira idéia do texto, *El lugar donde realizo...* Na

aspectualização, desenvolve cinco propriedades e seis partes da sala. Além disso, o texto contém três subtematizações, três colocações em relação (todas metonímicas) e duas reformulações que reapresentam o tema-título. Na Figura 4 da página 131, apresento as fases desta versão.

Na **versão final**, a autora introduziu várias mudanças na estruturação do plano textual. Modificou o título, conservou a ancoragem propriamente dita. Ademais, construiu apenas uma reformulação, mas 23 subtematizações e 20 colocações em relação (todas metonímicas). Nas Figuras 5, 6, 7 e 8, das páginas 132 a 135, apresento a organização textual da segunda versão (em quatro partes).

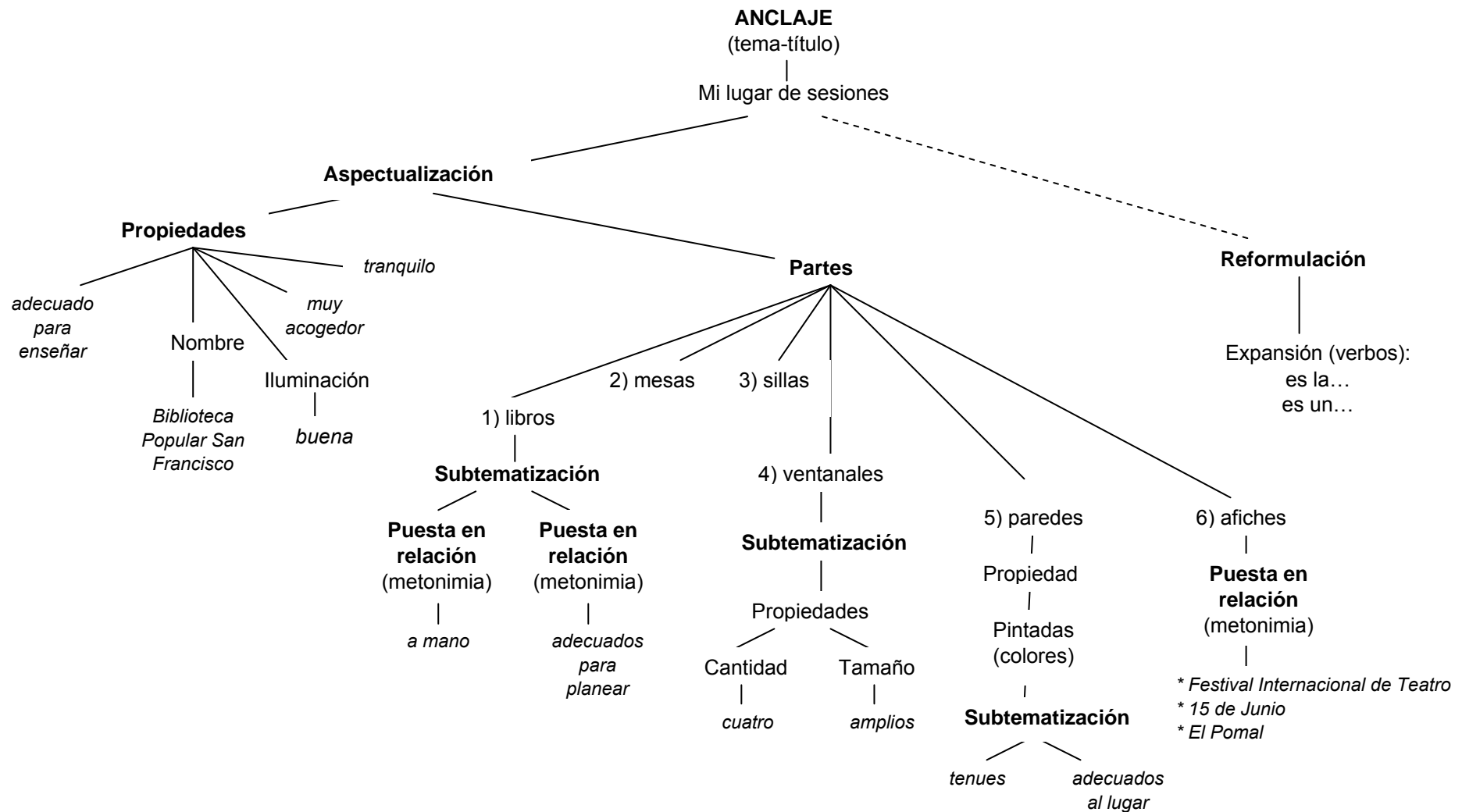


Figura 4-Fases da descrição, texto A2, versão inicial

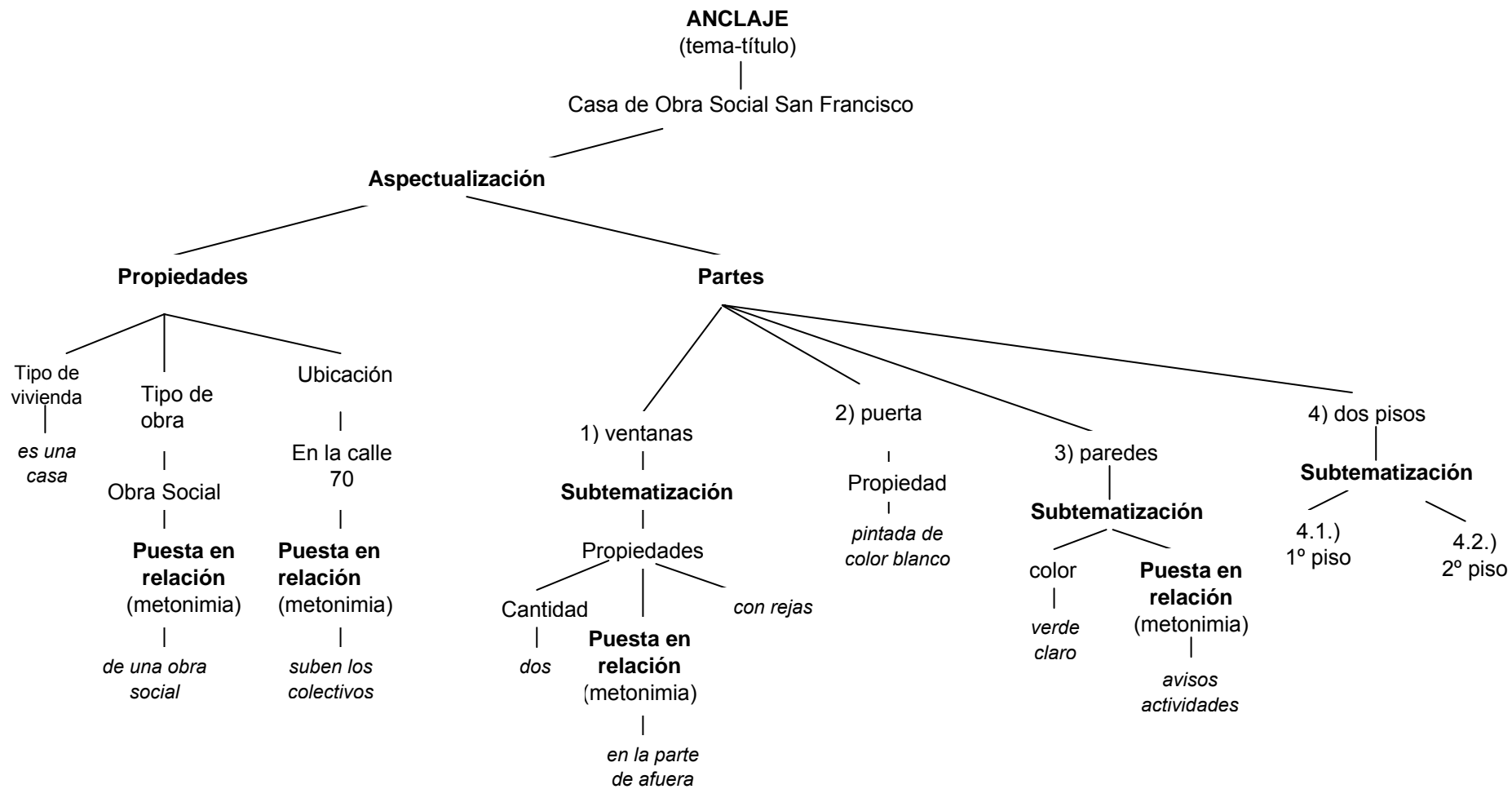


Figura 5-Fases da descrição, texto A2, versão final (primeira parte)

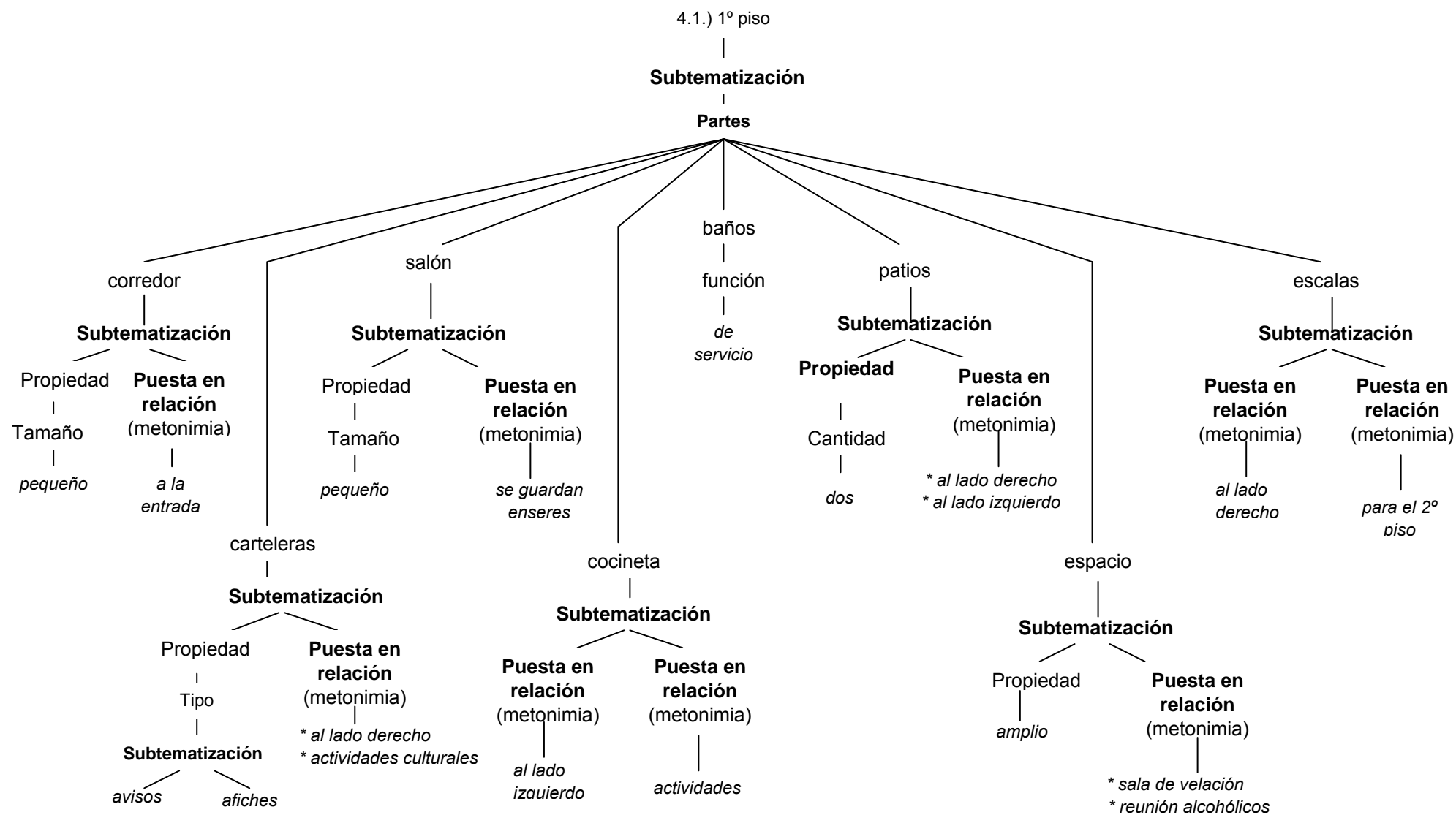


Figura 6- Fases da descrição, texto A2, versão final (segunda parte)

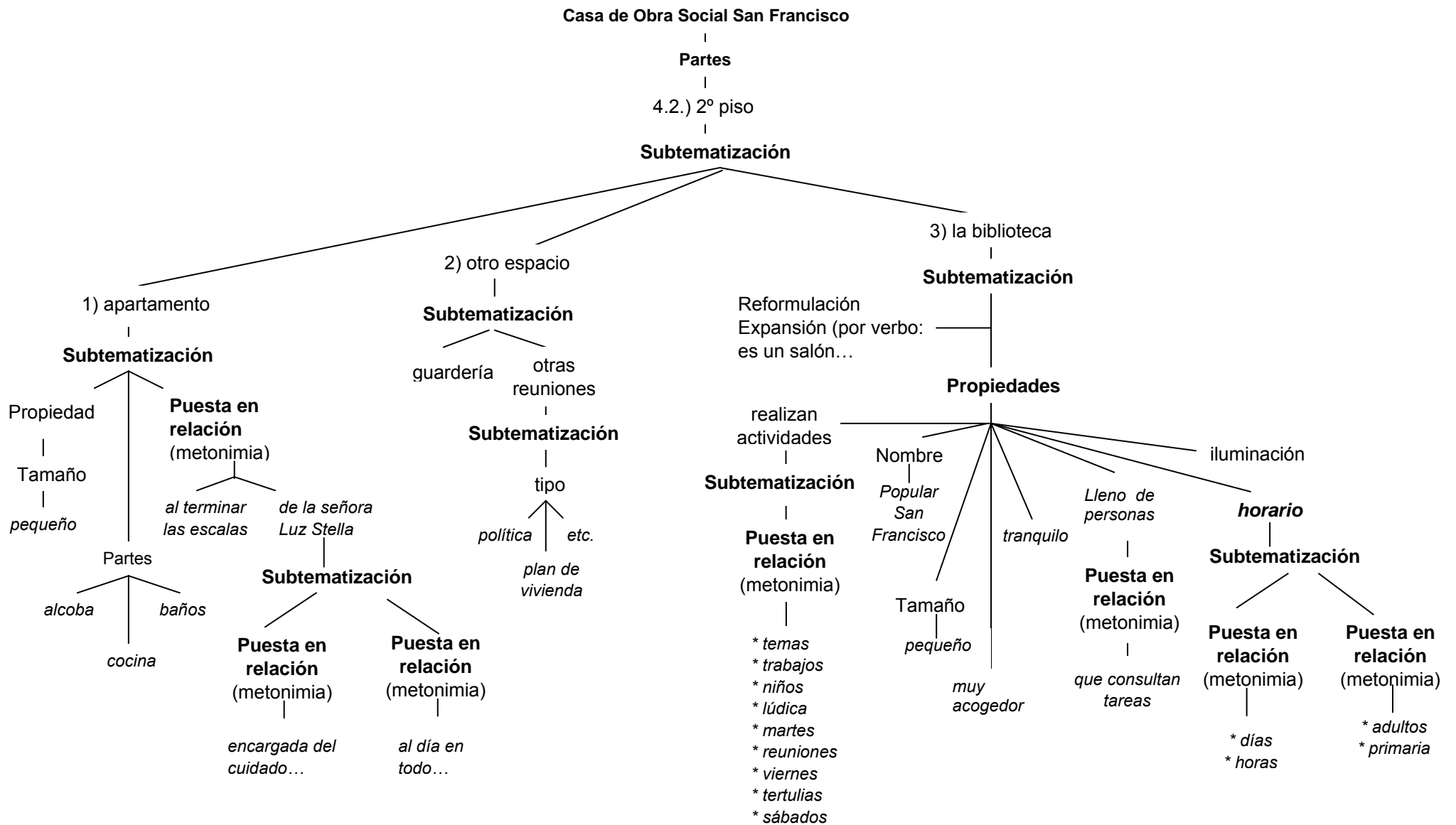


Figura 7- Fases da descrição, texto A2, versão final (tercera parte)

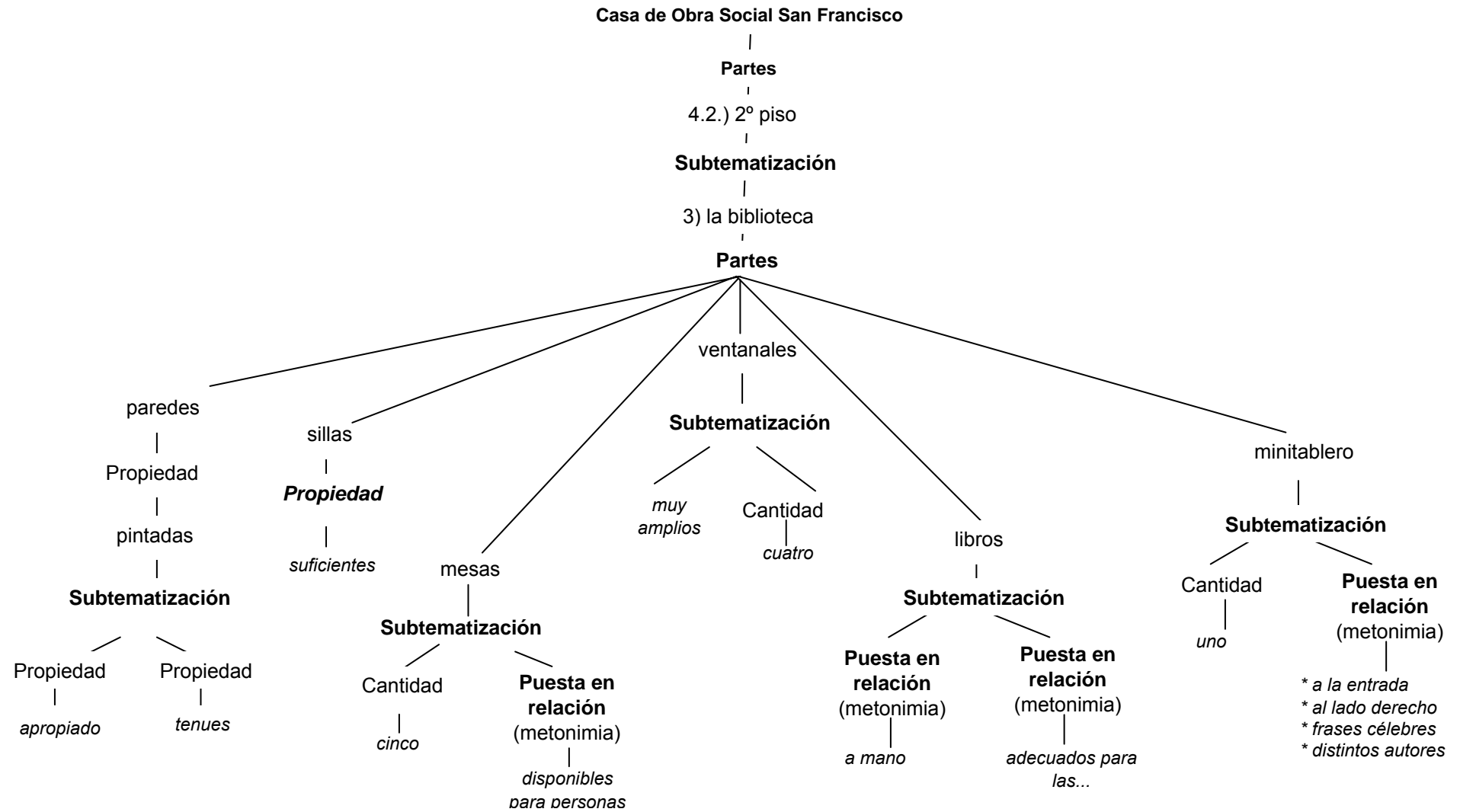


Figura 8- Fases da descrição, texto A2, versão final (quarta parte)

3.2.2.2 Elaboração do conteúdo

Embora a versão final seja mais ampla que a inicial, a autora mantém as ênfases bastante similares no conteúdo. Inicia o texto, na **versão inicial**, assinalando a função da sala, lugar para realizar as sessões. Quer deixar clara, desde o início, esta idéia e depois a remarca em outras ocasiões, de maneira explícita, no desenvolvimento da descrição. A primeira, quando diz que *es un lugar adecuado para enseñar ya que tenemos a mano los libros adecuados para las planeaciones*. A segunda, quando está descrevendo as cores das paredes e destaca, como uma propriedade das mesmas, que *apropiados para el lugar*. Evidencia-se também este interesse na apresentação do lugar, ao indicar algumas das suas características como: boa iluminação, acolhedor, agradável. Para o leitor/a fica claro que a autora se situa como educadora e, daí, apresenta a sala e faz a avaliação dos seus diversos componentes.

Este interesse pelo aspecto educativo e cultural revela-se, igualmente, na última idéia do texto, na qual apresenta, de maneira detalhada, o evento de poesia a ser realizado. Outro aspecto, descoberto na leitura do texto, é que a autora manifesta uma relação muito próxima com o espaço descrito, destacando os aspectos positivos do mesmo; igualmente, um conhecimento prévio dos livros, por exemplo, para indicá-los como adequados para os planejamentos. Poderíamos dizer que, além de apresentar a sala onde realiza as sessões, a produtora descreve a biblioteca como um lugar social significativo no bairro, que ela valoriza e ao qual está afetivamente vinculada.

Na **versão final**, a produtora inicia o texto através da apresentação da obra social São Francisco. Caracteriza a casa destacando suas partes e propriedades, com o que manifesta, como na versão inicial, o conhecimento e afeto que tem pela mesma. Enfatiza, ao nomear os lugares ou espaços, as funções que esta obra cumpre em benefício da comunidade; o texto menciona múltiplas atividades do setor, que encontram eco e apoio nesta casa: a creche, reuniões de diversos grupos, o serviço de consulta na biblioteca, etc. Destaca também a presença de outras pessoas, como a senhora Luz Stella e a relação que elas têm com o

espaço descrito. A autora dedica boa parte do texto para dar a conhecer a biblioteca, que é o lugar onde realiza seu trabalho educativo e salienta os benefícios do lugar para o seu trabalho de educadora. Nesta versão, a autora introduz várias noções para localizar os elementos/partes no espaço.

Nas duas versões, a autora utiliza palavras de uma linguagem compatível com a instrução dada para a descrição e alguns nomes próprios específicos do bairro. Igualmente, através do texto, pode-se estabelecer a relação de que a biblioteca é um lugar importante no bairro; múltiplas conclusões podem ser extraídas sobre a biblioteca, sobre a casa Obra Social, sobre o trabalho que a autora realiza nesse lugar, sobre os serviços que a obra social oferece à comunidade, etc.

3.2.3 Capacidades lingüístico-discursivas

3.2.3.1 Mecanismos de textualização

- *Organizadores textuais*

Na **versão inicial**, os organizadores textuais são bastante escassos. Estão estruturados como um continuum, em um só parágrafo. A ancoragem opera-se através da nominação. Para a organização linear do texto, a autora utiliza dois organizadores aditivos: *y*, para unir duas propriedades da biblioteca e *además*, para abrir uma nova enumeração de partes do objeto descrito. Outro organizador textual utilizado é *ya que*, para mostrar conseqüência. Aparece um só organizador espacial, *rodeado*.

Na **versão final**, aumenta o número de organizadores empregados. Encontrei que a autora utiliza, como principal organizador, o aditivo *y*; que incrementa sua presença a nove casos. Emprega também os organizadores lineares, *además*, uma só vez, como na versão inicial, e *luego* (para marcar continuidade), com quatro ocorrências. Para marcar as relações espaciais entre os elementos que descreve, usa muitos organizadores espaciais, que aumentam

até nove, tais como: *en la parte de afuera, a la entrada, al lado derecho, al lado izquierdo, a mano izquierda...*

Igualmente, localizei no texto três organizadores, que marcam outro tipo de relações, de conseqüência (*ya que*), de disjunção (*ya, ya sea*), e de concessão (*pero*). Cabe ressaltar, neste texto, o uso de alguns verbos para marcar a estruturação ou hierarquização dos elementos apresentados: *se encuentran, se encuentra, encontramos*. Como é natural, devido à maior extensão, há um maior número de organizadores textuais, embora existam algumas coincidências com a versão inicial, o uso reiterado do *y*, por exemplo.

- *Coesão nominal*

Na **primeira versão** do texto, apenas dois elementos têm o estatuto de cadeias anafóricas. A cadeia principal está construída sobre o elemento fonte, *El lugar*. Esta cadeia se é levada à cena quando a autora toma a palavra e introduz o tema proposto na instrução. Trata-se de uma cadeia mista; convoca-se este elemento a partir de um sintagma nominal, com a ajuda de um determinante definido; a repetição do referente está assegurada através de cinco elipses de pronome (Φ *está rodeado, es -2 veces-, cuenta, tiene*), dois sintagmas nominais indefinidos (*un lugar*) e um sintagma nominal possessivo (*sus paredes*). Uma segunda cadeia, pronominal, paralela à primeira, se constrói a partir da introdução dêitica da produtora-alfabetizadora, ... Φ *realizo las sesiones.....* (elipse de pronome). Retoma-se, também, com uma nova elipse do pronome de primeira pessoa do plural, Φ *tenemos*.

Na **versão final**, devido a que a produtora construiu uma versão mais ampla da descrição, localizei muitas mudanças na gestão da coesão nominal. Destaco, pois, as diversas cadeias anafóricas construídas no texto. Uma delas, presente nos três primeiros parágrafos, é introduzida através de um sintagma nominal, com a ajuda de um determinante definido (*El lugar*). A repetição deste elemento está assegurada através de: duas elipses de pronome de terceira

pessoa do singular (Φ *se encuentra*, Φ *cuenta*), duas substituições léxicas (*la casa*-dois casos) e uma repetição estrita (*el lugar*).

Uma segunda cadeia aparece a partir do quarto parágrafo e se mantém no quinto e no sexto; introduz-se a partir de um sintagma nominal definido com adjetivação e nome próprio (*La biblioteca popular San Francisco*) cuja presença é garantida no texto através de: duas substituições léxicas (*el lugar*), duas substituições léxicas com demonstrativo (*este lugar*), uma repetição abreviada (*la biblioteca*), uma repetição com variação (*el salón biblioteca*), três elipses de pronome de terceira pessoa do singular (Φ *es*, Φ *está*, Φ *tiene*) e um advérbio de lugar (*allí*).

Outra cadeia é construída sobre o elemento fonte *las paredes* (sintagma nominal definido), que se repete através de *allí* (um advérbio de lugar). No terceiro parágrafo *un pequeño salón* (sintagma nominal indefinido com adjetivo) constitui-se em elemento fonte que se retoma com *donde* (um advérbio de lugar).

La cocineta (sintagma nominal definido) também se introduz como elemento de co-referência, cuja presença é assegurada no texto através de um pronome relativo. (*la cual*). A única cadeia que atravessa quase todo o texto se introduz na primeira proposição, através de uma elipse de pronome de primeira pessoa do singular (Φ *realizo*) e se refere à autora como parte do coletivo, grupo de alfabetização; é retomada através de três elipses de pronome de primeira pessoa do plural (Φ *encontramos* -dois casos-, Φ *tenemos*) e um pronome pessoal (*nos*).

No quarto parágrafo do texto, encontrei várias cadeias. O elemento fonte de cada uma e as repetições das mesmas são:

- ✓ *Las escalas* (sintagma nominal definido): *las escalas* (repetição estrita).
- ✓ *El apartamento* (sintagma nominal definido): *el apartamento* (repetición estrita).

- ✓ *La señora Luz Estella* (sintagma nominal definido com nome próprio): *su* (sintagma nominal possessivo), *la señora* (repetição abreviada), *ella* (pronome pessoal).
 - ✓ *Otro espacio* (sintagma nominal indefinido): *el espacio* (definitivação).
 - ✓ *El horario* (sintagma nominal definido): Φ es (elipse de pronome de terceira pessoa do singular).
- *Coesão verbal*

Na **versão inicial**, localizei 13 verbos no texto e o presente garante sua coesão verbal; o citado tempo tem uma ocorrência de 69% com 9 usos. Seguem-se as formas não-pessoais, com 23% (três vezes). A educadora utiliza o futuro imperfeito uma vez para marcar uma ação que sucederá, o festival internacional de poesia.

Na **versão final**, há uma mudança significativa na quantidade de verbos, que passam a 64, mas continua sendo o presente que, incrementado, garante a coesão verbal; com uma ocorrência de 83%. As formas não-pessoais decrescem a 15% (10 casos) e outros têm 2%, com a presença de um subjuntivo.

3.2.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

A autora assume, nas **duas versões**, a responsabilidade da enunciação e sua voz está marcada nos textos através de várias formas: o possessivo *Mi* no título, elipse de primeira pessoa do singular (Φ realizo) e de primeira pessoa do plural (Φ tenemos) (coletivo, grupo de alfabetização), de um pronome pessoal (*nos*). Não encontrei, em nenhuma das duas versões, marcas lingüísticas específicas para expressar a postura da autora sobre o conteúdo. A produtora não introduz outras vozes além da sua.

Igualmente, nos dois textos, é através do léxico elegido que a autora realiza uma avaliação positiva do espaço que descreve; utiliza alguns adjetivos como: *acogedor, tranquilo, buena, apropiados*. Em três ocasiões, faz uso do

superlativo *muy* (*muito*) para enfatizar uma propriedade positiva do objeto descrito ou de uma de suas partes.

3.2.4 Micro universo lingüístico

Na **versão inicial**, a autora mostra um domínio básico na *representação gráfica da cadeia sonora*; não realiza uniões ou separações inadequadas de palavras. Igualmente, tem um bom domínio do *princípio ortográfico*. No entanto, não manifesta o mesmo domínio em relação ao *uso do acento agudo*, pois não o coloca em algumas palavras, tais como: *esta, estan, tendra, dia*.

Uma situação que dificulta a leitura e compreensão do texto são as dificuldades no *uso da pontuação*, vírgula e ponto e vírgula. O texto está estruturado em um só parágrafo. As proposições do texto, sete em total, estão, na maioria, separadas por vírgulas; encontra-se só um ponto e seguido, na metade da descrição.

A produtora também mostra dificuldades no *uso das maiúsculas*; não revela domínio em sua utilização para os nomes próprios, como podemos constatar nas diversas formas para escrevê-los: *San francisco, san Francisco, el pomal*. Em um caso, não usa a maiúscula depois de um ponto seguido *además*.

Pelo contrário, na **versão final**, a autora manifesta um bom domínio das normas referentes ao manejo do micro universo lingüístico e não encontrei problemas a destacar neste nível. Manifesta, pois, superação das disfunções encontradas na versão inicial.

3.3 TEXTO Di-A3

Este texto, em suas **duas versões**, mantém quase as mesmas características. A produtora introduz algumas variações no nível da estruturação da coesão nominal e verbal. Nas outras operações, as mudanças são muito escassas.

- **Versão inicial:**

**Descripción Salón de Sesiones de Alfabetización-
Grupo San Gabriel**

Una vez pasada la entrada principal del Colegio, a unos diez pasos se encuentra el salón, es la segunda puerta a la izquierda y por lo regular la encontramos abierta a las cinco y treinta de la tarde, que es la hora acostumbrada para nuestras sesiones de los días lunes y miércoles. La mayoría de las veces, el piso está húmedo por el aseo que hace una de las mamás de los niños que estudian en la jornada de la tarde.

Tras pasada la puerta blanca, de dimensiones generales o estándar, ubicamos a la derecha, justo al marco de la puerta, el suiche para encender las tres lámparas alargadas de tubo blanco, de la primera mitad del salón, las cuales aportan muy buena iluminación a todo el lugar no haciendo necesario el encendido de las lámparas de la parte posterior. Si no fuera porque necesitamos encenderlas, no lo haríamos porque es bastante molesto el zumbido que dejan escapar, en especial para dos de las alumnas, a las q' dicho zumbido les intensifica su dolor de cabeza.

El salón es un lugar espacioso, con seis filas de pupitres distribuidos a lo largo del salón, son sillas estilo universitarias de uso individual con esqueleto gris y asientos de madera barnizada, están en muy buen estado, se nota que han sido compradas recientemente. Al lado izquierdo de la puerta está un gran tablero verde con una amplitud casi de pared a pared en el que desarrollamos los contenidos de las sesiones, su textura abrigada no permite la escritura suave con las tizas antialérgicas, en el suelo debajo del tablero se mantienen 2 papeleras las que constantemente golpeo con los... q' es preciso moverlas de lugar porq' se chocan con mis pies cuando me acerco a escribir en el tablero.

Permiten la ventilación del salón 2 amplias ventanas de celosías de aluminio abiertas x fuera con una reja de rombos pequeños. Las paredes permanecen desiertas durante todo el año, excepto por un ángel de 1ª comunión hecho en icopor colocado en la pared al frente de la puerta y q' está allí desde que empezamos a dar las clases; además de otra figura infantil en el mismo material colocada encima del tablero. Completa los objetos del salón un closet para los profesores del Colegio q' permanece cerrado en uno de los extremos del tablero y justo debajo de este, un escritorio con una mesa pequeña y una silla. En el rincón al extremo de las ventanas se encuentra los implementos de aseo para mantener limpio el conjunto de baldosas rojas y amarillas que cubren el piso y nos ofrecen un ambiente limpio al llegar a la sesión.

- **Versão final**

**Descripción Salón de Sesiones de Alfabetización –
Grupo San Gabriel**

Una vez pasada la entrada principal del Colegio, a unos diez pasos se encuentra el salón, es la segunda puerta a la izquierda y por lo regular la encontramos abierta a las cinco y treinta de la tarde, que es la hora acostumbrada para nuestras sesiones de los días lunes y miércoles. La mayoría de las veces, el piso está húmedo por el aseo que hace una de las mamás de los niños que estudian en la jornada de la tarde. Tras pasada la puerta blanca, de dimensiones estándar, ubicamos a la derecha, justo junto al marco de la puerta, el suiche para encender las tres lámparas alargadas de

tubo blanco de la primera mitad del salón, las cuales aportan muy buena iluminación a todo el lugar no haciendo necesario el encendido de las lámparas de la parte posterior. Si no fuera porque necesitamos la luz que nos brindan, no las encenderíamos por el molesto zumbido que dejan escapar incrementando el dolor de cabeza de dos de las alumnas.

El Salón es un lugar espacioso; con seis filas de pupitres distribuidas a lo largo del salón, son sillas universitarias de uso individual en muy buen estado con esqueleto gris y asientos y espaldar de madera barnizada, se nota que han sido comprados recientemente. Al lado izquierdo de la puerta está un gran tablero verde con una amplitud casi de pared a pared en el que desarrollamos los contenidos de las sesiones, su textura abrillantada no permite la escritura suave con las tizas antialérgicas. En el suelo, debajo del tablero permanecen dos papeleras que es preciso moverlas de lugar porque las choco con mis pies cuando me acerco a escribir en el tablero.

Permiten la ventilación del salón, dos amplias ventanas de celosías en aluminio, cubiertas por fuera con una reja de rombos pequeños. Las paredes permanecen desiertas durante todo el año, excepto por un ángel de primera comunión hecho en icopor colocado en la pared al frente de la puerta y que está allí desde que empezamos a dar las clases hace tres años; además de otra figura infantil del mismo material, colocada encima del tablero. Completan los objetos del salón, un armario para los profesores del colegio que permanece cerrado en uno de los extremos del tablero, y justo debajo, se encuentra un escritorio con una mesa pequeña y una silla. En el rincón, al extremo de las ventanas, se encuentran los implementos de aseo que facilitan la limpieza del conjunto de baldosas rojas y amarillas que cubren el piso y ofrecen un ambiente fresco cada vez que llegamos a la sesión.

3.3.1 Capacidades de ação ou contexto de produção

Nas **duas versões**, a autora explicita, desde o título, a finalidade dos textos, descrever a sala das sessões de alfabetização e se ajusta depois a esta finalidade; responde então à instrução. A função social da autora, educadora, reflete-se claramente em várias partes dos textos.

As duas versões estão construídas com uma forte implicação de alguns parâmetros da situação de produção, o que se revela através da utilização da terceira pessoa do plural para vários verbos, como: *Φencontramos*, *Φubicamos*, *Φnecesitamos*, etc... Outra forma de implicação é a alusão a *sus pies* (da educadora) que tropeçam com o cesto de papéis quando realiza as sessões nessa sala. Além disso, em dois casos, o uso de possessivos (*nuestras y nos*) mostra também esta implicação. Ademais aparecem, em ambas as versões, duas referências exofóricas (*Una vez pasada la entrada principal del colegio....; Traspasada la puerta blanca...*) que mostram uma certa dificuldade, da parte da

autora, para distanciar-se del mundo empírico. Por outro lado, não há nenhuma referência aos destinatários/as da descrição.

4.3.2 Capacidades discursivas

4.3.2.1 Plano textual ou seqüência descritiva

Os **dois textos** estão estruturados sob o plano da seqüência descritiva; uma descrição da sala das sessões, com uma ampla escala de propriedades e partes da mesma; ademais, a autora apresenta, no primeiro parágrafo, em ambos os textos, uma seqüência de ações ou script. O percurso realizado pela produtora sobre o objeto da descrição faz-se de fora, do exterior da sala, para dentro.

Assim, as duas versões da descrição contêm quatro reformulações, duas reapresentam o tema-título e outras duas, alguma parte da sala. Ademais, o texto contém 19 subtematizações e 27 colocações em relação. Nas as páginas seguintes, Figuras 9, 10 e 11, apresento o esquema das fases da descrição, seguindo o modelo de Adam, para a versão inicial, que se mantém na versão final; para esta, agregou somente a subtematização referente às cadeiras, à qual a autora acrescentou o *espaldar*, portanto o esquema só apresenta esta subtematização (Figura 12).

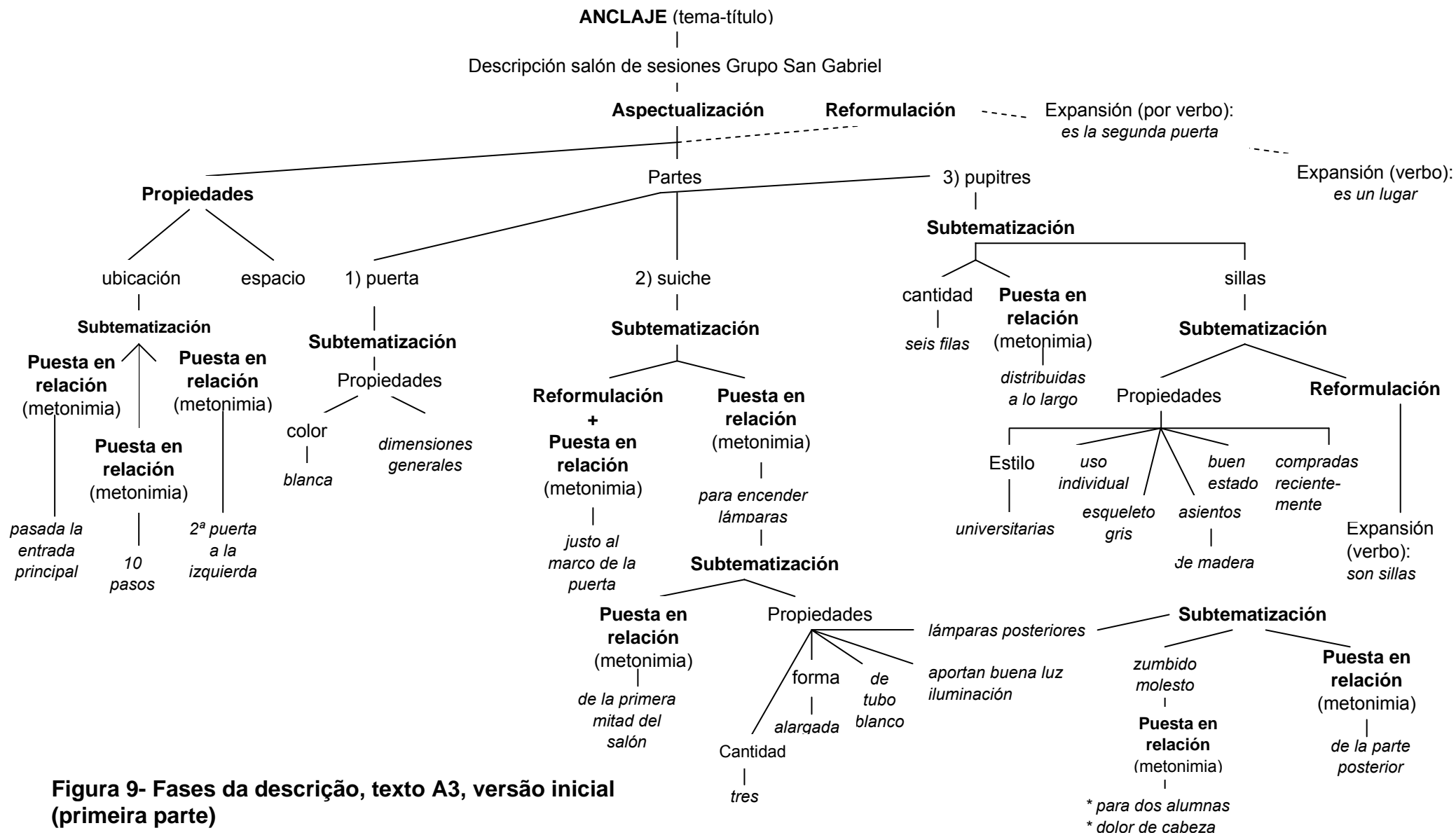
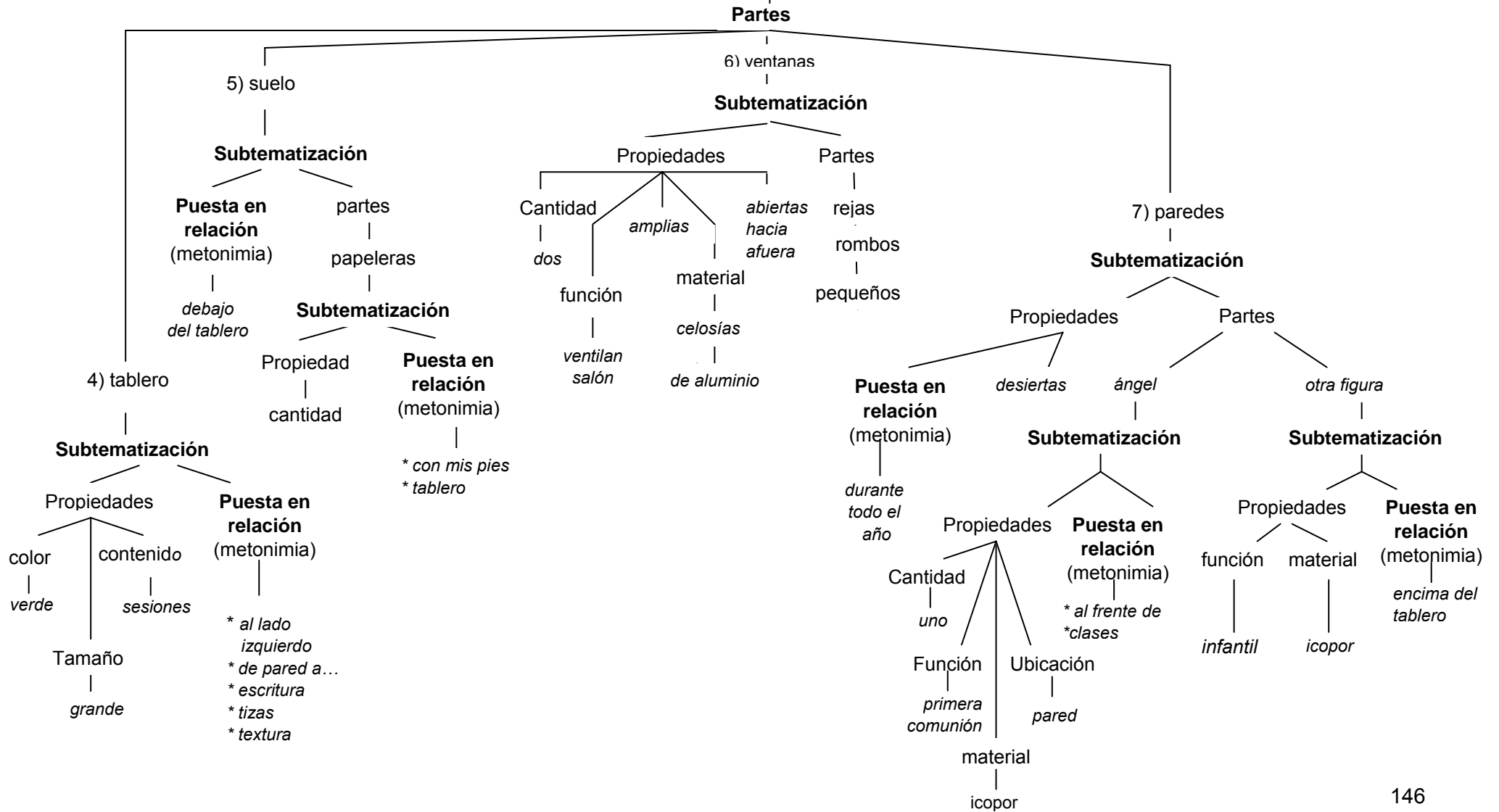


Figura 9- Fases da descrição, texto A3, versão inicial (primeira parte)

Descripción salón de sesiones Grupo San Gabriel



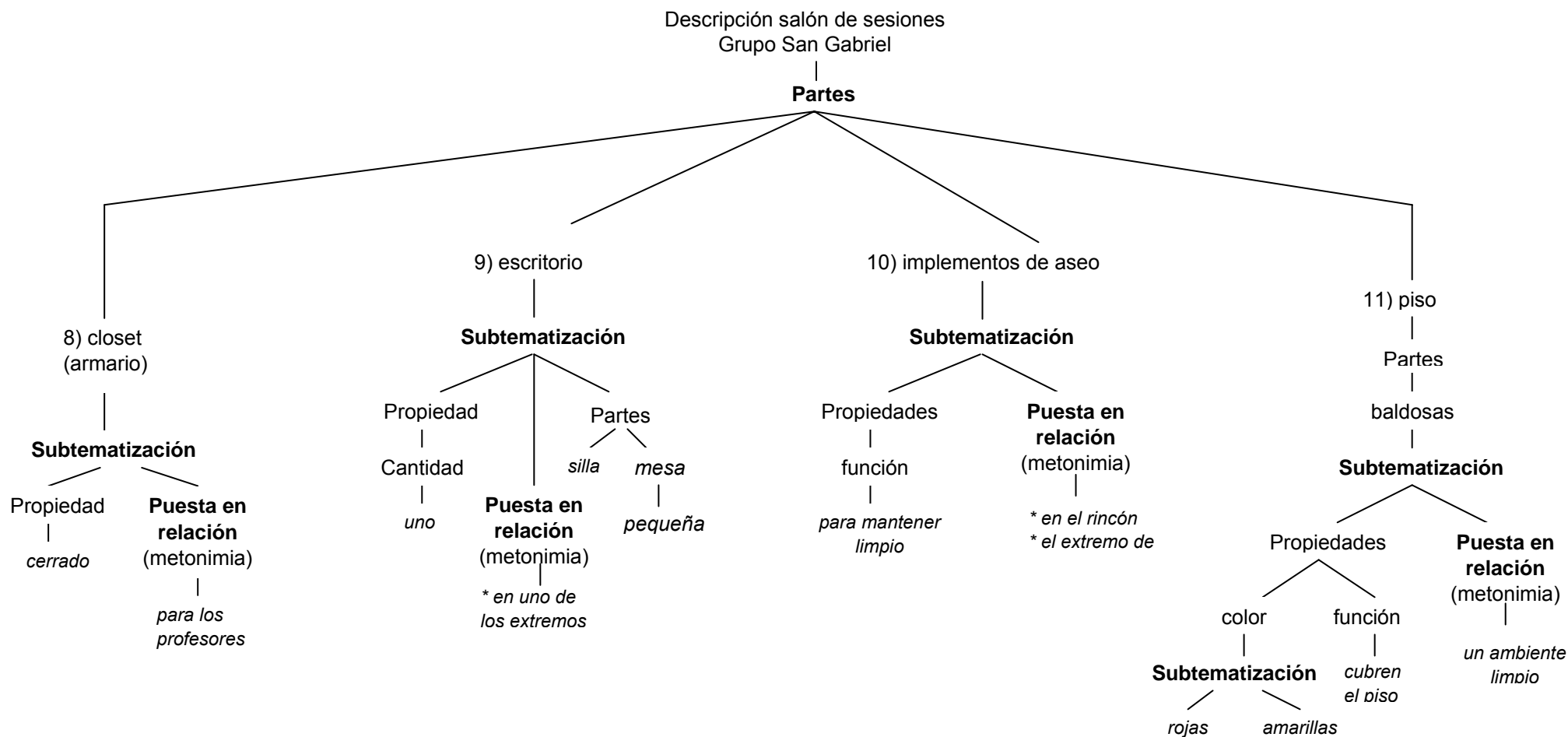


Figura 11- Fases da descrição, texto A3, versão inicial (terceira parte)

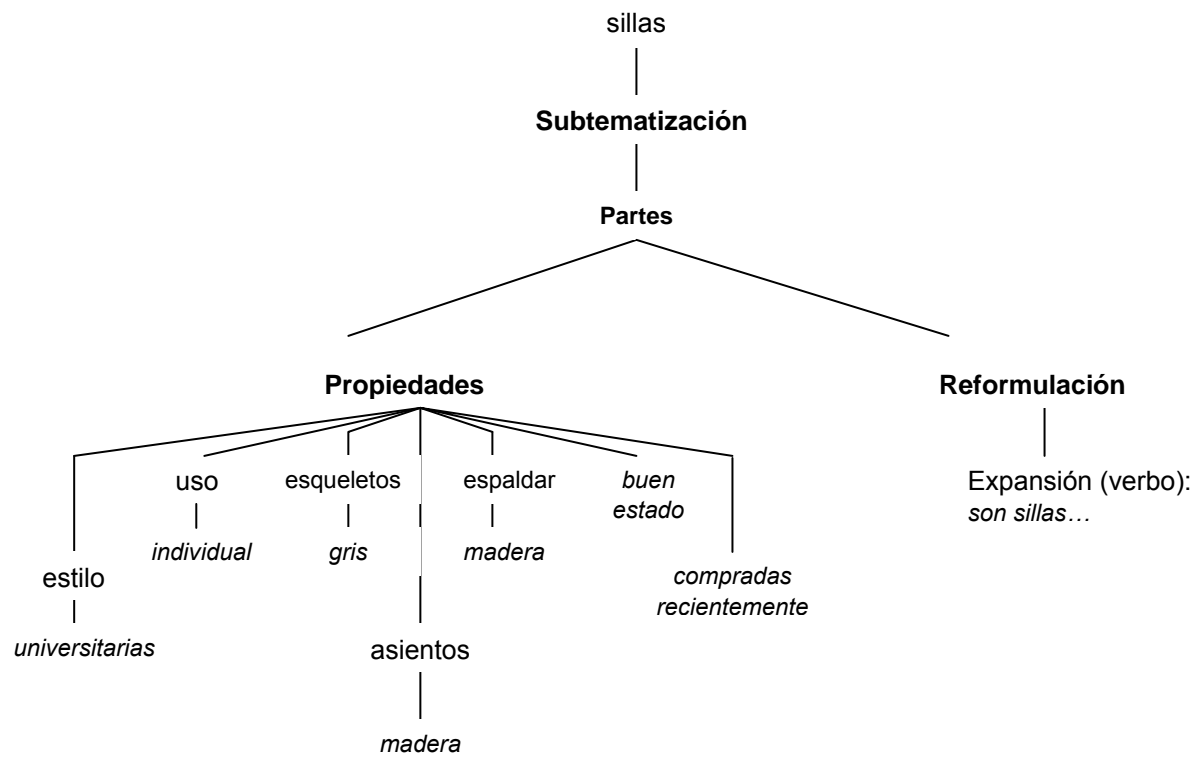


Figura 12- Fases da descrição, texto A3, versão final

4.3.2.2 Elaboração do conteúdo

A descritora organiza o conteúdo, nas **duas versões**, tendo o cuidado de apresentar, o mais amplamente possível, partes e características da sala. Como fizeram as duas autoras anteriores, deixa claro desde o início seu papel de educadora, pois utiliza esta sala para a realização das sessões. E este desempenha um papel central nas avaliações que faz de alguns dos componentes ou características do lugar.

Para iniciar o texto, a produtora apresenta um script de algumas das ações realizadas por ela e seu grupo a cada dia ao chegar à sessão: encontro com a porta da sala aberta, chegada a uma hora costumeira, às segundas e quartas-feiras, encontro com o piso úmido devido ao asseio realizado antes por uma das mães das crianças do colégio.

Depois, a autora desenvolve a aspectualização de algumas partes da sala e conclui o parágrafo com uma avaliação sobre as lâmpadas, seu zumbido e o efeito do mesmo sobre a dor de cabeça de duas de suas alunas.

Depois, destaca outras partes da sala, cadeiras, quadro negro, cestos de papéis, janelas, etc... Do mesmo modo, a produtora dedica várias linhas para apresentar duas problemáticas que tem com os objetos do lugar para o seu trabalho educativo: o tropeço dos seus pés com os cestos de papéis ao escrever no quadro negro e a textura abrilhantada deste último, que a impede de escrever com o giz anti-alérgico. Ademais, a autora realiza avaliações de outros componentes da sala, como o estado das cadeiras recém-compradas, a amplitude das janelas, que permitem a ventilação, o tamanho do quadro negro no qual desenvolve os conteúdos das sessões, as paredes desertas durante todo o ano, o estático da decoração, o ambiente limpo.

A ênfase nos detalhes das partes da sala mostra o amplo conhecimento que a produtora tem da mesma e sua capacidade de observação e memória para

reter estes detalhes, sem ter a sala à vista, pois o texto foi escrito a partir das recordações.

A autora não utiliza conceitos específicos das disciplinas, embora manifeste um domínio das condições que deveria ter uma sala para as sessões de alfabetização e seus componentes. Nas duas versões, a produtora orienta o olhar do leitor/a através do uso de noções referentes à localização no espaço.

A partir do texto, é possível estabelecer algumas relações entre as informações apresentadas. Por exemplo, textura do quadro negro e não-uso de giz anti-alérgico, tamanho das janelas e boa ventilação, etc. Do mesmo modo, podemos tirar algumas conclusões, como: nessa instituição onde está localizada a sala, há participação das mães de família na manutenção do asseio; a instituição privilegia a religião católica, pois ostenta um anjo na decoração; a autora é uma pessoa interessada pelo asseio e a boa apresentação do lugar (referências à limpeza) e também pela saúde e bem-estar das suas alunas (alusão à dor de cabeça produzida pelo zumbido das lâmpadas).

4.3.3 Capacidades lingüístico-discursivas

4.3.3.1 Mecanismos de textualização

- *Organizadores textuais*

Um olhar ao texto nos permite observar que a autora, para as **duas versões**, só utiliza dois organizadores de linearidade: *y, además*. Pelo contrário, utiliza vários organizadores espaciais, tais como: *a 10 pasos, a la izquierda, a la derecha, al lado izquierdo, debajo, en la parte posterior, en el rincón, al frente de, al extremo*. Igualmente, usa *porque* para estabelecer relação de causalidade entre proposições. Encontrei apenas algumas pequenas mudanças, na versão final, nos verbos utilizados para marcar o empacotamento das proposições, *permanecen* em lugar de *mantienen* e foi acrescentado *está*.

- *Coesão nominal*

Dado que o texto é extenso, analisarei a forma ampla da versão inicial e, para a versão final, assinalarei somente as mudanças. Para a **versão inicial**, um olhar à coesão nominal no texto me revela que contém numerosas cadeias anafóricas. Algumas, mais longas, são mantidas ao longo do texto e outras, mais curtas, em um parágrafo ou proposição do mesmo. Encontrei duas cadeias paralelas que atravessam o texto. A primeira é estruturada sobre o referente sintagmático nominal definido, *el salón*. As formas utilizadas para retomar o citado referencial são: a repetição estrita (*el salón*) em três casos e uma substituição léxica (*el lugar*).

Na segunda cadeia, que também está presente em todo o texto, realiza-se a introdução dêitica do coletivo de alfabetização por meio da elipse de pronome, Φ *encontramos*; o referente está dado na instrução da situação de produção e é incorporado pela autora, refere-se ao grupo de alfabetização como coletivo. No interior do mesmo, a autora destaca sua ação de alfabetização, no parágrafo terceiro, construindo uma pequena cadeia sobre si mesma. O referencial desta pequena cadeia é retomado através de uma elipse de pronome (Φ *golpeo*), um sintagma nominal possessivo (*mis pies*) e uma pronominalização reflexiva (*me*). As formas de repetição, na cadeia sobre o coletivo, operam-se através de um sintagma nominal possessivo (*nuestras sesiones*), cinco elipses do pronome de primeira pessoa do plural (Φ *ubicamos*, Φ *necesitamos*, Φ *haríamos*, Φ *desarrollamos*, Φ *empezamos*) e um pronome pessoal (*nos*). No interior desta segunda cadeia, encontramos uma sub-cadeia, cujo referente é introduzido por uma substituição léxica hiponímica com numeral (*dos de las alumnas*), e se mantém no texto através de um pronome relativo (*a las que*), um pronome pessoal (*les*) e um sintagma nominal possessivo (*su dolor*).

Localizei também outras cadeias anafóricas no texto; as formas de introdução do referente e as anáforas utilizadas para a repetição são as seguintes:

- ✓ Quinta cadeia. O elemento fonte é levado à cena através de um sintagma nominal definido (*las lámparas*). Formas de repetição: pronome relativo (*las cuales aportan*), elipse de pronome (Φ *dejan*) e pronome pessoal (*las*).
- ✓ Sexta cadeia. Elemento fonte, *el zumbido* (sintagma nominal definido), o mesmo é retomado por *que* (pronome relativo) e *dicho zumbido* (repetição com uma ligeira variação).
- ✓ Sétima cadeia. O elemento fonte é um sintagma nominal definido (*las sillas*) retomado em duas elipses do pronome de terceira pessoa do plural (Φ *están*, Φ *han sido compradas*).
- ✓ Oitava cadeia. Elemento fonte, sintagma nominal indefinido (*un gran tablero verde*) que se retoma em um pronome relativo com determinante (*en el que*), um sintagma nominal possessivo (*su textura abrigantada*), quatro definitivas (*del tablero*, *en el tablero*, *encima del tablero*, *del tablero*), e um pronome demonstrativo (*debajo de éste*).
- ✓ Nona cadeia. Elemento fonte, sintagma nominal com numeral (*dos papeleras*). Retoma-se com um pronome relativo com determinante (*las que*), um pronome pessoal (*las*) e uma pronominalização reflexiva (*se*).
- ✓ Décima cadeia. O referente é um sintagma nominal indefinido (*un ángel de primera comunión*) que se mantém no texto através de uma elipse de pronome e verbal (Φ *colocado*) e um pronome relativo (*que*).
- ✓ Undécima cadeia. Estruturada sobre o referente *las paredes*, sintagma nominal determinado plural, retomado por uma substituição léxica, hiponímica (*la pared al frente de la puerta*) e por um advérbio de lugar (*allí*).
- ✓ Duodécima cadeia. Estruturada sobre o elemento fonte (*el closet*) retomado por meio de uma elipse de pronome (Φ *permanece*).
- ✓ Décima terceira cadeia. Referente um sintagma nominal definido (*el conjunto de baldosas*) que se repete por meio de um pronome relativo (*que cubre*) e uma elipse de pronome (Φ *ofrecen*).

No primeiro parágrafo aparecem outras duas cadeias, que são introduzidas com sintagma nominal definido (*el aseo*, *los niños*) que se retomam com o pronome relativo *que*.

As mudanças encontradas na **versão final** são escassas, já que a autora conserva quase todas as cadeias da primeira versão, no entanto elimina algumas e introduz outras novas. Elimina as estruturadas sobre os elementos fontes: *ella misma* (a autora), *las dos alumnas*, *el zumbido*, *dos papeleras*, *el closet*. Novas cadeias são construídas sobre os elementos fontes: *la puerta*, *dos amplias ventanas* y *las paredes*.

Do mesmo modo, o texto é um dos que apresenta problemas na gestão da coesão nominal, especificamente na concordância, na versão final. Este problema ocorre na cadeia estruturada sobre o elemento fonte, *sillas* (sintagma nominal definido sem determinante) que parece ser retomado por uma elipse de pronome de terceira pessoa do plural (*Φhan sido comprados*); o problema consiste em que o verbo está conjugado em masculino plural e para concordar com *las sillas* deveria estar em feminino plural, *compradas*.

- *Coesão verbal*

Na **versão inicial**, a coesão verbal é assegurada no texto através do uso do tempo presente, com 60% sobre os tempos verbais existentes na descrição, 55 em total. As formas não-pessoais aparecem 19 vezes, para 34.5%; as maiores ocorrências entre elas são as do infinitivo, com oito casos (*encender*, *escapar*, *mover*, *escribir*, *mantener*, ...) e o particípio (*pasada*, *traspasada*, *barnizada*, *colocado*, *cerrado...*), com 10. Outros tempos utilizados são o pretérito perfeito simples, uma vez, um condicional simples (*haríamos*) e um subjuntivo (*fuera*).

Na **versão final** há uma diminuição do total das formas verbais. O tempo presente se incrementa com uma ocorrência de 69% sobre o total, as formas não pessoais diminuem a 24.4%, o condicional simples atinge uma porcentagem de 2.2% e outros, incrementam-se a 4.4%. Recordo neste item o problema de concordância verbal que assinaléi no item da coesão nominal.

3.3.3.2 Mecanismos de assunção da enunciação

A autora introduz avaliações no texto, nas **duas versões**, através de modalidades lógicas e apreciativas. Reúno no quadro seguinte as expressões usadas e a função das mesmas

Quadro 7 - Modalização, texto Di-A3

| Expressão | Modalização |
|---|------------------------|
| <i>Por lo regular...</i> | Lógica (generalização) |
| <i>La mayoría de las veces ...</i> (advérbio) | Lógica (generalização) |
| <i>... molesto....</i> | Apreciativa |

A enunciadora apresenta também seu posicionamento diante do enunciado na escolha do léxico; encontrei alguns adjetivos que buscam enfatizar aspectos positivos ou negativos do descrito: *muy buena, espacioso, muy buen, brillantada, amplias, desiertas*. Por outro lado, a responsabilidade da enunciação é atribuída ao coletivo *Nos* que representa a autora-alfabetizadora e os educandos/as; este *Nos* converte-se em *Yo* no el quarto parágrafo e retorna a *Nos* no último. Os índices desta responsabilidade se encontram em: a elipse de pronome de terceira pessoa do plural em *Φencontramos, Φnecesitamos, Φempezamos*; os pronomes pessoais *nuestras, me e nos*; o possessivo *mis*. Não existem no texto vozes diferentes e é o coletivo o único responsável por toda a enunciação. Na versão final, a produtora realiza algumas pequenas mudanças, como fim de obter uma estruturação melhor das idéias, acrescentando ou mudando algumas das opções léxicas para qualificar partes ou elementos descritos.

4.3.4 Micro universo lingüístico

Quanto às normas relativas ao micro universo lingüístico, a autora, nas **duas versões**, revela um bom domínio da maioria destas normas; nas referentes à *representação gráfica da cadeia sonora*, nos *princípios ortográficos* e no *uso das maiúsculas* (só apresenta um problema nesta última). Porém, na *pontuação*,

localizei vários problemas, sobretudo no uso da vírgula; a autora faz uma sobre utilização da mesma, que dificulta a compreensão em alguns parágrafos.

4 A MANEIRA DE CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Antes de terminar o presente capítulo, desejo ressaltar que a elaboração e apresentação dos resultados obtidos na pesquisa tem-me permitido construir os dados requeridos para dar conta do primeiro objetivo específico fixado na pesquisa: analisar e comparar versões diferentes de descrições escritas produzidas pelas educadoras assinalando as principais características das mesmas.

Assim também, baseada nos análises efetuados, antecipam-se já elementos para dar conta do segundo objetivo específico, é dizer, indagar em qual medida os câmbios introduzidos na versão final das descrições, podem estar indicando câmbios no desenvolvimento das capacidades de linguagem das educadoras. Mas, para poder dar conta desses desenvolvimentos eventuais, de maneira definitiva, será necessário realizar a discussão e interpretação dos resultados, tarefa que efetuarei no capítulo seguinte.

DISCUSSÃO, INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Na apresentação dos resultados eu mostrei, em primeiro lugar, as características principais da versão inicial dos textos e logo os câmbios produzidos na versão final, completando a apresentação com o exemplo da análise de alguns textos. Passo agora, a discutir e interpretar os resultados baseados na comparação estabelecida entre as versões iniciais e finais e as sínteses parciais realizadas para cada versão. Termino com as conclusões gerais enfatizando, desde os câmbios efetuados nas descrições, o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas educadoras e alguns aspectos mais gerais. Para a estruturação do primeiro numeral e, parcialmente para o segundo, mantenho a seqüência já estabelecida das capacidades requeridas para a compreensão e/ou a produção de um texto.

1 DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

1.1 CAPACIDADES DE AÇÃO

Assinalo em primeiro lugar, em relação com as **capacidades de ação ou contexto de produção**, que na versão final existem algumas variações, ainda que em todos os textos já se tinham adaptado, desde a versão inicial, à consigna e tinham respondido à finalidade para descrever a sala de aulas na qual as autoras realizam as sessões de alfabetização. Esta finalidade apresenta-se explicitamente no título de seis (6) dos textos na versão inicial e em 12 da versão

final. Igualmente, 24 das descrições evidenciam o papel social tomado pelas produtoras, e em 11 textos da versão inicial e 12 da final, existe uma implicação forte de alguns parâmetros da situação material da produção através de dêiticos (nós, me, meu). Mas, por outro lado, não encontrei referências explícitas aos destinatários/as em nenhum dos textos, nem nas versões iniciais nem nas finais. A forte presença do papel social das produtoras e a implicação das mesmas através de dêiticos parece dificultar a descentralização das autoras.

1.2 CAPACIDADES DISCURSIVAS

Em segundo lugar, sobre os resultados obtidos em relação com as **capacidades discursivas**, mais especificamente com o subconjunto referido ao ***plano textual***, cabe assinalar que as autoras estruturaram os textos como seqüências descritivas; 11 dos textos empíricos (nas duas versões) são descrições típicas com presença das macro operações apresentadas no referencial teórico. Assim então, as produtoras organizaram os textos com uma ancoragem (propriamente dita) que guia ao leitor/a ativando os conteúdos na sua memória para localizar partes ou propriedades da sala de aulas. Esta designação inicial, precisa e explícita, ancoragem (a sala de aulas) repete-se ao longo da descrição e, em alguns casos, faz-se maior precisão através do nome próprio da instituição ou lugar que se descreve; assim também, enriquece-se e mostra-se a ancoragem através das reformulações. Da mesma maneira, a ancoragem opera em vários textos indicando a relação da autora com o objeto descrito, como o exemplo que mostrei nas análises específicas das versões iniciais e finais. A gestão da ancoragem e a permanência ou câmbios na mesma ao longo da descrição, constituem segundo os teóricos que têm estudado a descrição, um ponto importante de tensão na produção escrita das descrições; as autoras resolveram a tensão da forma mais simples ao fazer a opção por ancoragem propriamente dita.

A *reformulação* é utilizada em todos os textos, nas duas versões, em quantidades bastante numerosas, 43 e 48 ocorrências, respectivamente; além disso, a expansão e a aposição são as formas de construção da reformulação

com maior ocorrência nos textos. A afetação não teve lugar nestas descrições pela mesma situação de produção na qual desde o início estava bem claro o objeto a descrever. A abundância de reformulações em câmbio, parece ser conseqüência da progressiva compreensão e enriquecimento do objeto da parte das autoras. A reformulação do objeto descrito é utilizada pelas produtoras, na maioria dos casos, para fazer uma recapitulação e em outros casos, para introduzir aposições como o passo de uma linguagem técnica a outra mais corrente, ou para simplesmente guiar a olhada do leitor/a. No entanto, os marcadores de reformulação empregados nas descrições são escassos e isto faz difícil localizar tal operação.

Cabe assinalar, que todas as autoras realizaram a *aspectualização*, centro do processo descritivo, pelo qual introduzem nas descrições aspectos do objeto, partes ou propriedades ou qualidades, que enriquecem a representação que o texto faz da sala de aulas. Mas, algumas produtoras, três na versão final, estruturaram a descrição com uma série de enumerações, nas quais nada permite prever o fim, efeito da lista, ou qual é um rasgo fundamental do descritivo, gerador de tensões. Assim então, essas produtoras deixam correr a descrição e o limite parece estar determinado mais pelo tempo para a elaboração do texto, que por a completez lograda do espaço descrito.

A operação de *subtematização*, dentro da *aspectualização*, constitui também um ponto de tensão, assim como o assinalei no capítulo do referencial teórico, equilíbrio entre o tudo e suas partes, entre as partes e sua expansão. A *subtematização* incrementa-se notavelmente na versão final, de 96 a 146 ocorrências, situação que pode-se explicar pela maior extensão de algumas das descrições finais, mas também por uma maior elaboração dos textos da parte das autoras como resultado do processo de formação. No entanto, os temas-objeto de novas aspectualizações não variam significativamente nas duas versões, organizando-se em quatro blocos; propriedades-partes da sala de aulas, materiais pedagógicos, propriedades-partes da instituição e propriedades-partes do bairro. Neste aspecto, algumas descrições carecem de pontos nodais que pudessem dar-lhe maior consistência e articulação.

No referido à *colocação em relação*, como outra fase do plano textual da descrição, a ampla gama de ocorrências me permite concluir que as autoras fazem da colocação em relação um mecanismo básico para a construção das descrições; nas versões finais incrementam-se estas relações, pois passam de 107 a 246. As produtoras realizam a colocação em relação, através de dois procedimentos: a metonímia e a comparação. A metonímia estabelece-se com elementos contíguos à sala de aulas, tanto no que respeita o tempo ou espaço (*instituição, outras salas de aulas, corredores, jardim, etc.*), no qual se inserem como a pessoas ou objetos secundários, exteriores ou próximos (*diretora, alunos, crianças, atividades, giz, etc.*), que ajudam a precisar e definir isto. Por seu lado, através da comparação as autoras ressaltam a semelhança da sala de aulas, ou algum dos seus elementos, com outros objetos conhecidos para precisar a conformação e características de aquilo que se descreve, simplificar a explicação e dotar as descrições de maior força.

No relacionado à ***elaboração do conteúdo***, como já o mencionei em repetidas ocasiões, as descrições revelam uma variedade de relações das autoras com o espaço descrito; dão testemunha do ponto de vista das educadoras, seus valores, sua relação afetiva com a sala de aulas e também as relações que mantêm com pessoas próximas e com elementos da mesma sala de aulas. Todas as descrições estão atravessadas por esta carga valorativa que determina a seleção das partes, das propriedades, da escolha do léxico, os quantificadores, os marcadores, etc.

Cabe assinalar que, na última versão, mantêm-se as ênfases dos conteúdos antes mencionados, ainda que produzem câmbios na extensão de alguns textos e na forma de apresentar os conteúdos. No entanto, todos os textos expressam essa relação hierárquica, característica do descritivo; a descritora conhece o lugar e o interlocutor/a supostamente não o conhece; os textos apresentam o lugar, o objetivam, o fazem ver. As produtoras têm um conhecimento direto do lugar, de suas partes e características, o retomam das suas lembranças e os plasam nos textos.

No relacionado ao manejo do espaço, a formação não abordou o tratamento conceptual do mesmo, o que lhes tivesse permitido talvez, dar maior organização ou sistematicidade à forma para representar-lo na descrição. Além disso, a situação de comunicação proposta, na qual as descritoras supunham um conhecimento, ao menos parcial, da parte dos interlocutores/as do lugar descrito, as pode levar a fazer alguns supostos obviando explicitar mais alguns pontos de referência, o que interfere com a clareza de algumas descrições. Por outro lado, percebe-se certa dificuldade da parte das produtoras para objetivar o espaço, para tomar distancia do vivido, situar-se desde fora e transcender o quotidiano. Ficariam neste nível de capacidades, perguntas para futuras pesquisas, tais como: Como representam o espaço estas educadoras?, como trabalhar os conceitos relacionados ao espaço num processo formativo?, como fazer o transito dos conhecimentos quotidianos aos conceitos sistematizados através do manejo do espaço em textos descritivos?

1.3 CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS

Sobre o terceiro bloco de capacidades, isto é, as **lingüístico-discursivas**, realizo a comparação por subconjuntos, e em alguns casos, desde os dados quantitativos. Convém assinalar que a operação de conexão é a que carrega uma maior responsabilidade na estruturação do texto descritivo, pois os organizadores textuais têm um papel essencial na organização semântico-pragmática da descrição. Sobre as *operações de conexão*, os resultados das duas versões me permitem afirmar que as produtoras empregam, em alguns casos sobre-utilizam os marcadores aditivos (*e, além disso, também*), no entanto, fazem pouco uso de outros marcadores de linearidade (*logo, como, assim mesmo, enfim*). Além disso, proliferam nas descrições os organizadores espaciais (verticalidade, horizontalidade, profundidade), característicos deste tipo de seqüência discursiva, ainda que com alguns câmbios no uso dos mesmos na versão final, o que facilita a compreensão dos textos, pois estabelecem um recorrido descritivo mais organizado.

Dentro deste terceiro conjunto de capacidades, sobre as referidas às operações de *coesão nominal*, os resultados encontrados me permitem formular as seguintes afirmações:

- Nas versões finais houve um incremento das *cadeias anafóricas*, passaram de 68 a 118, o que aconteceu em oito dos textos. Em um ao contrario, diminuíram as cadeias; e em quatro permaneceu o mesmo número. O incremento das cadeias anafóricas deveu-se à maior extensão dos textos e ao enriquecimento e expansão das descrições através da subtematização com novos tema-título, tanto na sala de aulas como do contexto, o bairro e/ou a instituição.
- O *tipo de cadeias anafóricas* mais freqüentes, nas duas versões, são as mistas, com uma percentagem média de 81.5%, seguidas pelas nominais, com uma percentagem média de 14%, e as de menor ocorrência são as pronominais, com um 4%. Para ressaltar, no entanto, que nas versões finais diminuiu a ocorrência das cadeias anafóricas pronominais, que passou de quatro casos a três.
- As percentagens dos *elementos fonte* que dão origem às cadeias variam nas duas versões. Assim, na sala de aulas, suas propriedades ou partes passam de 52.9% na versão inicial a 39.8% na final; a instituição, sua propriedades ou partes de 26.4% incrementa-se a 40.6%; o coletivo, propriedades ou pessoas do mesmo varia de 19% a 11.0%; o bairro, partes ou pessoas aumenta de 1.4% a 8.4%. Os dados estão indicando que a descrição da sala de aulas na versão final está localizada no seu entorno mais amplo e incorpora uma maior quantidade de elementos do mesmo: instituição, bairro e pessoas.
- A *forma anafórica* mais utilizada, nas duas versões, é a elipse de pronome; na versão inicial com uma percentagem de 32.7% e de 33.7%, na final. Segue-lhe em importância o sintagma nominal possessivo, com uma ocorrência na versão inicial de 16% e na final de 12%. Na versão final ocupa também no segundo lugar o pronome pessoal, com a mesma percentagem (12%), enquanto que na versão inicial tinha, esta forma de substituição, uma percentagem do 13%, mas ocupava o terceiro lugar. Estes dados estão em relação com o que se indica mais adiante sobre a forma como as produtoras

se responsabilizam da enunciação e o expressam pelos usos das elipses de pronomes pessoais e possessivos.

Os resultados nos indicam, então, que nas descrições proliferam as anáforas mistas, com presença mais reduzida das pronominais e nominais, e que além disso, as autoras na sua maioria têm bom domínio neste gênero textual das capacidades referidas à coesão nominal.

No tocante à *coesão verbal*, ainda dentro do terceiro conjunto de capacidades, os resultados mostram que as autoras constroem as descrições com predomínio do tempo presente, 61.83% nas versões iniciais e 70.9% nas finais, o qual ajusta-se às formulações assinaladas pelos teóricos da descrição como comentei no referencial teórico. As formas não pessoais obtêm o segundo lugar em uso, mas com diminuição nas versões finais, pois passaram de 27.0% a 20.6%. De igual maneira, o pretérito imperfeito baixou nas versões finais, devido a sua menor presença em um dos textos (Df-A1). Como já o indiquei nas análises de cada versão, ocorreu um decréscimo nas formas não pessoais na versão final com aumento dos infinitivos e decréscimo dos participípios. Em síntese, neste ponto os resultados me permitem afirmar que as autoras manifestam um domínio básico da coesão verbal na construção das descrições e que faz-se mais explícito na versão final.

No entanto, chama a atenção que no processo de formação, durante as oficinas, constatei uma grande dificuldade na maioria das educadoras para realizar uma reflexão meta cognitiva sobre este subconjunto de capacidades. Uma causa desta dificuldade encontra-se no lastre da forma tradicional para estudar os verbos realizando exercícios mecânicos de conjugação, modalidade desde a qual as educadoras foram formadas. Igualmente, me aparece a inquietude sobre a necessidade pedagógica de propor e experimentar novas formas para o ensino-aprendizagem da coesão verbal.

Os mecanismos de assunção da enunciação é um dos aspectos nos quais localizei menos variações entre as duas versões. Os achados consignados nas

sínteses parciais assim o indicam. As produtoras responsabilizam-se da enunciação e o expressam, sobretudo pelo uso da elipse de pronomes pessoais e possessivos, em 11 das descrições iniciais, e 12 das finais. Além disso, as marcas de modalização são escassas nas duas versões e, de alguma maneira, estão concentradas em uns poucos textos (versão inicial, dos textos, Di-A1 e Di-A3, têm oito das 16 expressões específicas para modalizar o conteúdo). Nas versões finais, ainda que a extensão e o conteúdo de alguns textos variam, no entanto, não existem modificações importantes nesta operação lingüística, até desaparece uma marca de probabilidade (as vezes).

A pouca presença da modalização pode ser devido á várias causas. Umas, aparecidas do mesmo gênero do texto, descritivo, e o objeto do mesmo, a sala de aulas. Outras causas podem ser localizadas no conhecimento direto e amplo que as autoras manifestam do espaço descrito, fato que parece não lhes permitiu dúvidas sobre sua apresentação do lugar, e finalmente outro bloco de causas, encontraríamos certamente na pouca consciência que as educadoras têm sobre esta capacidade e a costume assumida de “afirmar” mais que de “sugerir,” “propor” ou “matizar”. Este seria um assunto que merece ser aprofundado e tido em conta em novos processos de formação.

É necessário ressaltar também que é sobretudo, através da escolha léxica como as produtoras manifestam suas posturas frente ao conteúdo que vão desenvolvendo nos textos; ao escolher os adjetivos, os advérbios, os superlativos, os verbos e na construção das mesmas proposições, as autoras expressam sua avaliação de aquilo que estão descrevendo e dão maior expressividade às descrições. No que refere-se às vozes introduzidas nas descrições, nas duas versões aparecem a voz do coletivo e a da autora, as quais assumem a responsabilidade do enunciado, e em dois casos se introduzem outras duas vozes, uma social e outra a do mesmo grupo de aprendizes; esta constatação é válida também para as duas versões.

1.4 O MICRO UNIVERSO LINGÜÍSTICO

No último lugar, os resultados no nível das capacidades referidas ao domínio das regras sobre o **micro universo lingüístico** permitam-me sustentar que as produtoras lograram maior domínio na versão final, sobretudo para resolver problemas relacionados ao princípio ortográfico e a acentuação gráfica de palavras. Respeito ao uso de maiúsculas mantêm-se disfunções em oito textos. Igualmente, permanecem na versão final alguns problemas na pontuação (uso do ponto, vírgula, ponto e vírgula), em sete textos, que influem na compreensão e que refletem um escasso domínio prático da parte das autoras. Nas versões finais segue-se encontrando parágrafos de difícil compreensão, pois estão construídos como um *continuum*, sem pontuação que oriente ao leitor/a na interpretação dos mesmos. O recorrido realizado, comparando as duas versões das descrições, me leva para concluir que no nível do micro universo lingüístico produziram-se vários câmbios, mas permanecem algumas disfunções.

2 CONCLUSÕES GERAIS

O propósito geral da pesquisa era verificar a incidência do processo de formação (produção de descrições escritas no desenvolvimento das capacidades de linguagem nas educadoras) desde o pressuposto de que os câmbios positivos eventuais ocorridos nos textos seriam indícios do desenvolvimento de ditas capacidades. Então, comparando a versão inicial e a final das descrições elaboradas pelas educadoras, constata-se um avanço significativo na elaboração das mesmas, tanto no plano macro como no plano micro da linguagem escrita, ainda que persistam carências nos dois planos.

Os *avanços principais* constatados no nível macro têm que ver com: as capacidades de linguagem referidas às condições de funcionamento dos textos num contexto de comunicação determinado; as capacidades referidas à estruturação do plano textual e as macro operações características da seqüência descritiva com incremento significativo da subtematização, reformulação e

colocação em relação. Também, nas capacidades relativas à elaboração do conteúdo se introduzem câmbios na forma de apresentar-los, especialmente os referidos à localização no espaço, dando às descrições um recorrido mais perceptível pelos/as interlocutores/as; no nível das capacidades lingüístico-discursivas melhora-se o manejo de organizadores textuais e a gestão da coesão nominal e verbal. As *carências principais* que persistem ainda no nível macro estão relacionadas com algumas disfunções nos textos na gestão da coesão nominal e nos mecanismos de assunção da enunciação, especialmente os referidos à modalização por sua escassa presença.

No nível do *micro universo lingüístico* os avanços ocorreram no domínio do principio ortográfico e a acentuação gráfica de palavras. As *disfunções* principais que aparecem ainda em alguns textos neste nível, estão relacionadas com o uso da pontuação e das maiúsculas.

A permanência de carências em algumas das descrições podia ser explicada pelas razões seguintes: uma primeira razão desprende-se do gênero de texto escolhido; a descrição é um gênero de texto utilizado com bastante frequência e as educadoras podem ter visto o processo como “fácil”, sem comprometer-se verdadeiramente em aprofundar dito gênero e melhorar as versões segundas e terceiras. Uma segunda razão tem que ver com o processo de formação: duração do mesmo, ênfase e conteúdos abordados, assim como a forma ou metodologia utilizada. Uma terceira razão pode ser o tipo de interlocutores/as definidos: as companheiras educadoras, a equipe de formadores/as CLEBA e funcionários/as MCI. O fato de que alguns/as interlocutores/as sejam pessoas que têm algum conhecimento prévio dos espaços descritos, influiu certamente na forma como as educadoras elaboraram as descrições. A situação de produção não parecia exigir mais do que elas elaboraram. Frente a este fato, surgem algumas perguntas: Teria sido igual se os interlocutores/as fossem pessoas estranhas, engenheiros/as ou desenhistas, como exemplo?, ou si elas houvessem a assumir o papel de técnicas ou engenheiras descrevendo o espaço onde realizam as sessões educativas? Neste

caso, teriam realizado as produtoras um esforço extra para obter uma maior precisão nos textos, sobretudo no nível do léxico utilizado?

Da comparação dos avanços obtidos na versão final das descrições e as carências que ainda persistem podem estabelecer-se as seguintes conclusões:

- Todas as autoras manifestam um domínio básico das capacidades de ação ou contexto de produção, pois assumiram os parâmetros de produção definidos em conjunto. Todas elas lograram fazer-se uma representação das propriedades do mundo (físicas, sociais, subjetivas) e da ação lingüística para cumprir; isto é, o ambiente da interação, o status dos destinatários/as, ainda com as limitações assinaladas ao respeito, o papel ou status social delas mesmas, e desde tais determinações tomaram decisões para produzir os textos. As produtoras elaboraram então, descrições adequadas ao contexto social da situação de produção; situaram-se como educadoras, assumiram esse papel social sem apresentar confusão na assunção do mesmo e foram capazes de produzir descrições que responderam ao objetivo mostrado; nenhuma produziu seu texto em margem da situação de produção.
- As descrições estão elaboradas, na sua maioria, num discurso misto, mistura de discurso interativo e discurso teórico, pela presença simultânea de elementos característicos dos dois tipos de discurso, mas com predomínio do interativo. Esta mistura pode ser explicada pelo fato de que é uma situação de produção especial; trata-se de uma produção escrita elaborada ao interior de um processo de formação. Assim, as descrições apresentam unidades que reenviam às produtoras e ao espaço da interação, o que faz que, para a compreensão dos textos, se requeira o conhecimento da situação de produção dos mesmos. Mas, por outro lado, as produtoras incorporaram elementos do discurso teórico que manifesta-se pelo uso do tempo presente, pois o conteúdo apresenta-se unido à interação e pelo emprego de organizações espaciais.

- Nas capacidades discursivas e lingüístico-discursivas as educadoras revelam um domínio básico devido a que foram níveis nos quais o processo de formação fez bastante ênfase. O aprofundamento do funcionamento destas capacidades na descrição através da apresentação e estudo de textos “modelos”, assim como, a análise crítica dos próprios textos (versões iniciais) possibilitou que, nas versões finais, as autoras lograram uma maior apropriação e domínio de tais capacidades como indica o fato de estabelecer mais relações entre as diferentes partes da sala de aula descrita, ampliar as reformulações e as subtematizações, colocar o títulos, etc., câmbios todos que qualificaram as descrições finais.
- As descrições oferecem ao leitor/a um conhecimento do espaço descrito e ao fazer-lo, as autoras objetivam as salas de aulas; mais também o subjetivismo das produtoras está presente nas descrições, fazem ver o espaço de certa maneira, desde seus valores, desde seu ponto de vista; as autoras têm e transmitem aos seus leitores/as uma representação do lugar descrito. Assim também, as descrições ao estar localizadas num campo específico, as práticas educativas, orientam a compreensão e guiam a interpretação do leitor/a desde as mesmas.
- Convêm assinalar que a seleção de detalhes foi imprescindível na descrição já que as autoras puseram de relevo alguns detalhes e deixaram de lado outros; assim mesmo, as descrições foram elaboradas seguindo a lógica do objeto, as salas de aulas, e estes objetos foram examinados desde uma configuração espacial determinada. Tais objetos impuseram certas pressões às autoras, pois ao ter que fazer a descrição desse espaço deviam optar por uma configuração espacial determinada; em alguns textos é clara esta opção, de fora para dentro, como exemplo, no entanto, em outros não é tanto. Mas, em quase todos os textos, o leitor/a pode seguir o “recorrido” do lugar que se descreve; nestes, a descritora desloca-se oferecendo uma visão cinematográfica do lugar.

Sem dúvida o processo de formação contribuiu para melhorar as descrições na última versão como o mostram os resultados da pesquisa; no entanto, o mesmo manifesta também limitações que deveriam se melhoradas em novos processos formativos, para os que devemos ter presente, entre outros, alguns aspectos como os seguintes: estruturar o processo de formação tendo em conta sua duração, conteúdos a aprofundar e metodologia, abordando aspectos não trabalhados no processo de formação analisado nesta pesquisa, como mecanismos de assunção da enunciação, inserção de vozes e tratamento do conteúdo de maneira conceptual; estabelecer situações de produção e consignas que requeiram um maior descentramento das autoras e exijam rupturas com o mundo empírico, o que não sempre pode ser realizado em uma situação de produção com destinatários/as conhecidos como foi o caso analisado nesta pesquisa. Assim também, a abordagem das capacidades referidas ao domínio do micro universo lingüístico deveria fazer-se de maneira direta sistematizando alguns aspectos do mesmo, mas articuladas às capacidades do macro universo, para o qual estão estas capacidades.

Na justificação da eleição da descrição como objeto de minha pesquisa, assinalo a importância da mesma no nível da construção, difusão e apropriação dos conhecimentos científicos em diferentes espaços, entre estes, no ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas escolares. Pelo objeto que abordam as descrições das educadoras, as salas de aulas onde realizam as sessões educativas, tem aparecido nos seus textos noções referidas ao espaço que mereceriam ser aprofundadas de maneira interdisciplinária com conteúdos da geografia e das matemáticas.

Convém, no entanto, ressaltar que a descrição não é, pelo geral, uma atividade isolada senão que está ligada a outras atividades como a explicação, a argumentação, etc., dependendo do contexto de comunicação no qual inscreve-se, o que implica, num processo educativo, indicar não só atividades tendentes ao ensino-aprendizagem e domínio das capacidades técnicas (lingüístico-discursivas) próprias da descrição senão também as capacidades de ação que tem em conta o contexto da comunicação para que o processo resulte um

sucesso, tanto no nível da coerência temática como da coerência pragmática, no nível do conteúdo e no nível da comunicação com o interlocutor/a.

Localizando a descrição no campo da formação, as razões para descrever e as formas de fazer estão em relação com os objetos que vão-se descrever, os interrogantes que sobre estes mostram as respectivas disciplinas e o projeto que tem o educador/a desde as problemáticas, demandas e necessidades dos/as aprendizes; isto exigirá um contínuo ir e vir entre o conhecimento quotidiano e o conhecimento sistematizado das disciplinas do objeto a descrever e estudar com a finalidade de dar-lhe sentido ao mesmo desde as categorias conceptuais e culturais que servem para descrever-lo, apropriar-lo e interpretar-lo. A apropriação das diferentes capacidades que implica a descrição poderia contribuir para uma verdadeira formação intelectual crítica, necessária para a construção e formação de educadoras conscientes e autónomas.

Além das conclusões assinaladas, referidas ao objeto desta pesquisa, quero indicar outras duas reflexões; a primeira tem que ver com a validade do referencial teórico assumido, o qual me deu segurança e clareza para a análise dos dados; a segunda aponta à formação pessoal obtida com a realização desta pesquisa, tanto no nível do domínio teórico como no nível do tratamento dos dados, sem esquecer os aportes do processo para as tarefas de formação que adianto em CLEBA como responsável da área da língua. A qualificação das mesmas deve obter-se através de um maior aprofundamento conceptual na seqüência descritiva (sem esquecer as outras) e na articulação do seu funcionamento em conteúdos trabalhados cientificamente com os aportes de outras disciplinas para a apreensão do objeto ou realidade estudada e descrita.

REFERENCÍAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie et pratique de l'analyse textuales. 2 ed. Bélgica: MARDAGA., 1990.

_____. **Les texts, types et prototypes**: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: NATHAN, 1992.

ALLENDE, F. y CODEMARÍN, M. **De la asignatura de castellano al área de lenguaje**: lengua castellana y comunicación en la Educación Media. Chile: DOLMEN, 1997.

APOTHÉLOZ, D. Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. En: REUTER, Yves (ed.). **La description**: théories, recherches, formation, enseignement. Paris: PRESS UNIVERSITAIRES DU SEPTENTRION, 1998, p. 15-31.

BAJTÍN, M. [1979]. **Estética de la creación verbal**. Traducción de Tatiana Bubnova. 6 ed. México: SIGLO XXI, 1995. Título original: *Éstetica slovesnogo tvorchestva*.

BENVENISTE, É. [1966]. **Problemas de lingüística general**. Tomos I. Traducción de Juan Almela. 21 ed. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1988. Título original: *Problèmes de linguistique générale*.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: DELACHAUX ET NIESTLÉ, 1996.

CORPORACIÓN EDUCATIVA CLEBA. **Plan de estudios para la formación de animadoras-alfabetizadoras**. Medellín: CLEBA, 2003. (Mimeo).

DOLZ, J y BRONCKART, J.P. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? En: FAUNDEZ, A y MUGRABI, E. (coord.). **Ruptures et Continuités en Education**: aspects théoriques et pratiques. Burkina Faso: IDEA-DEDA-Université de Ougadougou, 2004, p. 55-77.

DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. France: ESF éditeur, 1999.

ECO, U. [1979]. **Lector in fabula**: la cooperación interpretativa en el texto narrativo. Traducción de Ricardo Pochtar. 4 ed. Barcelona: Lumen, 1999.

FAUNDEZ, A. A Pedagogia do Texto em algumas palavras. En: **Intercâmbios**. Vitória, Ano VII, nº 12, julio,1999, p. 1-2.

_____. Notas históricas sobre la educación de adultos. En: FAUNDEZ, A., MUGRABI, E. y SÁNCHEZ, A. **Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral**. Medellín-Colombia: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 195-218.

FAUNDEZ, A. & MUGRABI, E. En guise d'introduction. En: FAUNDEZ, A. et MUGRABI, E. (orgs.) **Ruptures et Continuités en Education**: aspects théoriques et pratiques. Burkina Faso: IDEA-DEDA-Université de Ougadougou, 2004, p. 1-10.

FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E.; LOMBARDI, D. Realidad y Lengua. En: **Cuadernos Pedagógicos** (Edición bilingüe: español e inglés). Alfabetización Lengua 1. Medellín: IDEA-CLEBA, 1999, p. 10-13.

FERNÁNDEZ, S. **Didáctica de la gramática**: teorías lingüísticas-sistema de la lengua. 2 ed. Madrid: NARCEA, 1987.

GIMENO, J. y PÉREZ, Á. **Comprender y transformar la enseñanza**. 2 ed. Madrid: Morata, 1993.

GONZÁLEZ, L. **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua**: lingüística para profesores. Madrid: CÁTEDRA, 2001.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). **Examen de estado**: cambios para el siglo XXI: lenguaje. Bogotá: s.d. Disponible en: <http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_343.pdf>. Acceso el. 22 de noviembre de 2004.

_____. **Programa de evaluación de la educación básica, pruebas Saber**: lenguaje y matemáticas. Bogotá: 2003. Disponible en: <http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_593.pdf>. Acceso el: 22 de noviembre de 2004.

_____. **Pruebas SABER, Pruebas ESTADO**. Bogotá: s.d. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/cont/eebm/saber/eva_ed_b/index.htm>. Acceso el: 18 de abril de 2003.

_____. **Resultado de puntaje en el núcleo común**. Bogotá: 2004. Disponible en: <http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_3590.xls>. Acceso 22 de noviembre de 2004.

HAMON, P. Qu'est-ce qu' une description? En: **Poétique**, n° 12, 1972, p. 465-485.

_____. [1981]. **Introducción al análisis de lo descriptivo**. Traducción de Nicolás Brato Serich. Argentina: EDICIAL, s.d. Título original: Introduction à l'analyse du descriptif.

LENZ, R. [1912]. Para qué estudiamos gramática. En: ALVAREZ, J.M. (ed.). **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua**: textos fundamentales de orientación interdisciplinar. Madrid: Akal, 1987.

LOMAS, C. La educación lingüística y literatura. En: LOMAS, C. (coord.) et al. **La educación lingüística y la literatura en la enseñanza secundaria**. España: ICE/HORSORI, 1996, p.13-24.

LOMAS, C. y OSORO, A. **El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua**. Barcelona: PIADOS, 1994.

MARÍN, M. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Argentina: AIQUE, 1999.

MARQUESI, S. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENDOZA, A., LOPEZ, A. y MARTOS, E. **Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria**. Madrid: Akal, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Lineamientos curriculares, Lengua Castellana: áreas obligatorias y fundamentales**. Bogotá: MEN-Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

MUGRABI, E. **Les capacités langagières des analphabètes bresilienes**. Genève, 1997. These- Programme de docteur en Sciences de l'Éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, l'Université de Genève (Mimeo).

_____. **La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas**. Medellín: IDEA-CLEBA, 2002.

_____. **Um panorama da história das idéias linguísticas**. Lingüística Textual I, Notas de curso. Vitoria: 2003. (Mimeo).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: ESPASA/CALPE, 1973.

_____. **Diccionario de la lengua española**. Madrid, 1984.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística general**. Traducción de Amado Alonso. 27 ed. Buenos Aires: LOSADA, 1997. Título original: Cours de lingüistique générale.

REUTER, Y. (ed.). **La description: théories, recherches, formation, enseignement**. Paris: PRESS UNIVERSITAIRES DU SEPTENTRION, 1998.

VYGOTSKI, L.S. [1934]. **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas, Tomo II. Traducción José María Bravo. Madrid: VISOR, 1993. Título original: Sobrania Sochinenii Tom vtoroi: Problemi obshei psijologii.

_____. [1931]. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas, Tomo III. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: VISOR, 1995. Título original: Sobrania Sochinenii Tom Tretii: Problema Razvitia Psijiki.

VOLOSHINOV, V. [1929]. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Traducción de Tatiana Bubnova. Madrid: ALIANZA editorial, 1992. Título original: Marksizm i filosofija jazyka.

APÊNDICE A- Seleção de descrições

Texto A- 6:

Versión inicial:

El lugar donde alfabetizo se llama el Hogar de los recuerdos, Es un lugar lleno de vida y de experiencias donde los adultos mayores se sienten jóvenes y llenos de alegría, al entrar a dicho lugar encontramos una porteria grande y un camino que nos lleva a la piscina donde el instructor ayuda a sus alumnas con los ejercicios que mejoraran su salud, Seguimos y a mano derecha está el salón múltiple dotado de sillas y televisor, luego encontramos el corredor y en él la mesa y la greca para el café, más adelante el salón de clase con sus sillas y tablero más al fondo de dicho salón hay otro que permite mas privasidad y concentración a los alumnos cuando tenemos que utilizarlo Al fondo de la casa estan las oficinas la cocina y en el centro un hermoso jardin que adorna dicho lugar.

Versión final:

Lugar de alfabetización

El lugar donde alfabetizo se llama hogar de los recuerdos, situado en el municipio de Itagüi barrio San Pio. Es un lugar lleno de vida y experiencias donde los adultos mayores se sienten jóvenes y llenos de alegría. al entrar a dicho lugar encontramos una porteria donde está un vigilante amable y respetuoso, mas adelante cruzamos un camino que nos conduce hacia la piscina donde podemos ver al profesor orientando a sus alumnas sobre los ejercicios que mejorarán su salud; continuando el recorrido vemos a mano derecha el salón múltiple dotado con sus sillas y televisor, Luego encontramos el corredor donde está la mesa con la greca para el café y mas adelante el salón de clase dotado de sillas, tablero, tizas pero al fondo de dicho salón hay otro más pequeño y acogedor donde mis alumnas se sienten mas tranquilas y le permite mas concentracion.

Al fondo de la casa se encuentran las oficinas, la cocina y en el centro un Hermoso jardin que adorna éste lugar.

Texto A- 9:

Versión inicial:

En la urbanización Villa Lía, de casas iguales en su fachada de extracto medio-bajo, confundíéndose con el barrio San Javier de clase más baja, con casas más humildes y más desiguales, encontramos el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Itagüí; hay a su costado izquierdo un parque infantil y seguido de esté una cancha de futboll y basquetboll, a su costado derecho y en la parte de atras el

ruido armonioso al contacto de el agua con las piedras, descubrimos un arroyuelo que desciende de La Vereda La María, parte alta de Villa Lía y en la parte de atrás desemboca a la quebrada Doña María.

El Colegio es de dos plantas, encerrado completamente en Maya, en su entrada ppal encontramos una puerta color café y un techo que nos permite escamparnos del agua cuando llueve, para llegar a nuestro lugar de las sesiones atravesamos por un quicio largo, formando en su lado derecho al entrar aulas y al fondo del quicio la cocina donde todos los niños saborean las onces, enfrente de la cocina estan ubicadas las escalas de acceso al segundo piso. Al lado izquierdo de la entrada esta ubicada la oficina del vigilante, la rectoría, la secretaría, los baños de niñas y niños, y enfrente de éstas la gran cancha donde con las alfabetizandas/os disfrutamos de los juegos de niñas/os y de el descanso como ellas lo llaman, para conversar con sus amigas.

Todos los domingos a las 9:00 a.m nos encaminamos al aula, hacemos el recorrido por el primer piso, tomamos las escalas rústicas que hay enfrente de la cocina, llegamos al aula N° 9, encontramos un salón con puerta gris, muy desajustada por el uso y el abuso, en el frente y atrás encontramos dos ventanas en forma rectangular con maya, su techo es alto, sus paredes son azules, tiene buena iluminación porque a esto ayuda las lámparas de Neón, tiene 50 sillas universitarias para un salón pequeño, se nos dificulta sentir la libertad del movimiento sin causar ruido, ni distraernos, un tablero como los que habían en nuestras escuelas grandes y verdes, cuánto nos preocupaba verlo lleno de letras y números, un escritorio descompuesto, como los que no se preocupa el gobierno por restablecer, un estante de madera rústica elaborado por los padres de familia; como olvidar el rincon del aseo, ubicado allí detrás de la puerta, con el que nos acostumbraban a manter limpio el salón.

Al ocupar cada uno nuestros sitios nos sentimos con una gran expectativa de lo que el proyecto sembra en nuestras mentes para ser mujeres y hombres más auténticos e idoneos.

Versión final:

Nuestro lugar de aprendizaje

En la urbanización Villa Lía de casas iguales en su fachada de estrato medio-bajo confundiéndose con el barrio San Javier, de clase más baja con casas humildes y desiguales, encontramos el colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Itagüí. Observamos a su costado izquierdo, un parque infantil y contiguo de éste una cancha de fútbol, que se comunica interiormente con la institución por una puerta; a su costado derecho y en la parte de atrás, escuchamos el sonido armonioso de un arroyuelo que desciende de la vereda La María, parte alta de Villa Lía, desembocando en la quebrada Doña María.

El colegio es de dos plantas, encerrado completamente en malla. En la entrada principal encontramos una puerta enmallada de color café, cubierta en la parte de encima por un techo que nos permite escamparnos del agua cuando llueve. Para

llegar a nuestro salón de clases pasamos por un largo corredor del primer piso con aulas al lado derecho; al fondo del mismo encontramos la cocina, donde los niños saborean las onces; enfrente de ella están las escaleras de acceso al segundo piso. Al lado izquierdo de la entrada a la institución están ubicados la oficina del vigilante, la rectoría, la secretaría, los baños de niñas y niños. Enfrente de estas oficinas está la cancha donde con las alfabetizandas/os disfrutamos de los juegos de niñas/os; también del descanso, como ellas/os lo llaman, espacio que aprovechan para conversar con sus amigas/os.

Todos los domingos a las 9:00 a.m. vamos a la institución, nos encaminamos al aula, hacemos el recorrido, por el primer piso, tomamos las escalas rústicas que hay enfrente de la cocina y llegamos al segundo piso, donde está el aula No. 9. Encontramos un salón con puerta gris muy desajustada por el uso y la falta de reparación; al frente del salón, justo al lado derecho de la puerta y atrás, encontramos dos ventanas en forma rectangular con malla; el techo es alto, sus paredes son azules, tiene buena iluminación porque a esto ayudan las lámparas de neón. El aula tiene 50 sillas universitarias para un salón pequeño, este reducido espacio dificulta la libertad de movimiento y al realizar éste ocasionamos ruido y distracción. Como en todas las aulas de clase hay un tablero grande y verde, parecido al que había en nuestras escuelas, cuánto nos preocupaba verlo lleno de letras y números. Hay, además, un escritorio descompuesto que no se preocupa el gobierno por restablecer, y un estante de madera rústica, elaborado por los padres de familia. ¡Cómo olvidar el rincón del aseo!, ubicado allí, detrás de la puerta, donde encontramos utensilios para mantener limpio el salón.

Al ocupar cada uno/a nuestros sitios nos sentimos con una gran expectativa, lo que el proyecto sembrará en nuestras mentes para ser hombres y mujeres más auténticos/as e idóneos/as.

Texto A-12:

Versión inicial:

Todos los sabados me reuno con mi grupo del municipio de Itagui en una vereda llamada los Gómez parte baja o sea como si fuera el parque del pueblo donde estan los puntos mas importantes como la capilla, la caseta comunal, la placa polideportiva y al frente esta la escuela el lugar que mas me gusta pues me cobija en un saloncito con mis 27 educandos/as el salon no es lo mas lujoso pero sí acogedor en medio de sus ventanas sin vidrios, el tablero con muchos huecos, y aunque se dificulta la escritura un poco allí puedo llevar siempre mi mensaje de enseñanza a los educandas/os.

Las ventanas de mi salon son algunas de muchos vidrios quebrados y otra de solo reja esta queda a la derecha y en el lugar donde faltan barillas es pequeño pero por ahí puede pasar los hijos de los alfabetizandas/os para habirnos la puerta porque no tenemos llave.

Versión final:**Así es mi salón de clase**

Mi salón de clase no es el más lindo, pero cuando llegamos a él se torna tibio, lleno de calor humano, de expectativas, de sueños e ilusiones que cada educando/a lleva en su corazón como un refrigerio para el alma.

La escuelita es llamada “Institución Los Gómez”, queda al sur de Medellín en el municipio de Itagüí, en una vereda llamada “Los Gómez”. El pueblito, como tiernamente lo llamo, porque allí están los sitios más importantes: la cumbre queda en toda la entrada, es como una heladería o cantina y también es un punto de encuentro, luego seguimos derecho y volteamos a la derecha y podemos ver a la izquierda los billares y el kiosco de Edgar, que queda al lado de la caseta comunal; detrás de ésta está la capilla, aún en construcción, y al frente está la placa deportiva y, a todo el frente de la misma, está la escuelita. Ella tiene puertas grandes de hierro y anejo pintado de color verde; a un costado está el negocio de la sra. Bety que vende fritangas, lugar que también sirve de punto de encuentro para las personas, parejas y familias.

Después de atravesar la puerta, ya en su interior, podemos ver a la izquierda una pequeña habitación que es el lugar que sirve de refugio al vigilante. Hay después otra habitación un poco más grande que hace las veces de rectoría y secretaría; al frente de ésta hay un corredor y volteando a la derecha, otro corredor que conduce a la biblioteca; luego a todo el frente como si fuera un gran manto de cemento “el patio”, siempre dispuesto a esperarnos tanto a niños/as como a los adultos/as para todas nuestras actividades lúdicas.

Si seguimos caminando por el corredor a la izquierda, un salón grande con sillas muy nuevas y que siempre cuando vamos está cerrado. Luego están las escaleras para el segundo piso; donde, antes de empezar a ascender, en un rinconcito, tímidamente, está una imagen de la Santísima Virgen que como buena madre se dedica silenciosamente a cuidar de sus hijos/as en todo momento. Ya en el segundo piso encontramos cuatro salones donde funcionan varios grados entre ellos preescolar y por último está la sala de profesores.

Pero si volvemos a la planta baja, después de la imagen de la Santísima Virgen, está otro salón también con muchas sillas nuevas y siempre cerrado; siguiendo la misma ruta ahí enseguida, está nuestro salón de clase. Éste tiene una puerta de lámina, también de color verde al igual que todo el colegio. Al abrir la puerta a la derecha se encuentra una ventana de hierro sin vidrios y como le faltan algunos barrotes, por ahí se pasan los hijos/as de las educandas/os para abrir la puerta porque no tenemos llaves. Una vez adentro, a la izquierda está el tablero que es de cemento y tiene muchos huecos, pero así nos sirve para llevar el mensaje a las educandas/os. Al finalizar el tablero, hacia la izquierda está un escritorio con una silla en muy mal estado. Ahí mismo hay 3 ventanas de hierro con anejo verde como la puerta principal, algunas tienen vidrios; estas ventanas dan a una barranca. Al fondo del salón, frente al tablero, hay un armario metálico de color

crema, detrás de éste encontramos trapeadoras muy curtidas que se usan para hacer el aseo.

Así es mi salón de clase, donde todos los sábados nos reunimos cerca de 30 adultas/os para dar pequeños pasos que nos llevarán hacia nuestros objetivos y metas, crecer en nuestra autoestima y valorarnos cada día más como personas.

APÊNDICE B- Títulos das descrições

| | <i>Versiones iniciales</i> | <i>Versiones finales</i> |
|-----|---|---|
| A1 | Descripción del salón de alfabetización | Descripción del salón de alfabetización |
| A2 | Mi lugar de sesiones | Casa de obra social San Francisco |
| A3 | Descripción salón de sesiones de alfabetización - Grupo San Gabriel | Descripción salón de sesiones de alfabetización |
| A4 | Mi salón de sesiones | La institución de Yarumito y mi salón de clase |
| A5 | No tiene (al interior de otro género, carta) | Sin título |
| A6 | Sin título | Lugar de alfabetización |
| A7 | Sin título (al interior de una carta) | Descripción del salón de sesiones de alfabetización |
| A8 | Sin título | Mi salón de clase |
| A9 | Sin título | Nuestro lugar de aprendizaje |
| A10 | Sin título | Mi saloncito de clase |
| A11 | El salón de clase | El aula de clase |
| A12 | Sin título | Así es mi salón de clase |
| A13 | Mi salón de clase | Mi salón de clase |

APÊNDICE C- A reformulação nas descrições

1. OCURRENCIA DE REFORMULACIONES, DOS VERSIONES

| <i>Texto</i> | <i>Reformulación</i> | | | |
|---------------|------------------------|---|------------------------|---|
| | <i>Primera versión</i> | | <i>Segunda versión</i> | |
| | <i>Tema-título</i> | <i>Parte o sub- parte del tema-título</i> | <i>Tema-título</i> | <i>Parte o sub- parte del tema-título</i> |
| Di-A1 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| Di-A2 | 2 | - | 1 | - |
| Di-A3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Di-A4 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| Di-A5 | 1 | - | 2 | - |
| <i>Di-A6</i> | 1 | - | 1 | - |
| <i>Di-A7</i> | 1 | - | 1 | - |
| <i>Di-A8</i> | 2 | 5 | 3 | - |
| <i>Di-A9</i> | 3 | 1 | 2 | 4 |
| <i>Di-A10</i> | 3 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Di-A11</i> | 1 | - | - | 4 |
| <i>Di-A12</i> | 1 | 3 | 1 | 8 |
| <i>Di-A13</i> | 4 | - | 4 | - |
| Totales | 26 | 17 | 25 | 23 |
| % | 60 | 40 | 52 | 47.9 |
| Total | 43 | | 48 | |

2. FORMA DE REALIZACIÓN DE LA REFORMULACIÓN, VERSIONES INICIALES

| Texto | Reformulación | |
|--------------|----------------------|--|
| | Cantidad | Forma de realización |
| Di-A1 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, redefinición, a través de un verbo • Expansiones por nuevas funciones marcadas a través de verbos • Expansión, a través de un verbo, para presentar propiedades • Al fin de la secuencia, a través de un organizador, con prosopopeya y sinécdoque |
| Di-A2 | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos |
| Di-A3 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, a través de verbo • Expansiones, a través de verbos |
| Di-A4 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición con nombre propio • Expansiones a través de verbos • Aposición |
| Di-A5 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Di-A6 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Di-A7 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Di-A8 | 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones marcadas por verbos y nombres propios • Aposición para guiar la comprensión, clarificación • Aposición, caracterización • Expansión marcada por la puntuación, síntesis parcial • Expansión marcada por la puntuación, síntesis final |
| Di-A9 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposiciones, a través de verbos • Expansión a través de un verbo |
| Di-A10 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición para clarificar • Expansiones a través de verbos |
| Di-A11 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión, a partir de un lítote, sobre el aspecto del salón |
| Di-A12 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, con organizador y conjunción • Expansiones a través de verbos |
| Di-A13 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos |
| Total | 43 | |

3. FORMA DE REALIZACIÓN DE LA REFORMULACIÓN, VERSIONES FINALES

| Texto | Reformulación | |
|--------------|----------------------|---|
| | Cantidad | Forma de realización |
| Df-A1 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, redefinición a través de un verbo • Expansiones por nuevas funciones marcadas a través de verbos • Al fin de la secuencia, a través de un organizador, con prosopopeya y sinécdoque |
| Df-A2 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Df-A3 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición con verbo • Expansiones, definiciones, a través de verbos |
| Df-A4 | 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos • Aposición marcada por la puntuación • Expansión marcada por un organizador |
| Df-A5 | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos |
| Df-A6 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Df-A7 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a través de un verbo |
| Df-A8 | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, denominación • Expansiones a través de verbos |
| Df-A9 | 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Aposición, clarificación • Expansiones a través de verbos • Aposiciones a través de verbos |
| Df-A10 | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos |
| Df-A11 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos • Al final de la secuencia, expansión a través de lítote |
| Df-A12 | 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la secuencia como lítote • Expansión, nombre propio • Aposición, nombre propio • Expansiones a través de verbos • Al final de la secuencia, expansión marcada por un verbo |
| Df-A13 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansiones a través de verbos • Al final de la secuencia, expansión a través de un verbo |
| Total | 48 | |

APÊNDICE D- A subtematização nas descrições

1. NUEVOS TEMAS OBJETO DE ASPECTUALIZACIÓN, VERSIONES INICIALES

| <i>Texto</i> | <i>Subtematización</i> | |
|--------------|------------------------|---|
| | <i>Cantidad</i> | <i>Nuevos temas objetos de aspectualización</i> |
| Di-A1 | 5 | Sillas, baños, lámpara, ventanas, poceta |
| Di-A2 | 3 | Libros, ventanales, pintura |
| Di-A3 | 19 | Ubicación, puerta, suiche, lámparas, pupitres, sillas, lámparas posteriores, tablero, suelo, papeleras, ventanas, paredes, ángel, otra figura, closet, implementos de aseo, baldosas, escritorio |
| Di-A4 | 6 | Salones (el mío), sillas, escritorio, estante, parte de atrás del estante, ventanas |
| Di-A5 | 3 | Carteleras, ventanas, infraestructura |
| Di-A6 | 7 | Lugar, portería, salón múltiple, corredor, salón de clase, otro salón, jardín |
| Di-A7 | 1 | Cancha |
| Di-A8 | 5 | Doña María Asunción, cancha, salón de clase 3C, ventanales, carteleras |
| Di-A9 | 19 | Urbanización Villa Lía, Barrio San Javier, casas, cancha, arroyuelo, entrada principal, puerta, quicio, cocina, escalas, cancha (interior), aula N°9, puerta, ventanas, iluminación, sillas, tablero escuelas, escritorio, rincón de aseo |
| Di-A10 | 3 | Espacio, ventanas, vigilante |
| Di-A11 | 11 | Puerta, color blanco, ventanas, restaurante, cemento, techo, lámparas, tablero, closet, pupitres, color |
| Di-A12 | 4 | Escuela, saloncito, ventanas, tablero |
| Di-A13 | 10 | Techo, paredes, carteleras, payaso, bombas, nombres, ventanas, baldosas, tablero, escritorio |
| Total | 96 | |

2. NUEVOS TEMAS OBJETO DE ASPECTUALIZACIÓN, VERSIONES FINALES

| Texto | Subtematización | |
|--------------|------------------------|---|
| | Cantidad | Nuevos temas objetos de aspectualización |
| Df-A1 | 5 | Sillas, baños, lámpara, ventanas, poceta |
| Df-A2 | 23 | Ventanas, puerta, paredes, primer piso, corredor, carteleras, salón pequeño, cocineta, patios, espacio amplio, escalas, apartamento, señora Luz Stella, otro espacio, reuniones, biblioteca, minitablero, horario, libros, ventanales, mesas, colores, otras actividades. |
| Df-A3 | 19 | Ubicación, puerta, suiche, lámparas, pupitres, sillas, lámparas posteriores, tablero, papeleras, suelo, ventanas, paredes, ángel, otra figura, armario, escritorio, implementos de aseo, baldosas |
| Df-A4 | 17 | Ubicación, segundo piso, celador, salones, patio, baños, habitación, color, sillas, estante, libros, detrás del estante, paredes, carteleras, escritorio, ventanas, botiquín |
| Df-A5 | 4 | Salón, sillas, ventanas, carteleras |
| Df-A6 | 8 | Lugar, portería, vigilante, salón múltiple, corredor, salón de clase, otro salón, jardín |
| Df-A7 | 6 | Puerta, hall, escalas, salón de clase, ventanas, otra ventana |
| Df-A8 | 5 | Mi salón de clase, tablero, paredes, carteleras, ventanales |
| Df-A9 | 16 | Villa Lía, San Javier, casas, cancha, arroyuelo, puerta, corredor, puerta (aula No. 9), desajustada, ventanas, iluminación, sillas, movimiento, tablero, escritorio, rincón de aseo |
| Df-A10 | 5 | Colaboración, patio, vigilante, ventanas, espacio |
| Df-A11 | 10 | Iglesia, edificación, puerta, salones, ventanas, primer salón, cocina, baños, paredes, pupitres |
| Df-A12 | 21 | El pueblito, La Cumbre, kiosko, capilla, puertas, negocio, habitación, otra habitación, otro corredor, patio, un salón, escalas, segundo piso, otro salón, nuestro salón, puerta (del salón), ventana de hierro, tablero, escritorio, ventanas, armario |
| Df-A13 | 7 | Ubicación, techo, paredes, payaso, bombas, ventanas, baldosas |
| Total | 146 | |

APÉNDICE E- A colocação em relação nas descrições

1. TIPO DE RELACIONES, VERSIONES INICIALES

| Texto | Puesta en relación | |
|-------|--------------------|--|
| | Cantidad | Tipo |
| Di-A1 | 6 | <ul style="list-style-type: none"> Asociación, comparación: ... como de iglesia... Metonímicas: ...en la zona pavimentada..., ... malos olores..., ... menos hacia el tablero..., ... al lado de..., ... los niños... las manos... los juguetes... |
| Di-A2 | 3 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas:... tenemos a mano ..., ...adecuados para las planeaciones..., ...XIII festival internacional de poesía... |
| Di-A3 | 27 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas: ...entrada principal..., ... a unos diez pasos ... a la izquierda..., ... justo al marco de la puerta..., ...de la primera mitad del salón...,... distribuidas a lo largo..., ...para encender las lámparas..., ...de la parte posterior..., ...dos de las alumnas..., ...dolor de cabeza..., ...al lado izquierdo de..., ...de pared a pared..., ...por su textura..., ...no permite la escritura suave con..., ...debajo de..., ...tablero..., ...durante todo el año..., ...con mis pies...,...al frente de ... dar las clases..., ...encima de..., ...para los profesores..., ...en un extremo..., ... en el rincón...al extremo de..., ...ambiente limpio... |
| Di-A4 | 8 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas: ... decoración..., ..del profesor..., ...al lado de..., ...pienso..., ...en la parte inferior..., ... nombre en inglés..., ... una pintadita..., ...trabajar en... |
| Di-A5 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímica: ... por los alumnos... |
| Di-A6 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas: ... los adultos mayores..., ...a la entrada..., ...el instructor..., ... a mano derecha..., ... para el café... |
| Di-A7 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas:... a una cuadra..., ... a una cuadra..., ... a un lado..., ... cuando juegan... |
| Di-A8 | 6 | <ul style="list-style-type: none"> Asociación-metáfora: ...corazón del barrio... Metonímicas:... para la alfabetización...,... al frente..., ... donde los niños..., ...a la izquierda..., ...una melodía o el grito... |
| Di-A9 | 19 | <ul style="list-style-type: none"> Metonímicas: ... urbanización Villa Lía..., ...Barrio San Javier..., ... costado izquierdo de..., ...costado derecho..., ...a la entrada..., ...que nos permite..., ...lado derecho..., ...al fondo de..., ...donde los niños..., ...enfrente de..., al lado izquierdo..., ...de niños y niñas..., ...las alfabetizandas/os... y del descanso..., en frente de..., ... por el uso y el abuso..., en frente y atrás..., ...se nos dificulta..., nos preocupa... Asociación, comparación: como los que habían... |

| Texto | Puesta en relación | |
|--------------|---------------------------|--|
| | Cantidad | Tipo |
| Di-A10 | 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: ... <i>El Progreso...</i>, ...acción como <i>alfabetizadora...</i>, ... <i>los docentes</i>, ... <i>la rectora...</i>, ... <i>para los alumnos...</i>, ... <i>personas que llegan...</i>, ...CLEBA... • Asociación, comparación: ... <i>como si estuviéramos en el campo...</i> |
| Di-A11 | 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: ... <i>Barrio Calatrava...</i>, ...<i>alfabetizar...</i>, ... <i>al frente de...</i>, ... <i>al costado derecho...</i>, ... <i>al lado izquierdo...</i>, ... <i>al lado derecho...</i>, ... <i>los niños...</i>, ...<i>diez pasos...</i>, ... <i>bajando las escalas...</i>, ... <i>en los límites de...</i>, ... <i>los scout...</i> |
| Di-A12 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas:... <i>al frente de...</i>, ...<i>me cobija...</i> <i>educandos/as...</i>, ...<i>mensaje... a los educandos/as...</i>, ...<i>hijos de las alfabetizandas/os...</i>, .. <i>llave...</i> |
| Di-A13 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: ... <i>primer piso...</i>, ...<i>de los niños...</i>, ...<i>de los niños...</i>, ...<i>la gente...</i> |
| Total | 107 | |

2. TIPO DE RELACIONES, VERSIONES FINALES

| Texto | Puesta en relación | |
|--------------|---------------------------|---|
| | Cantidad | Tipo |
| Df-A1 | 6 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comparación:</i> ... como de iglesia... • <i>Metonímicas:</i> ...en la zona pavimentada..., ... malos olores...,... hacia el tablero..., ... al lado de..., ... los niños... las manos... los juguetes... |
| Df-A2 | 20 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: ...<i>obra social...calle 70...por donde suben los colectivos...</i>, <i>en la parte de afuera...</i>, ...<i>avisos sobre actividades...</i>, ... <i>a la entrada...</i>, ...<i>al lado derecho...actividades culturales...</i>, ... <i>se guardan enseres...</i>, <i>al lado izquierdo...sólo cuando hay actividades...</i>, ... <i>al lado derecho...al lado izquierdo...</i>, ... <i>sala de velación.. alcohólicos anónimos...</i>, ...<i>al lado derecho de ... para el segundo piso...</i>, ...<i>de la señora Luz Stella... a mano izquierda...</i>, <i>encargada del cuidado... actividades...</i>, ...<i>mañana ... en las noches...</i>,... <i>política- vivienda- etc...</i>, ... <i>el lugar para las sesiones...</i>, ...<i>a la entrada ...al lado derecho ... autores...</i>, ...<i>día...personas...</i>, ... <i>a mano...adecuados para las actividades...</i>, ...<i>personas que consultan...</i>, ... <i>martes ...reuniones...viernes...mes... tertulia...</i>, ...<i>niños... trabajo... temas...escolar y familiar...</i> |

| Texto | Puesta en relación | |
|-------|--------------------|---|
| | Cantidad | Tipo |
| Df-A3 | 27 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metonímicas</i>: ...entrada principal..., ... a unos diez pasos ... a la izquierda..., ... justo al marco de la puerta..., ...de la primera mitad del salón...,... distribuidas a lo largo..., ...para encender las lámparas..., ...de la parte posterior..., ...dos de las alumnas..., ...dolor de cabeza..., ...al lado izquierdo de..., ...de pared a pared..., ...por su textura..., ...no permite la escritura suave con..., ...debajo de..., ...tablero..., ...durante todo el año..., ...con mis pies...,...al frente de ... dar las clases..., ...encima de..., ...para los profesores..., ...en un extremo..., ... en el rincón...al extremo de..., ...ambiente limpio... |
| Df-A4 | 33 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metonímicas</i>: ...barrio..., ...a mano derecha..., ...a la derecha..., ...junto a..., ... al lado de..., .. taza de tinto..., ...al fondo..., ...a mano derecha..., .. al fondo..., ...niños..., a la entrada..., .. al interior...,... niños..., mano derecha..., ...al fondo..., parte inferior..., .. detrás de..., .. pintura..., .. rótulos en inglés..., mensajes..., área de sociales..., .. al fondo..., .. profesor..., .. libros..., tizas..., cuadernos..., ...borradores..., .. alumnos..., .. frescura..., .. al lado de..., .. agradable y cómodo..., problemas... |
| Df-A5 | 11 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metonímicas</i>: ... cerca al ..., ...piso..., al lado derecho..., ...remodelación y adecuación..., a los lados..., alumnos..., ...horarios de clase..., .. derechos humanos..., ..medio ambiente..., .. alumnos..., .. buen estado... |
| Df-A6 | 11 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metonímicas</i>: adultos mayores..., .. al entrar..., ... profesor..., .. ejercicios..., ... a mano derecha..., ... al fondo..., ... tranquilas..., .. concentración..., ... café..., ... al centro..., ...adorna... |
| Df-A7 | 12 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metonímicas</i>: .. Itagüí..., ... parque San Pío..., ... a la entrada..., .. a la derecha..., .. plantas..., ... debajo..., .. al fondo..., ... muebles..., .. al lado izquierdo..., ... fútbol... .. juegan... jóvenes... balones... ruidos..., ... a la entrada..., .. hall... |
| Df-A8 | 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Comparación, metáfora: ... en el corazón del barrio... • <i>Metonímicas</i>: ... La Unión..., .. primeros auxilios..., .. segundo piso..., ... a la izquierda..., ... escalas..., ... bien dotado..., ... tercero de primaria... 35 niños... lunes a viernes..., alfabetizando... fines de semana..., ...temas..., .. cumpleaños alumnos..., .. a la izquierda..., .. luz del día... |

| Texto | Puesta en relación | |
|----------------|--------------------|--|
| | Cantidad | Tipo |
| Df-A9 | 36 | <ul style="list-style-type: none"> • Comparación: ... como en todas las aulas..., ... como los que había... • Metonímica: ... casas..., ...Barrio San Javier...,... al costado izquierdo..., .. contiguo al parque..., fútbol..., .. costado derecho..., .. parte de atrás..., ... quebrada La María..., .. parte alta de Villa Lía..., ... escampar... lluvia..., .. a lado y lado..., .. al fondo de..., ... niños... desayunan ... onces..., ... enfrente de..., ... acceso al segundo piso..., ...niños..., .. vigilante..., .. frente a..., ... educandos...juegos.. descanso... amigos..., .. uso..., ... reparación..., .. al frente de..., .. al lado derecho..., ... movimiento..., .. distracción..., ... ruido..., .. letras y números..., .. gobierno..., .. padres de familia..., .. limpio..., .. detrás de... |
| Df-A10 | 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Comparación: ... como si estuviéramos en el campo... • Metonímicas: ... Itagüí..., .. rectora..., .. docentes..., ... actividades..., .. viernes y sábado..., ... entrada..., ... personas..., ... comodidad... educandos..., ... textos..., .. luz..., CLEBA... alfabetizadoras... |
| Df-A11 | 15 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: .. al sur..., .. Itagüí..., .. parte alta..., .. altura..., .. al costado izquierdo..., ... calle..., iglesia y calle principal..., ...mano izquierda..., ... sesiones..., .. por el lado izquierdo..., .. al lado derecho..., .. restaurante comunitario..., .. niños..., ... separado..., .. lado derecho... |
| Df-A12 | 36 | <ul style="list-style-type: none"> • Comparación: ... como una heladería o cantina..., ... como si fuera un gran manto de cemento..., ... como buena madre se dedica..., .. igual que todo el colegio..., .. como la puerta principal... • Metonímica: ... en la entrada..., ... a la izquierda... (seis casos), ... al lado..., .. caseta comunal..., ... detrás de (dos casos)..., .. al frente de (tres casos)..., ... a un costado..., ... fritangas..., ... personas... parejas... familias..., ... vigilante..., secretaria y rectoría..., ... biblioteca..., ... niños... adultos... actividades lúdicas..., ... preescolar..., .. profesores..., ... después de..., ... a la derecha..., ... hijos... educandos..., ...mensaje..., .. al final de..., ...barranca..., ... frente a..., ... al fondo de..., ... aseo... |
| Df-A13 | 13 | <ul style="list-style-type: none"> • Metonímicas: ... San Gabriel..., ... al sur del valle de Aburrá..., ... iglesia..., .. tiendas..., ... inspección de policía..., ... droguerías..., ... consultorios..., ... sala de velaciones..., ...calendario..., ...nombres...niños...orden alfabético..., ...niños..., ...mañana y tarde..., ...CLEBA... |
| Totales | 246 | |

APÊNDICE F- A coesão nominal nas descrições

1. TIPO DE ANÁFORAS

| Texto | Descripciones iniciales | | | | | Descripciones finales | | | |
|----------------|-------------------------|---------------|---------------|-------------|---|-----------------------|---------------|---------------|-------------|
| | Pr. | Nom. | Mixta | Total | | Pr. | Nom. | Mixta | Total |
| A1 | - | 2 | 1 | 3 | = | - | 2 | 1 | 3 |
| A2 | 1 | - | 1 | 2 | + | 1 | 3 | 7 | 11 |
| A3 | - | 1 | 14 | 15 | - | Problemas | 1 | 12 | 13 |
| A4 | 1 | - | 5 | 6 | + | - | 1 | 9 | 10 |
| A5 | - | - | 2 | 2 | = | Problemas | - | 2 | 2 |
| A6 | 2 | 1 | 2 | 5 | = | - | 2 | 3 | 5 |
| A7 | Problemas | - | 1 | 1 | + | 1 | 1 | 3 | 5 |
| A8 | Problemas | 2 | 4 | 6 | = | - | 1 | 5 | 6 |
| A9 | - | 1 | 7 | 8 | + | - | - | 12 | 12 |
| A10 | - | - | 3 | 3 | + | - | - | 8 | 8 |
| A11 | - | 2 | 3 | 5 | + | - | 4 | 11 | 15 |
| A12 | - | - | 5 | 5 | + | - | 2 | 17 | 19 |
| A13 | - | - | 7 | 7 | + | 1 | 1 | 7 | 9 |
| Totales | 4 | 9 | 55 | 68 | | 3 | 18 | 97 | 118 |
| | 5.88% | 13.23% | 80.88% | 100% | | 2.54% | 15.25% | 82.20% | 100% |

2. ANÁFORAS, FORMAS DE SUSTITUCIÓN

| Forma | Versión | | | |
|--|------------|-------------|------------|-------------|
| | Di | | Df | |
| | Nº | % | Nº | % |
| 1) Elipsis de pronombre 1ª, 3ª singular/plural | 77 | 32.76% | 115 | 33.72% |
| 2) Sintagma nominal definido | 5 | 2.12% | 1 | 0.29% |
| 3) Sintagma nominal indefinido | 5 | 2.12% | 3 | 0.87% |
| 4) Sintagma nominal posesivo | 38 | 16.17% | 41 | 12.02% |
| 5) Sustitución léxica | 13 | 5.53% | 31 | 9.09% |
| 6) Repetición estricta | 6 | 2.55% | 19 | 5.57% |
| 7) Repetición con modificación | 7 | 2.97% | 20 | 5.86% |
| 8) Sintagma nominal sin determinante | 1 | 0.42% | - | - |
| 9) Pronombre relativo | 14 | 5.95% | 18 | 5.27% |
| 10) Pronombre personal | 31 | 13.19% | 41 | 12.02% |
| 11) Pronombre demostrativo | 4 | 1.70% | 9 | 2.63% |
| 12) Pronombre reflexivo | 7 | 2.97% | - | - |
| 13) Adverbio de lugar | 6 | 2.55% | 18 | 5.27% |
| 14) Pronombre indefinido | 2 | 0.85% | 2 | 0.58% |
| 15) Definitivación | 14 | 5.95% | 12 | 3.51% |
| 16) Referencia dística intratextual | 4 | 1.70% | 9 | 2.63% |
| 17) Catáfora | 1 | 0.42% | 2 | 0.58% |
| Total | 235 | 100% | 341 | 100% |

APÊNDICE G- Mecanismos de assunção da enunciação nas descrições

1. RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA, MODALIZACIÓN Y VOCES, VERSIONES INICIALES

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|--|---|--|
| Di-A1 | <ul style="list-style-type: none"> No hay marcas que muestren la instancia que asume la responsabilidad de la enunciación. | <ul style="list-style-type: none"> Marcas específicas: lógicas (3: certeza, eventualidad, duda); deónticas (1), apreciativas (1) Escogencia léxica: adjetivos y frases como: <i>...con poca luz..., ... no eran aptas para estudiar..., ...no se mantenían muy aseados...,...levantaban malos olores..., ... sin revocar..., ...frío...,... poca luz..., ...mala..., ... grandes...</i> | <ul style="list-style-type: none"> Voz social, los habitantes del barrio: <i>... "la caseta", llamado así por los habitantes del sector...</i> Forma de inserción, comillas. |
| Di-A2 | <ul style="list-style-type: none"> La autora como colectivo (grupo de alfabetización). Inicia como <i>Yo</i> y se torna en <i>Nosotros</i>. Índices: pronombres posesivos, elipsis de pronombre de primera persona del singular y de primera persona del plural. | <ul style="list-style-type: none"> Escogencia léxica: a través del léxico elegido la autora realiza una valoración positiva del espacio que describe; utiliza algunos adjetivos y adverbios como: <i>acogedor, tranquilo, buena, apropiados</i>. | <ul style="list-style-type: none"> No hay marcas de polifonía |

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|---|--|---|
| Di-A3 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo asume la responsabilidad de la enunciación. Inicia con <i>Nosotros</i>, luego <i>Yo</i> y vuelve a <i>Nosotros</i>. • Índices de esta asunción: pronombres personales, posesivos y elipsis (primera persona plural y singular). | <ul style="list-style-type: none"> • Marcas: lógicas (2), apreciativas (1). • Escogencia léxica, adjetivos que buscan enfatizar aspectos positivos o negativos de lo descrito: <i>muy buena, espacioso, muy buen, brillantada, amplias, desiertas</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • No hay presencia de voces. |
| Di-A4 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo asume la enunciación. Como <i>Yo</i> al inicio que se torna en <i>Nos</i> (quinto párrafo). • Índices: pronombres personales, posesivos y elipsis. | <ul style="list-style-type: none"> • Marcas: lógicas (2, certeza, probabilidad), apreciativas (2). • Escogencia léxica: <i>...no en muy buen estado..., ...es sucio..., ...sucias..., ... buena ventilación..., ... para que le cambiara el aspecto al salón..., ...es fácil y es cómodo aparte de agradable</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • No presencia de otras voces. |
| Di-A5 | <ul style="list-style-type: none"> • No hay marcas que muestren la instancia que asume la responsabilidad de la enunciación. | <ul style="list-style-type: none"> • No existe ninguna marca de modalización. | <ul style="list-style-type: none"> • No hay polifonía en el texto. |
| Di-A6 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo. • Índices: elipsis del pronombre primera persona del singular y del plural. | <ul style="list-style-type: none"> • No marcas específicas de modalización. • Sólo a través del léxico la enunciativa refleja su postura frente a algunos elementos del contenido: <i>.. lugar lleno de vida..., ...donde ...se sienten jóvenes y llenos de alegría..., más privacidad... más concentración...,...hermoso...</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No introducción de voces. |

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|--|---|--|
| Di-A7 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo. • Índices: elipsis del pronombre primera persona del plural. | <ul style="list-style-type: none"> • Una marca específica de modalización, el adverbio <i>a veces</i> como lógico de probabilidad. • A través del léxico la productora muestra su valoración positiva o negativa de los elementos que describe: <i>amplio, en regular estado, mucho ruido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No encontramos otras voces. |
| Di-A8 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo. Inicia con el <i>Yo</i> y pasa al <i>Nos</i>. • Índices: elipsis pronombre primera persona del singular, pronombre personal, posesivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Sólo muestra su postura la enunciativa a través de la escogencia léxica. Por medio de adjetivos, superlativos y frases la productora realiza valoraciones de los elementos que va describiendo: <i>... muy correcta y amable..., ... qué agradable ambiente se respiraba allí..., ...muy buena estructura..., ...amplias... bien dotadas... lindo jardín...amplios... , ... una romántica melodía... el grito estridente...limpio y cómodo..., ...un verdadero ambiente para...</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No presencia de otras voces. |
| Di-A9 | <ul style="list-style-type: none"> • El colectivo aparece como el enunciativo. • Índices: elipsis del pronombre de primera persona del plural y posesivos. | <ul style="list-style-type: none"> • No encontré marcas específicas que pongan en evidencia la posición de la autora frente al contenido que expresa; es sólo a través de la escogencia léxica que pude apreciar sus posturas; varios adjetivos, adverbios y frases revelan su valoración: <i>más humildes y más desiguales, armonioso, gran, preocupada, pequeño, descompuesto, auténticos, idóneos</i>; en dos casos los verbos elegidos muestran los énfasis que la autora quiere hacer: <i>saborean</i> y <i>preocupaba</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • La autora introduce una voz, la de las propias educandas cuando escribe: <i>..como ellas lo llaman...</i> • La forma de inserción es indirecta. |

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|--|--|---|
| Di-A10 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora como colectivo. Inicia con el Yo, pasa al Nos y retorna al Yo. • Índices: pronombre personal, elipsis pronombre primera persona del singular y del plural, posesivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Hay muy pocas marcas específicas para modalizar, sólo un verbo condicional <i>sería</i> que señala la probabilidad de lo dicho. • La elección léxica es una forma por medio de la cual la enunciativa revela su postura frente a los contenidos presentados; usa adjetivos, adverbios, frases tales como: <i>bastante, mucha, amplio, muy grandes, acogedor, como si estuviéramos en el campo, mucho, gran.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No hay marcas de polifonía |
| Di-A11 | <ul style="list-style-type: none"> • El colectivo (grupo) aparece responsable de la enunciación. • Índices: elipsis de primera persona del plural y a través del posesivo <i>nuestra</i> y el pronombre personal <i>nos</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • No encontré en el texto marcas específicas de modalización, sin embargo la enunciativa manifiesta su postura con el uso de algunos adjetivos y frases, tales como: <i>amplio, no se ve muy agradable, alegre, acogedor, con mucho calor humano.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No hay introducción de otras voces fuera del colectivo. |
| Di-A12 | <ul style="list-style-type: none"> • La autora, como colectivo, se revela como enunciativa. Inicia con Yo y se cambia en Nos. • Índices: uso del pronombre personal, posesivo, elipsis de primera persona del plural. | <ul style="list-style-type: none"> • La escogencia de los adjetivos, los adverbios, los diminutivos y algunos verbos son los mecanismos utilizados por la enunciativa para mostrar su valoración positiva o negativa del contenido presentado: <i>más, saloncito, acogedor, muchos huecos, dificulta, quebrados, sólo, faltan.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No encontré otras voces. |

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|---|---|--|
| Di-A13 | <ul style="list-style-type: none"> La autora, como colectivo, se revela como enunciativa. Inicia con Yo, cambia a Nos y vuelve al Yo. Índices: uso de posesivos y pronombre personal. | <ul style="list-style-type: none"> Marcas específicas de modalización: lógicas (2, seguridad y generalización). A través del léxico empleado la enunciativa valora como positivos o negativos algunos de los elementos descritos; por ejemplo: <i>muy especial, algo desteñidas, amplio, agradable, aún más agradable, acogedor y cálido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> No presencia de otras voces. |

2. RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA, MODALIZACIÓN Y VOCES, VERSIONES FINALES

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|---|--|---|
| Df-A2 | <ul style="list-style-type: none"> El texto presenta pocas marcas que muestran la instancia que asume la enunciación. Esta responsabilidad se atribuye a la autora como alfabetizadora y parte del colectivo. Se expresa a través de la elipsis de pronombre de primera persona del singular y otra del plural (<i>realizo, tenemos</i>) y un pronombre personal (<i>nos</i>). | <ul style="list-style-type: none"> No encontré marcas específicas de modalización. Escogencia léxica; adjetivos y frases que destacan aspectos de lo descrito, tales como: <i>grandes, pequeño, ...muy acogedor y tranquilo..., adecuados, muy amplios, buena iluminación, ...colores muy tenues apropiados...</i> | <ul style="list-style-type: none"> No se introducen otras voces en el texto. |

| Texto | Responsabilidad enunciativa | Modalización | Introducción de voces |
|--------------|---|--|---|
| Df-A4 | <ul style="list-style-type: none"> La autora asume la responsabilidad de la enunciación (como grupo) que inicia con un Yo y pasa a un Nosotros en varias partes del texto. Realiza esta asunción por medio de elipsis, pronombres personales, posesivos. | <ul style="list-style-type: none"> Marcas específicas de modalización lógicas (<i>aproximadamente, generalmente, algunas veces, creo yo</i>). A través del léxico elegido se marca la postura de la autora, por medio del uso de adjetivos y frases: <i>...no está en muy buen estado..., ...ya que le falta un retoque de pintura..., saturadas, sucio, fresca, grande.</i> | <ul style="list-style-type: none"> No aparecen voces diferentes al colectivo en el texto. |
| Df-A5 | <ul style="list-style-type: none"> Una marca muestra la instancia que asume la responsabilidad de la enunciación, elipsis de pronombre de primera persona del singular (<i>presido</i>). | <ul style="list-style-type: none"> No existe ninguna marca de modalización. Sólo utiliza la productora un adjetivo para calificar las sillas (<i>buen</i>). | <ul style="list-style-type: none"> No hay polifonía en el texto. |
| Df-A7 | <ul style="list-style-type: none"> La autora (como colectivo) asume la responsabilidad de lo enunciado. Expresa esta asunción a través de elipsis y pronombres personales. | <ul style="list-style-type: none"> No encuentro en el texto marcas específicas de modalización. Es sólo a través de la escogencia de adjetivos y algunas frases que puedo percibir la valoración de la autora, tales como: <i>amplia, frescas, regular, ...produciendo ruidos e interferencias...</i> | <ul style="list-style-type: none"> La autora no introduce otras voces en el texto. |
| Df-A8 | <ul style="list-style-type: none"> La autora se reconoce como responsable de lo enunciado y expresa esta asunción por medio de posesivos (<i>mi salón, mis sesiones</i>). | <ul style="list-style-type: none"> No usa la autora marcas específicas para modalizar el contenido que presenta, es a través de la elección de las palabras y la construcción de algunas frases que revela su postura frente a los descrito: <i>buena, bien, limpias, grandes, ...un lugar acogedor y tranquilo...</i> | <ul style="list-style-type: none"> No hay en el texto voces fuera de la enunciadora. |
| Df-A12 | <ul style="list-style-type: none"> La autora asume la responsabilidad del enunciado y lo manifiesta por el uso de elipsis, de pronombres y de posesivos (<i>mi salón, podemos, nuestras, nos</i>). | <ul style="list-style-type: none"> No hay en el texto marcas lingüísticas específicas que muestren la modalización y la postura o juicios de la autora sólo los percibo a través de las escogencia léxica y la construcción de algunas frases, como: <i>tibio, grandes, muy nuevas, buena, muy curtidas, ...lleno de calor humano..., ...tiene muchos huecos...,</i> | <ul style="list-style-type: none"> No se incluyen voces diferentes a la del colectivo, autora. |

APÊNDICE H- As capacidades de linguagem nas descrições

| Capacidades | Versión inicial | Versión final | Texto A1 | | Texto A2 | | Texto A3 | | |
|--|-------------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------|----|
| | | | Di | Df | Di | Df | Di | Df | |
| 1º) De acción: | | | | | | | | | |
| • Cumplen la función. | 13 | 13 | Sí | Ídem | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • Se ajustan a la consigna. | 13 | 13 | Sí | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • El rol de educadoras. | 12 | 12 | Sí | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • Implicación autoras. | 11 | 12 | No | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • Destinatarios/as (implican). | No: 13 | No: 13 | No | | No | No | No | No | |
| 2º) Discursivas | | | | | | | | | |
| a) Plan: * S. D. (sola) | 11 (solas) | Ídem | Sí | Ídem | Sí | Sí | | | |
| * S. D. + carta | 2 | | | | | | | Sí | Sí |
| * S. D. + script | 2 | | | | | | | | |
| • Anclaje | Todos | Todos | Sí | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • Actualización | Todos | Todos | Sí | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| • Sub-tematización | Todos (96) | Todos (146) | 5 | | 3 | 23 | 19 | 19 | |
| • Reformulación | Todos (43) | Todos (48) | 5 | | 2 | 1 | 4 | 4 | |
| • Puesta en relación | Todos (107) | Todos 246 | 6 | | 3 | 20 | 27 | 27 | |
| • Título | 6 | 12 | Sí | | Sí | Sí | Sí | Sí | |
| b) Contenido | | | | | | | | | |
| • Describen como alfabetizadoras | Sí | Sí | Sí | Ídem | Sí | Sí | Sí | Ídem | |
| • Relación afectiva | Sí | Sí | Sí | | Sí | Sí | Sí | | |
| • Diferentes actores | Sí | Sí | Sí | | No | Sí | Sí | | |
| • Relaciones | Sí | Sí | Sí | | Sí | Sí | Sí | | |
| • Nociones | Sí | Sí | Sí | | No | Sí | Sí | | |
| 3º) Capacidades lingüístico-discursivas: | | | | | | | | | |
| • Organizadores textuales | | | | | | | | | |
| * Tipo | y, también, además, luego, es, hay, | y, también, además, en fin, por último, | en fin, y, también, ya que, pero, al | lo que provocaba (en lugar de | y, además, ya que, rodeado | y, demás, luego, organizadores espaciales, ya | y, además, organizadores espaciales | Ídem, permanecen, están | |

| | organizadores espaciales | organizadores espaciales, al sur, hay, es, encontrar | lado de... | y), pero (por aunque) | | que, ya sea, se encuentra, encontramos... | | |
|--------------------------------|-----------------------------|---|---------------------|-----------------------------|-----|---|---------------------|-----------|
| * Establecen un recorrido | 8 | 10 | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí |
| • Cohesión Nominal: | | | | | | | | |
| * N° Cadenas | 68 | 118 | 3 | 3 | 2 | 11 | 15 | 13 |
| * Tipo de cadenas | | | | | | | | |
| → Mixtas | 80.8% | 82.2% | 1 | 1 | 1 | 7 | 14 | 12 |
| → Nominales | 13% | 15.2% | 2 | 2 | - | 3 | 1 | 1 |
| → Pronominales | 5.8% | 2.5% | | Mayor precisión | 1 | 1 | - | Problemas |
| * Elemento fuente | | | | | | | | |
| → Salón/partes | 52.9% | 39.8% | | | | | | |
| → Colectivo (grupo) | 19.1% | 11% | | | | | | |
| → Institución | 26.4% | 40.6% | | | | | | |
| → Barrio | 1.4% | 8.4% | | | | | | |
| * Tipo repetición | | | | | | | | |
| → Elipsis | 32.7% | 33.7% | | | | | | |
| → Sintagma nominal posesivo | 16% | 12% | | | | | | |
| → Pronombre personal | 13% | 12% | | | | | | |
| → Definitivación | 5.95% | 3.51% | | | | | | |
| → Pronombre relativo | 5.95% | 5% | | | | | | |
| → Sustitución léxica | 5.53% | 9% | | | | | | |
| * Problemas | 2 textos | 2 textos | | | | | | |
| • Cohesión verbal | | | | | | | | |
| * N° de verbos | 349 | 492 | 29 | 28 | 13 | 64 | 55 | 45 |
| * Presente | 61.83% | 70.9% | 3.4% | 7.1% | 69% | 83% | 60% | 69% |
| * Pretérito imperfecto | 6.5% | 5.20% | 69% | 64.3% | - | - | - | - |
| * FNP | 27% | 20.6% | 24% | 25% | 23% | 15% | 34.5% | 24.4% |
| → Infinitivo | 47.95% | 56% | Mayor ocurrencia | | | | Mayor ocurrencia | |
| → Participios | 42.85% | 29.9% | | | | | | |
| → Gerundios | 9.18% | 14% | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------|---------|-----------|--------------------------------------|
| * Dominio | Buen | Bueno | Problemas Lavarsen | Supera el problema | | | | Problema: concordancia verbal |
| * Mecanismos de asunción de la enunciación | | | | | | | | |
| * Responsabilidad enunciativa | | | | | | | | |
| → No se manifiesta | 2 | 1 | ✓ | ✓ | | | | |
| → Las autoras como colectivo (Nosotros - yo) | 9 | 12 | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| → Colectivo | 2 | | | | | | | |
| * Modalización | | | | | | | | |
| → Si marcas | 6 textos, 16 marcas | 5 textos, 15 marcas | Sí | Sí | No | No | Sí | Sí |
| → Escogencia léxica: orientación evaluativa: | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Δ 1er grupo | 10 | 12 | | | | | | |
| Δ 2º grupo | 2 | - | | | | | | |
| Δ 3º grupo | 1 | 1 | | | | | | |
| * Voces | 11 (una voz) 2 (otras voces) | Ídem | voz social | voz social | No | No | No | No |
| 4º) Micro universo lingüístico | | | | | | | | |
| • Representación gráfica | 8 (dominio) | 12 (dominio) | 2 problemas | supera | dominio | dominio | dominio | dominio |
| • Ortografía: | | | | | | | | |
| * Dominio | Buen (10) | Buen (10) | 1 problema | supera | dominio | dominio | dominio | dominio |
| * Acentuación gráfica | 1 (no problemas) | 12 (sin problemas) | Muchos problemas | supera | problemas | supera | dominio | dominio |
| • Puntuación | 13 (problemas) | 6 (sin problemas) | Muchos problemas | supera | problemas | supera | problemas | problemas |
| • Mayúsculas | 4 (dominio) | 5 (dominio) | Muchos problemas | un solo problema | problemas | supera | problemas | dominio |

**APÊNDICE I- Presença de organizadores textuais nas descrições,
versões finais**

| Texto | Organizadores⁵ | | | Verbos |
|--------------|----------------------------------|--|---|---|
| | Linealidad | Espaciales | Otros | |
| Df-A1 | También, y (3), en fin | Al lado de la puerta | Sino que, como, ya que (2), o, aunque, lo que | Era, había, tenía |
| Df-A2 | Y (9), además, luego (4) | En la parte de afuera, a la entrada, al lado derecho (4), al lado izquierdo (2), a mano izquierda | Ya sea, ya que, ya, pero | Es, se encuentra (4), se encuentran (2), encontramos (2) |
| Df-A3 | Y (9), además | A diez pasos, a la derecha, al lado izquierdo, debajo de (2), al frente de, encima de, en uno de los extremos de, en el rincón, debajo, al extremo de | Porque (2) | Se encuentra (2), se encuentran, ubicamos, está, permanecen |
| Df-A4 | Y (13), también | A mano izquierda (3), a la derecha, junto a, hacia el fondo, a mano derecha, a mano izquierda, en la entrada, en el fondo, en su interior, en la parte inferior, detrás de, al lado de | Ya que (2), aunque | Se encuentra (3), hay, se ubican, encontramos, se encuentran |

⁵ El número entre paréntesis, después de cada organizador, señala la cantidad de los mismos en cada texto, cuando no se escribe número, la cantidad es uno.

| Texto | Organizadores | | | Verbos |
|--------------|--|--|--------------|--|
| | Linealidad | Espaciales | Otros | |
| Df-A5 | Además, también, y | Al lado derecho | Como | Es, cuenta |
| Df-A6 | Y (6) | Al entrar, más adelante (2), a mano derecha, al fondo (2), en el centro | Pero | Es, encontramos (2), hay, se encuentran |
| Df-A7 | Y (4) | Debajo, al lado izquierdo, al lado derecho | | Encontramos, se levantan, están, tenemos |
| Df-A8 | Y (3) | A la izquierda (2) | O | Se levanta, es, cuenta |
| Df-A9 | Y (13), e, también, además, cómo olvidar | A su costado izquierdo, a su costado derecho, en la parte de atrás, al lado derecho (2), al fondo, enfrente de, al lado izquierdo, enfrente de, al frente de, detrás de | Porque | Encontramos (6), observamos, están, están ubicados, está (2), tiene, hay (2) |
| Df-A10 | Y (9), también, además (2), así mismo | | Pero, como | Es (2), hay, dispone, tiene, cuenta |
| Df-A11 | Y (11) | Al sur de, en una parte alta, al costado izquierdo, en la parte baja, frente a, a mano izquierda, en su interior, por el lado izquierdo, al lado derecho (2), al frente de, frente a | Pero | Encontramos (4), hay, está |

| Texto | Organizadores | | | Verbos |
|--------------|---|--|---------------------|--|
| | Linealidad | Espaciales | Otros | |
| Df-A12 | Y (15), también, luego (2), por último, e | Al sur de, a la derecha (3), a la izquierda (4), al frente de (2), a un costado, en su interior, a todo el frente, hacia la izquierda, al fondo, frente a, detrás de | Pero (2), o, porque | Está (10), hay (4), están, se encuentra, encontramos (2) |
| Df-A13 | Y (4), también (2) | Al sur, diagonal a | Ya que (2), pero | Se encuentra (2), hay (3), es (2) |

ANEXO A- A tipología dos textos

Corporación Educativa CLEBA Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la reconciliación, la convivencia y la paz - Itagüí

LA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

Se asume una tipología que procede de Bronckart de la Universidad de Ginebra y que ha sido desarrollada por el Instituto de Enseñanza de Francés del cantón de Ginebra-Suiza. Edivanda Mugarabi la ha adaptado al portugués (2002, p. 46-47). Según esta tipología existen siete grupos o géneros de textos. Teniendo en cuenta las esferas de la acción y la comunicación sociales, las capacidades verbales principales, nombradas con verbos en infinitivo son las siguientes:

| <i>Esferas humanas de acción social y comunicación</i> <i>Capacidades verbales dominantes</i> | <i>Propósitos</i> | <i>Ejemplos de géneros orales y escritos</i> |
|--|---|---|
| <i>Cultura literaria ficcional</i> NARRAR | Textos para distraer, textos ficticios que buscan encontrar sentido y ayudan a reconfigurar o dar forma a las acciones humanas, a través de la creación de intriga en el campo de lo verosímil. | <i>Cuento</i> <i>Historieta</i> <i>Leyenda</i> <i>Fábula</i> <i>Relato mítico</i> <i>Relato de enigma</i> <i>Relato de aventura</i> <i>Relato de ciencia ficción</i> |
| <i>Documentación y memoria de acciones humanas</i> RELATAR | Textos para evocar lo vivido, textos para informar de la actualidad, textos para aprender de experiencias vividas, situadas en el tiempo. | <i>Historia de vida</i> <i>Relato de experiencias vividas</i> <i>Hechos diversos</i> <i>Relato histórico</i> <i>Esbozo biográfico</i> <i>Exposición oral sobre un personaje histórico</i> <i>Noticias radiofónicas</i> <i>Reportaje oral</i> <i>Relato de un viaje</i> <i>Diario personal</i> <i>Testimonio</i> <i>Anécdota histórica.</i> |
| <i>Discusiones sobre problemas sociales controvertidos</i> ARGUMENTAR | Textos para discutir, para justificar, refutar o negociar toma de posiciones controvertidas, convencer al destinatario/a de algo, modificar sus ideas, valores, sentimientos, etc. | <i>Artículo de opinión</i> <i>Petición justificada</i> <i>Debate regulado</i> <i>Editorial</i> <i>Ensayo</i> <i>Cartas del lector</i> <i>Carta de reclamación</i> <i>Carta de solicitud</i> |

| <i>Esferas humanas de acción social y comunicación</i> <i>Capacidades verbales dominantes</i> | <i>Propósitos</i> | <i>Ejemplos de géneros orales y escritos</i> |
|--|--|---|
| | | <i>Carta argumentativa Deliberación informal Diálogo argumentativo Slogans publicitarios Refrán</i> |
| <i>Transmisión y construcción de saberes</i> EXPONER | Textos para aprender, para apropiarse del saber. | <i>Exposición oral Texto documental Conferencia (partes o toda) Balance de experiencias Síntesis Artículo enciclopédico Informe de investigación Explicación de cómo, por qué Toma de notas Entrevista con expertos Emisión radiofónica Texto explicativo Resumen de textos explicativos y expositivos Adivinanza</i> |
| <i>Instrucciones y prescripciones</i> REGULAR LOS COMPORTAMIENTOS | Textos para hacer actuar, textos de instrucciones que buscan regular el comportamiento del destinatario/a. | <i>Consigna Receta Agenda, ayuda para recordar Reglas de juegos Reglamentos Toma de notas Montaje de aparatos y modo de empleo Horóscopos, cartas astrales</i> |
| <i>Transmisión y construcción de saberes</i> DESCRIBIR | Textos que describen, ordenan objetos en el espacio y orientan el mirar del destinatario/a destacando detalles de la realidad. | <i>Retratos Descripción de un objeto Descripción turística Descripción de un itinerario Descripción de un paisaje Descripción de acciones</i> |
| <i>Literatura/poesía</i> POETIZAR | Textos poéticos, para jugar con la lengua y desarrollar el sentido estético. | <i>Poemas Oda Soneto Elegía Canción infantil Caligrama Canciones Acróstico</i> |

ANEXO B- A seqüência descritiva

Corporación Educativa CLEBA Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la reconciliación, la convivencia y la paz- Itagüí

SECUENCIA DESCRIPTIVA

Cuando nos comunicamos, organizamos de una cierta manera las ideas, lo cual nos permite presentar de manera lineal el contenido. Al producir, por ejemplo, una ponencia yo puedo contar, describir, argumentar, explicar, etc. Esas diversas formas de organizar el discurso se llaman secuencias discursivas, y la secuencia descriptiva, es una de ellas.

1. ¿QUÉ ES DESCRIBIR?

Describir es representar, por medio del lenguaje, la imagen de objetos -materiales e inmateriales-, personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y diversos aspectos de la realidad, indicando sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características. La descripción paraliza por un momento la acción; de ahí su visión estática de la realidad. No hay acción sino contemplación sensitiva de una escena experimentada, percibida o sentida. La función del lenguaje predominante en la descripción es la representativa.

El objetivo de los textos descriptivos (orales o escritos) es suscitar en la imaginación del lector/a una impresión similar a la impresión sensible que pueden provocar las cosas descritas. La descripción tiene relación con la pintura y la escultura, pues en ella se “pinta” con palabras la imagen que se quiere presentar al destinatario/a. Su objetivo es crear con las palabras la presencia de aquel objeto o proceso que deseamos representar.

Las secuencias descriptivas no suelen aparecer aisladas, sino como parte de otra secuencia de mayor extensión y de orientación diferente: narrativa, instructiva, argumentativa o expositiva. Muchas veces se presenta unida a la secuencia narrativa.

2. ENFOQUES DE LA DESCRIPCIÓN

En la descripción podemos adoptar un punto de vista objetivo o subjetivo, en función de lo que queramos reflejar. Si leemos con atención los dos textos que presentamos a continuación, percibimos que siendo descripciones ambas, son estilos diferentes; cada una despierta en nosotros sentimientos distintos. Sin duda el texto No. 7, la descripción de los niños, nos afecta, nos “toca” más.

Texto No. 1⁶

Por la mañana reemprendimos el viaje a Bahía Blanca, adonde llegamos en dos días. Al dejar el campamento pasamos frente a los toldos de los indios. Tienen forma de

⁶ Tomado de Cornejo, López y Montahud. 1995: 132.

horno, redondeada y cubierta de pieles. A la entrada de cada uno puede verse un fino chuzo hincado en el suelo. Los toldos están divididos en grupos según el jefe a que pertenezcan, y los de cada uno de éstos, subdivididos a su vez, se agrupan de acuerdo con el parentesco. Durante varios kilómetros marchamos a lo largo del valle del Colorado. Las tierras de aluvión por las que cruzamos parecen fértiles y adecuadas para el cultivo de cereales. Nos desviamos hacia el norte, cruzando el río, y encontramos una tierra diferente a la de la margen sur. El terreno seguía siendo seco y estéril, pero había muchas clases diferentes de plantas y la hierba, antes marchita, era más abundante, y los espinosos arbustos se hallaban en menor número, hasta el punto de que en algunas extensiones desaparecían completamente, y la llanura quedaba entonces sin nada que abrigase su desnudez.

Charles R. Darwin. Viaje de un naturalista

Texto No. 2⁷

Los niños vienen en tamaños, pesos y colores surtidos. Se les encuentra donde quiera -encima, debajo, dentro, trepando, colgando, corriendo y saltando-. Las mamás los adoran, las niñas los odian, las hermanas y los hermanos mayores los toleran, los adultos los desconocen y el Cielo los protege. Un niño es la Verdad con la cara sucia, la Sabiduría con el pelo desgreñado, la Esperanza del futuro con una rana en el bolsillo. Un niño tiene el apetito de un caballo, la digestión de un tragaespadas, la energía de una bomba atómica, la curiosidad de un gato, los pulmones de un dictador, la imaginación de Julio Verne, la timidez de una violeta, la audacia de una trampa de acero, el entusiasmo de un triquitraque, y cuando hace algo tiene cinco pulgares en cada mano.

Le encantan los dulces, las naranjas, las sierras, la Navidad, los libros con láminas, el niño del vecino, el campo, el agua (en su estado natural), los animales grandes, papá, los trenes, los domingos por la mañana y las bombas de incendio. Le desagradan las visitas, la doctrina, la escuela, los libros sin láminas, las lecciones de música, las corbatas, los peluqueros, las muchachas, los abrigos, los adultos y la hora de acostarse.

Nadie se levanta tan temprano, ni se sienta a comer tan tarde. Nadie más puede embutirse en el bolsillo un cortaplumas oxidado, una fruta mordida, medio metro de cordel, un paquete de picadura vacío, dos caramelos, cincuenta céntimos, una honda, catorce soldaditos, un trozo de sustancia desconocida y un auténtico anillo supersónico de clave con compartimiento secreto.

Un niño es una criatura mágica. Usted puede cerrarle la puerta del cuarto donde guarda las herramientas, pero no puede cerrarle la puerta de su mente. Todo el poderío suyo se rinde ante él. Es su carcelero, su jefe, y su amo... él, un manojito de ruido, caripecoso. Pero cuando usted llega a casa por la noche con sus esperanzas y sus ambiciones hechas pedazos, él puede remediarlo todo con dos palabras mágicas: "¡Hola, papaíto!".

Alan Beck. Revista New England Mutual. Life Insurance Company

De la lectura y análisis anterior, podemos concluir que hay dos formas básicas de abordar la descripción: objetiva y subjetiva. La descripción **objetiva**, científica o técnica, busca dar a conocer la realidad u objeto tal cual es, presentando sus partes, su funcionamiento, su finalidad. En ella se depuran al máximo las apreciaciones subjetivas del autor/a. Son elementos fundamentales de la misma: *la precisión y la objetividad* en la observación, *la claridad* en la exposición y *la lógica* en el ordenamiento de los elementos. El estilo que predomina es el de un texto claro, lógico, y un lenguaje unívoco y denotativo.

⁷ Tomado de Cornejo, López y Montahud. 1995: 132.

Por el contrario, en la descripción **subjetiva** o literaria predomina la interpretación personal de la realidad. Ya no se trata de cómo son las cosas, sino de cómo percibe y vive las cosas el autor/a. Su finalidad es provocar una impresión (agradable o desagradable) o un sentimiento (de repulsa, dolor, alegría, admiración, etc.) mostrando lo que se describe en forma tal que cause la impresión o el sentimiento que se haya propuesto el autor/a. En ella predomina un objetivo estético, representar una imagen de la realidad en una forma bella. Lo más importante es la capacidad expresiva de tal forma que se logre impresionar la sensibilidad del lector/a. Domina en este tipo de descripción la función expresiva, poética, moral y el lenguaje connotativo.

3. PROCESO PARA LA ELABORACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN

Algunos autores/as hablan de un proceso, con varias etapas, para la elaboración de textos descriptivos. Esas etapas serían:

- **La observación.** Es el momento de la percepción. Consiste en el análisis detenido de la realidad que nos rodea y más concretamente, de la que nos interesa describir. Responde a la pregunta: ¿cómo es? En esta etapa es preciso observar las formas, las características, los colores, los ambientes, circunstancias, movimientos, relaciones, espacios y todo rasgo que pueda ser fuente de inspiración. En la observación influyen el tipo de observación realizada, los conocimientos previos del observador/a, los procedimientos utilizados y la calidad de la observación. El tipo de observación puede ser:
 - ✓ *directa* si se basa en el examen del objeto. Si tenemos frente a nosotros aquello que vamos a describir;
 - ✓ *indirecta* cuando lo que se va a describir no existe o no está frente a nosotros. Averiguamos por otros medios: consulta, fotografía u otros.
- **La selección de rasgos o elementos.** Es el momento de la interiorización. Describir no es inventariar. En el acto de la selección interviene directamente el punto de vista personal. Tomamos, de entre todos los detalles observados, sólo aquéllos que, a nuestro criterio, acentúan mejor la impresión que queremos transmitir.

El autor/a enfoca el objeto o realidad para destacar lo que es necesario y desechar los rasgos no interesantes. Los elementos o rasgos se pueden seleccionar utilizando preguntas como: ¿qué partes tiene?, ¿de qué colores?, ¿para qué sirve?, ¿para qué se usa?, entre otras. En esta etapa se trata de establecer la relación entre las partes y responder a las preguntas ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona? Los elementos deben organizarse según un orden lógico. Existen varias posibilidades para dicha organización, algunas podrían ser:

- ✓ De lo general a lo particular o viceversa.
 - ✓ De lo próximo a lo lejano.
 - ✓ De arriba a abajo, de fuera hacia adentro.
 - ✓ De izquierda a derecha.
 - ✓ En el espacio.
 - ✓ En el tiempo.
 - ✓ En forma contraria, etc.
- **La presentación o comunicación.** Es la expresión lingüística de la imagen que nos hemos representado del objeto o proceso en la forma más exacta y precisa posible. Consiste, pues, en la redacción de la descripción. Es la exteriorización desde la perspectiva particular del autor/a.

4. TIPOS DE DESCRIPCIÓN

Como señalábamos al inicio de este apartado, podemos realizar descripciones de realidades diversas, materiales, inmateriales, personas, objetos, lugares, situaciones, escenas, viajes, paisajes, emociones, etc. Presentaremos unas breves observaciones sobre algunos tipos de descripciones y textos modelos de algunas de ellas.

4. 1. Descripción de personas

Al describir una persona podemos destacar sus rasgos físicos, en este caso se llama *protopografía*. Si sólo se resaltan los rasgos morales es una *etopeya*. Cuando se presentan los rasgos físicos de una persona y se unen aspectos morales se habla de un *retrato*. También existe la *caricatura* cuando es una descripción satírica, humorística y burlesca de una persona; en ella se acentúan las cualidades o defectos. En el texto No. 8 transcribimos un *retrato*.

Algunas recomendaciones a tener en cuenta al describir a una persona serían:

- ✓ Seleccionar los datos físicos, biográficos y/o morales más significativos de la persona, según el tipo de descripción a realizar.
- ✓ Mezclar los rasgos seleccionados de forma organizada y coherente.
- ✓ Prestar atención a los objetivos, comparaciones e imágenes.
- ✓ No olvidar intercalar comentarios subjetivos (a quién nos recuerda, qué valoramos de esa persona, etc.).

Texto No. 3⁸

Era lo que parecía: un anciano servicial y serio. Tenía el cuerpo óseo y derecho, la piel parda y lampiña, los ojos ávidos detrás de los espejuelos redondos con monturas de metal blanco, y un bigote romántico de punteras engomadas, un poco tardío para la época. Tenía los últimos mechones de los aladares peinados hacia arriba y pegados con gomina en el centro del cráneo reluciente como solución final a una calvicie absoluta. Su gentileza natural y sus maneras lánguidas cautivaban de inmediato, pero también se tenían como dos virtudes sospechosas en un soltero empedernido. Había gastado mucho dinero, mucho ingenio y mucha fuerza de voluntad para que no se le notaran los setenta y seis años que había cumplido el último marzo, y estaba convencido en la soledad de su alma de haber amado en silencio mucho más que nadie jamás en este mundo.

La noche de la muerte del doctor Urbino estaba vestido como lo sorprendió la noticia, que era como estaba siempre a pesar de los calores infernales de junio: de paño oscuro con chaleco, un lazo de cinta de seda en el cuello de celuloide, un sombrero de fieltro, y un paraguas de raso negro que además le servía de bastón. Pero cuando empezó a clarear desapareció del velorio por dos horas, y regresó fresco con los primeros soles, bien afeitado y oloroso a lociones de tocador. Se había puesto una levita de paño negro de las que ya no se usaban sino para los entierros y los oficios de Semana Santa, un cuello de pajarita con la cinta de artista en lugar de la corbata, y un sombrero hongo.

4.2. Descripción de objetos y lugares

Son varias las formas de describir objetos o lugares según la relación que establecemos entre el objeto y el sujeto que realiza la descripción. En la descripción *cinematográfica* el

⁸ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. El amor en los tiempos del cólera. Colombia: Editorial Oveja Negra, 1985: 71-72.

escritor/a parece inmóvil en tanto que el objeto u objetos se mueven; así los objetos se alejan o se acercan según el interés del momento. Otra, es la descripción *cronográfica* que presenta, de forma estática, las características de una época o un tiempo determinados. Se habla de una descripción *pictográfica* cuando resalta el detalle, lo llamativo, y lo peculiar; puede contener elementos objetivos o subjetivos; en ella el objeto y el sujeto son inmóviles. Finalmente, la descripción *topográfica* es aquella en la cual el objeto está inmóvil y el sujeto, en movimiento. El texto No. 9 presenta la descripción de una casa.

Para describir un lugar proponemos las recomendaciones siguientes:

- Decidir qué tipo de descripción queremos realizar.
- Seleccionar y tomar nota previamente de los elementos de los que se va a hablar. Hay que tener en cuenta cuáles son más relevantes o llaman más la atención.
- “Encajar” unos con otros según el orden que se prefiera (de derecha a izquierda, del centro a la periferia, del fondo al primer plano, de arriba a abajo o viceversa).
- No olvidar la importancia de las palabras de enlace: “en primer término”, “a continuación”, “más allá”, “al fondo”, “más adelante”, etc.
- Procurar enriquecer la descripción utilizando comparaciones, imágenes y adjetivos precisos y adecuados.
- Tratar de incluir elementos subjetivos (qué nos sugiere ese lugar, qué recuerdos nos trae, por qué nos agrada o desagrada...), mezclándolos con los elementos objetivos.

Texto No. 4⁹

Al otro lado de la bahía, en el barrio residencial de La Manga, la casa del doctor Juvenal Urbino estaba en otro tiempo. Era grande y fresca, de una sola planta, y con un pórtico de columnas dóricas en la terraza exterior, desde la cual se dominaba el estanco de miasmas y escombros de naufragios de la bahía. El piso estaba cubierto de baldosas ajedrezadas, blancas y negras, desde la puerta de entrada hasta la cocina, y esto se había atribuido más de una vez a la pasión dominante del doctor Urbino, sin recordar que era una debilidad común de los maestros de obra catalanes que construyeron a principios de este siglo aquel barrio de ricos recientes. La sala era amplia, de cielos muy altos como toda la casa, con seis ventanas de cuerpo entero sobre la calle, y estaba separada del comedor por una puerta vidriera, enorme e historiada, con ramazones de vides y racimos y doncellas seducidas por caramillos de faunos en una floresta de bronce. Los muebles de recibo, hasta el reloj de péndulo de la sala que tenía la presencia de un centinela vivo, eran todos originales ingleses de fines del siglo XIX, y las lámparas colgadas eran de lágrimas de cristal de roca, y había por todas partes jarrones y floreros de Sèvres y estatuillas de idilios paganos en alabastro. Pero aquella coherencia europea se acababa en el resto de la casa, donde las butacas de mimbre se confundían con mecedores vieneses y taburetes de cuero de artesanía local. En los dormitorios, además de las camas, había espléndidas hamacas de San Jacinto con el nombre del dueño bordado en letras góticas con hilos de seda y flecos de colores en las orillas. El espacio concebido en sus orígenes para las cenas de gala, a un lado del comedor, fue aprovechado para una pequeña sala de música donde se daban conciertos íntimos cuando venían intérpretes notables. Las baldosas habían sido cubiertas con las alfombras turcas compradas en la Exposición Universal de París para mejorar el silencio del ámbito, había una ortofónica de modelo reciente junto a un estante con discos bien ordenados, y en un rincón, cubierto con un mantón de Manila, estaba el piano que el doctor Urbino no había vuelto a tocar en muchos años. En toda la casa se notaba el juicio y el recelo de una mujer con los pies bien plantados sobre la tierra.

4.3. Descripción y narración

⁹ García Márquez, G. Obra citada: 30-31.

En los cuentos y novelas, la descripción suele ir entremezclada con la narración. Es decir, a la vez que se narran los hechos y acontecimientos que configuran el argumento de la historia, se van intercambiando frases o párrafos que describen a los personajes, los objetos o los ambientes. El texto No. 10 recoge una secuencia descriptiva dentro de una narración.

Texto No. 5¹⁰

Las llanuras empezaban a desaparecer, huyendo en sentido contrario a mi carrera, semejantes a mantos inmensos arrollados por el huracán. Los bosques que más cercanos creía, parecían alejarse a medida que avanzaba hacia ellos. Sólo algún gemido del viento entre los higuerones y chiminangos sombríos, sólo el resuello fatigoso del caballo y el choque de sus cascos en los pedernales, que chispeaban, interrumpían el silencio de la noche.

Algunas cabañas de Santa Elena quedaron a mi derecha, y poco después dejé de oír los ladridos de sus perros. Vacadas dormidas sobre el camino empezaban a hacerme moderar el paso.

*La hermosa casa de los señores de M***, con su capilla blanca y sus bosques de ceibas, se divisaba a lo lejos a los primeros rayos de la naciente luna, cual castillo cuyas torres y techumbres hubiese desmoronado el tiempo.*

El Amaime bajaba crecido con las lluvias de la noche, y su estruendo me lo anunció mucho antes de que llegase yo a la orilla. A la luz de la luna, que atravesando los follajes de las riberas iba a platear las ondas, pude ver cuánto había aumentado su raudal. Pero no era posible esperar: había hecho dos leguas en una hora, y aún era poco. Puse las espuelas en los ijares del caballo, que con las orejas tendidas hacia el fondo del río y resoplando sordamente parecía calcular la impetuosidad de las aguas que azotaban a sus pies; sumergió en ellas las manos; pero como sobrecogido de un terror invencible, retrocedió veloz girando sobre las patas. Le acaricié las crines humedecidas y el cuello aterciopelado, y lo aguijoneé de nuevo para que se lanzase al río; entonces levantó las manos impacientado pidiendo al mismo tiempo toda la rienda, la que le abandoné, temeroso de haber errado el botadero de la creciente. El subió por la ribera unas veinte varas, tomando la ladera de un peñasco; acercó la nariz a las espumas, y levantándola en seguida se precipitó en la corriente. El agua lo cubrió casi todo llegándome hasta las rodillas. Las olas se encrespaban poco después alrededor de mi cintura. Con una mano le palmeaba el cuello al animal, única parte visible ya de su cuerpo, mientras con la otra trataba de hacerle describir más curva hacia arriba la línea de corte, porque de otro modo, perdida la parte baja de la ladera, era inaccesible por su altura y por la fuerza de las aguas, que columpiaban los guaduales desgajados. Había pasado el peligro. Me apeé para examinar las cinchas, de las cuales se había reventado una. El noble bruto se sacudió, y un instante después continué la marcha.

*Luego que anduve un cuarto de legua, atravesé las ondas del Nima, humildes, diáfanas y tersas, que rodaban iluminadas hasta perderse en las sombras de bosques silenciosos. Dejé a la izquierda la pampa de Santa***, cuya casa, en medio de arboledas de ceibas y bajo el grupo de palmeras que elevan los follajes sobre su techo, semeja en las noches de luna la tienda de un rey oriental colgada de los árboles de un oasis.*

*Eran las dos de la madrugada, cuando, después de atravesar la villa de P*** me desmonté a la puerta de la casa en que vivía el médico.*

4.4. Descripción dentro de un discurso teórico

¹⁰ Isaacs, Jorge. María. Colombia: Edilux, 1990: 44 - 46.

Como señalábamos al inicio de esta problemática, la secuencia descriptiva se presenta, generalmente, articulada a otras secuencias y responde a las finalidades de las mismas. En el ejemplo siguiente encontramos una secuencia descriptiva al interior de un texto teórico y por ello la descripción presenta características lingüísticas propias del discurso teórico en el que está ubicada y las informaciones se organizan según un orden espacial.

Texto No. 6¹¹

El corazón

El corazón, es el órgano encargado de impulsar la sangre, para que avance a través de los vasos sanguíneos. En el ser humano tiene el tamaño de un puño cerrado y pesa aproximadamente entre 300 y 400 gramos. Está situado en el tórax, en medio de los dos pulmones y de él salen los vasos sanguíneos de mayor calibre: arterias y venas.

En su interior, el corazón tiene cuatro cavidades: dos aurículas y dos ventrículos, separados entre sí por dos paredes perpendiculares. La pared longitudinal lo divide de arriba a abajo en dos mitades cada una con una aurícula y un ventrículo. La pared transversal es incompleta y separa la aurícula del ventrículo de cada lado. Sin embargo, estos se comunican por medio del orificio aurículo ventricular

*La aurícula derecha y el ventrículo derecho se comunican entre sí por medio de la **válvula tricúspide**. La aurícula izquierda y el ventrículo izquierdo, se comunican por la **válvula bicúspide**, también llamada **válvula mitral**.*

La sangre circula siempre desde las aurículas a los ventrículos de cada lado, pasando a través de los orificios aurículo ventriculares. A las aurículas llegan las venas y de los ventrículos salen las arterias.

A la aurícula derecha llegan las dos venas cavas y a la aurícula izquierda las cuatro venas pulmonares.

*De la misma manera, del ventrículo izquierdo sale la arteria aorta, y del derecho la arteria pulmonar. A la salida de estas grandes arterias, existen unas válvulas llamadas **válvulas sigmoideas** cuya función, es la de evitar que la sangre se devuelva a los ventrículos una vez que ha penetrado en las arterias.*

El corazón está protegido por una especie de bolsa llamada pericardio, que evita el roce con otros órganos vecinos.

El músculo que está formando el corazón se llama miocardio y el tejido que cubre la parte interna se llama endocardio.

4.5. Descripción de viajes

En las revistas suelen aparecer itinerarios o rutas sugeridas que orientan al lector/a para realizar excursiones y viajes. En ellas, además de describirse los lugares a visitar, aparecen referencias históricas y culturales, así como fotografías, mapas y croquis.

Otra posibilidad son los libros de viajes, en los que el autor/a cuenta sus experiencias a la vez que describe de una manera personal todo lo que va viendo. Dos de los textos citados en este apartado, el de Charles Darwin y el de Jorge Isaac, son descripciones de viajes.

4.6. Descripción de escenas

¹¹ Editorial Voluntad. Pobladores, Ciencias. Educación Básica Primaria. Bogotá: 1989: 45-46.

A través de la descripción de escenas se trata de reflejar hechos, ambientes y situaciones concretas con el colorido y el realismo necesarios. Algunos reportajes y documentos periodísticos pueden servir como ejemplos de descripción de ambientes. Así puede describirse una feria, una procesión, una comida, una representación teatral, una escena diaria, etc.

Texto No. 7¹²

El aguacero cesó de pronto como había empezado, y el sol se incendió de inmediato en el cielo sin nubes, pero la borrasca había sido tan violenta que arrancó de raíz algunos árboles, y el remanso desbordado convirtió el patio en un pantano. El desastre mayor había sido en la cocina. Varios fogones de leña habían sido armados con ladrillo en la parte de atrás de la casa, al aire libre, y apenas si habían tenido tiempo los cocineros de poner los calderos a salvo de la lluvia. Perdieron un tiempo de urgencia achicando la cocina inundada e improvisando nuevos fogones en la galería posterior. Pero a la una de la tarde estaba resuelta la emergencia, y sólo faltaba el postre encomendado a las monjas de Santa Clara, que se habían comprometido a mandarlo antes de las once. Se temía que el arroyo del camino real se hubiera salido de madre, como ocurría en inviernos menos severos, y en ese caso no sería posible contar con el postre antes de dos horas. Tan pronto como escampó abrieron las ventanas, y la casa se refrescó con el aire purificado por el azufre de la tormenta. Luego ordenaron que la banda ejecutara el programa de valsos en la terraza del pórtico, pero solo sirvió para aumentar la ansiedad, porque la resonancia de los cobres dentro de la casa obligaba a conversar a gritos. Cansada de esperar, sonriendo al borde de lágrimas, Aminta de Olivella dio la orden de servir el almuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, Jean-Michel. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. 12 ed. Bélgica: Mardaga, 1990. 265 p.

BRONCKART, Jean Paul. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio - discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996. 351 p.

BUSTOS G., José. *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996. 175 p.

CORNEJO, Marta; LÓPEZ, Lucrecia y MONTAHUD, Amalia. *Comprensión y expresión para personas adultas: materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana en Educación de Adultos*. España: Aguacera, 1995. 197 p.

DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE GINEBRA. *Sector de Lenguas-Francés. Cuaderno No. 7. Sensibilización de diferentes tipos de textos*. Suiza: 1992. 69 p.

MUGRABI, Edivanda. *La pedagogía del Texto y la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-Corporación Educativa CLEBA, 2002. 132 p.

Medellín, junio de 2003

¹²García Márquez, G. Obra citada: 54-55.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)