

Uma proposta de avaliação de escrita mobilizadora de conceitos

A proposal for evaluation of writing that mobilizes concepts

Mateus Parducci Soares de Limaⁱ
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: A perspectiva Escrita através do currículo (*Writing Across the Curriculum* – WAC) é norteada pelo princípio de que é possível avançar no conhecimento escolar/acadêmico por meio da atividade de escrita. Adotando essa perspectiva, Pinheiro e Oliveira (2018) e Barbalho Gonçalves e Pinheiro (2022) desenvolveram projetos de escrita, no ensino de Linguística do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujos resultados revelaram que os(as) aluno(a)s avançaram na elaboração e construção de conceitos da área. Entretanto, foi percebido, na metodologia desses projetos, que o julgamento da melhora da mobilização conceitual no texto dos estudantes é realizado com base no arcabouço de conhecimento do avaliador e que essa prática não aparece acompanhada de um instrumento metodológico avaliativo pensado para esse aspecto da escrita. Em função disso, o objetivo deste trabalho é propor um instrumento de avaliação que demonstre, com certa objetividade, os problemas de natureza conceitual no texto dos estudantes. O subsídio teórico elegido para fundamentar esse instrumento é o quadro teórico de Charolles (2002 [1978]), sobretudo as concepções de metarregras de coerência. Com base nisso, propõe-se que a avaliação da mobilização conceitual seja guiada pelas metarregras (i) da repetição conceitual; (ii) da progressão conceitual; (iii) da não-contradição conceitual e (iv) da relação conceitual.

Palavras-chave: Escrita; avaliação; metarregras.

Abstract: The Writing Across the Curriculum (WAC) perspective is guided by the principle that it is possible to advance in scholarly knowledge through writing activities. Adopting this perspective, Pinheiro and Oliveira (2018) and Barbalho Gonçalves and Pinheiro (2022) developed writing projects in the Linguistics teaching of the Letras course at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), whose results revealed that students

progressed in the elaboration and construction of concepts in the field. However, it was noticed in the methodology of these projects that the assessment of improvement in conceptual mobilization in students' writing is conducted based on the evaluator's knowledge framework, and this practice is not accompanied by an evaluative methodological instrument specifically designed for this aspect of writing. Therefore, the aim of this study is to propose an evaluation instrument that demonstrates, with some objectivity, the problems of a conceptual nature in students' writing. The theoretical framework chosen to support this instrument is Charolles' (2002 [1978]) theoretical framework, particularly the concepts of metarules of coherence. Based on this, it is proposed that the evaluation of conceptual mobilization be guided by the metarules of (i) conceptual repetition; (ii) conceptual progression; (iii) conceptual non-contradiction; and (iv) conceptual relation.

Keywords: Writing; evaluation; metarules.

Introdução

Dentro das universidades, o fenômeno observacional da escrita é loteado como região de interesse pelos mais variados campos da ciência e, além de ser alçado como objeto teórico de estudo, tende a ser eleito como um componente recorrente das metodologias de projetos de ensino acadêmico. Os trabalhos de Pinheiro e Oliveira (2018) e de Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) são exemplares de produções acadêmicas que sintetizam e apresentam os resultados de projetos dessa natureza. Em ambos os trabalhos, os autores partem da constatação de que os alunos de Letras apresentam dificuldades de aprendizagem e de acompanhamento dos conteúdos nos componentes curriculares do campo da linguística teórica e, em função disso, pensam como objetivo geral desenvolver e implementar um dispositivo pedagógico de escrita para construção de conhecimento e avaliar o seu efeito na qualidade dos textos e na aprendizagem significativa dos estudantes das disciplinas de linguística. Para cumprir esse objetivo, Pinheiro e Oliveira (2018) e de Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) a escrita tanto é tomada sob a égide de uma concepção teórica específica quanto é utilizada como uma ferramenta metodológica de ensino.

Em termos teóricos, a concepção de escrita que subjaz aos dois trabalhos é a que está enquadrada na perspectiva Escrita através do Currículo (do inglês, *Writing Across the Curriculum* – WAC), também reconhecida como enfoque Escrever para aprender. Para Bazerman *et al* (2016), o princípio norteador dessa perspectiva é o de que a escrita é a atividade pela qual os estudantes mobilizam e demonstram seu aprendizado, bem como se apropriam dos marcos conceituais da área de conhecimento na qual essa atividade é

realizada. Em função disso, por meio da escrita é possível avançar no conhecimento escolar/acadêmico. Além disso, segundo Russel (2012, p. 23), “‘Escrever para aprender’ significa que os estudantes não apenas aprendem a escrever, mas também escrevem para aprender.”. Esse movimento pedagógico põe em foco, portanto, a função epistêmica da escrita, de modo que essa atividade é vista não apenas como ferramenta de avaliação da aprendizagem, mas como ferramenta de aprendizagem propriamente dita (Russel, 2012, p. 23). Ancorado em Bazerman *et al* (2016), em Russel (2012) e em outros trabalhos desenvolvidos no âmbito da Escrita através do Currículo (ou Escrever para aprender), Pinheiro (2023) afirma que se “[...] põe em relevo a função epistêmica da escritura, passa-se a pensar com mais propriedade sobre o papel efetivo da escritura na aprendizagem conceptual do(a)s aluno(a)s [...]” (p. 21).

Em termos metodológicos, Pinheiro e Oliveira (2018) e Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) se propõem a fazer da escrita e da reescrita meios para otimizar o processo de ensino-aprendizagem de linguística. Em linhas gerais, isso se deu a partir da aplicação e do acompanhamento de atividades a fim de promover, por meio de gêneros textuais próprios do domínio acadêmico (resumo, resenha, ensaio, texto-resposta), a manipulação, síntese, análise e exploração dos conteúdos das disciplinas obrigatórias de linguística do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Um dos aspectos desse acompanhamento era a avaliação do texto dos alunos a partir de marcações realizadas pelos avaliadores. Essas marcações chamam atenção para problemas das três seguintes naturezas: problemas (i) de convenção de escrita (por exemplo, de convenções ortográficas), (ii) de textualidade (por exemplo, de organização “macro-textual” num nível global do texto e de organização “micro-textual” num nível sintático do texto) e (iii) de mobilização conceitual do conteúdo (BARBALHO, GONÇALVES e PINHEIRO, 2022, p. 1523)¹. Os resultados apresentados apontam para o fato de que os alunos passaram, graças a essa metodologia, a estabelecer relações de sentido coerentes com as reflexões linguísticas realizadas na disciplina.

No entanto, reconheceu-se, nos trabalhos de Pinheiro e Oliveira (2018) e de Barbalho e de Gonçalves e Pinheiro (2022), a ausência de um modelo teórico-metodológico subjacente à avaliação, especificamente, dos problemas de mobilização conceitual do conteúdo. Apesar

¹ No trabalho de Pinheiro e Oliveira (2018), esses três problemas são referenciados como “problemas linguísticos”, “problemas textuais” e “problemas conceituais”.

disso, tal aspecto da escrita não deixa de ser apurado pelos avaliadores, logo, poder-se-ia inferir, que a avaliação da função epistêmica da escrita, nesses projetos, se sustenta no arcabouço de conhecimento dos avaliadores.

Não pretendo pôr em xeque a validade dos projetos de ensino, nem desqualificar as avaliações realizadas, afinal, a avaliação de um objeto de conhecimento passa, inevitavelmente, pelo saber do avaliador a respeito desse objeto. Contudo, não se pode negar que o alinhamento dessa consulta do arcabouço de conhecimento ao uso de um instrumento metodológico teoricamente subsidiado garante uma avaliação mais objetiva. Tendo isso em mente, o objetivo desta pesquisa é propor um instrumento norteador da avaliação de escrita mobilizadora de conceitos², ou seja, é criar um dispositivo avaliativo que privilegie o julgamento teórico da mobilização conceitual no texto dos estudantes. Para cumprir esse objetivo, em primeiro lugar, demonstro os alcances da avaliação da escrita mobilizadora de conceitos em Pinheiro e Oliveira (2018) e de Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022). Em seguida, conduzo uma breve explanação do quadro teórico em que me inspiro para subsidiar a proposição de um instrumento de avaliação da escrita mobilizadora de conceitos. Por fim, apresento algumas aplicações desse instrumento.

2 Os alcances da metodologia de avaliação de escrita mobilizadora de conceitos

Tanto em Pinheiro e Oliveira (2018) quanto em Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022), há seções em que os autores exemplificam a avaliação daquilo que chamam de problemas linguísticos/ de convenção de escrita, textuais/ de textualidade e conceituais/ de mobilização de conceitos. Tendo em vista o objetivo e a problemática da minha proposta, me debruço sobre as exemplificações de avaliação dos problemas conceituais.

Em Pinheiro e Oliveira (2018), afirma-se que “Os equívocos de natureza conceitual foram caracterizados pela apresentação desacertada das teorias linguísticas e as consequentes definições errôneas de seus postulados.” (p. 46) e, no Quadro 1, há dois excertos de avaliados por Pinheiro e Oliveira (2018) seguindo essa caracterização de equívocos conceituais.

² Não subjaz ao termo “escrita mobilizadora de conceitos” um conceito específico. O termo faz referência ao mesmo aspecto da atividade da escritura que é recortado por Pinheiro e Oliveira (2018) e por Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) como “mobilização conceitual do conteúdo”, isto é, diz respeito ao ato de se valer dos conceitos e das categorias de um dado quadro teórico às vias de produzir um gênero específico, nesse caso, os gêneros próprios do meio acadêmico.

Quadro 1. Excertos avaliados por Pinheiro e Oliveira (2018)

C09	O fenômeno linguístico é representado através de duas faces, o som e a linguagem.
D10	A teoria saussuriana surgiu para descrever e historiar as línguas.

Fonte: Pinheiro e Oliveira (2018, p. 50)

Ambos os excertos representam tentativas de mobilizar o conteúdo atrelado ao desenho de linguística geral presente no *Cours de linguistique générale* (CLG), cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure. Pinheiro e Oliveira (2018) julgam que, em C09 e em D10, há “[...] graves equívocos conceituais.” (p. 50) porque comparam informação do texto-resposta com as duas seguintes informações: (i) no CLG, aquilo que é teoricamente forjado como signo é constituído de duas partes, o significado (conceito) e o significante (imagem acústica) (SAUSSURE, 2021 [1916]); e (ii) o que é chamado de “teoria saussuriana” objetiva mas descrever os sistemas linguísticos (*la langue*) (SAUSSURE, 2021 [1916]). Com isso em mente, julga-se conceitualmente incongruentes as informações de que “o fenômeno linguístico é representado através de duas faces, o som e a linguagem”, como afirma C09, e que a tarefa da linguística saussuriana é “descrever e historiar as línguas”, como afirma D10.

Na esteira desse raciocínio, com base no que se vê em Pinheiro e Oliveira (2018), é possível inferir que quando o avaliador é confrontado com enunciados teoricamente problemáticos o procedimento geral é cotejar as informações do texto-resposta com as informações do seu próprio arcabouço de conhecimento a respeito do objeto de conhecimento – nesse caso, a linguística saussuriana e suas categorias – a fim de marcar uma delimitação, no texto dos alunos, de uma sequência que foi diagnosticada como conceitualmente errônea. Uma avaliação que gira em torno dessa marcação pautada no referido procedimento geral tende a fazer com que o aluno reconheça a existência e a localização de um problema conceitual, porém, não necessariamente faz com que o aluno reconheça a especificidade do erro de natureza conceitual. Isso significa que diagnóstico de “graves equívocos conceituais” não operacionaliza, da perspectiva do estudante, os ajustes necessários para desfazer esses problemas. Em função disso, é possível encarar esse tipo de avaliação como menos objetiva, apesar de não gerar – nos trabalhos analisados – diagnósticos incorretos. Outro exemplo disso pode ser visto em Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Excertos avaliados por Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022)

A2-V1

Para ela, a língua tem uma ordem própria, uma autonomia parcial, mas que funciona segundo o processo discursivo de uma determinada conjuntura.

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022, p. 1524)

Nesse caso, há a apresentação do conceito de língua segundo o quadro teórico da Análise do Discurso Francesa (AD). O termo “ela”, no começo da afirmação, faz referência à AD e a atribui um determinado conceito de língua, o qual Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) detectam como erro conceitual. É possível inferir que esse diagnóstico se sustenta na informação internalizada pelos avaliadores de que noção de língua que detém ordem própria e autonomia é, na verdade, uma noção de língua segundo uma perspectiva linguística estrutural. Nesse caso o procedimento geral ao qual nos referimos em Pinheiro e Oliveira (2018) se repete e inclui o cotejamento com informações – a perspectiva estruturalista de estudo linguístico – que não dizem respeito ao objeto de conhecimento – o quadro teórico da AD.

Em arremate, o procedimento geral de avaliação da escrita mobilizadora de conceitos, apesar de ter gerado diagnósticos corretos (de erro ou de acerto conceitual), é pouco especificador porque tende a revelar pouco da natureza do erro conceitual, informação que é de grande valia para a atividade de correção do texto. Frente a esse alcance dos trabalhos de Pinheiro e Oliveira (2018) e de Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022), propõe-se, às vias de garantir maior objetividade desses diagnósticos, um desenho inicial de um instrumento avaliador da escrita mobilizadora de conceitos, isto é, de um dispositivo que auxilia o avaliador na identificação e na particularização dos problemas conceituais. Para executar essa tarefa, o quadro teórico Charolles (2002 [1981]) como fonte de subsídio teórico porque oferece uma prática de julgamento de escrita à qual se relacionam conceitos específicos de texto e de coerência.

3 As metarregras da coerência textual

A escolha pelo desenho teórico circunscrito por Charolles (2002 [1981]), e não por outro, se justifica porque o problema de pesquisa da qual parte Charolles (2002 [1981]) para forjar seus conceitos de texto, de coerência e de metarregras de coerência é próximo do problema desta pesquisa. Ambos os trabalhos problematizam um limite atrelado à avaliação da escrita num contexto educacional.

A problemática da pesquisa de Charolles (2002 [1981]) se sustenta no pressuposto de que os sujeitos têm internalizada uma norma mínima de composição frasal e que, de maneira análoga, têm internalizada uma norma mínima de composição textual. A internalização dessa norma mínima figura como uma competência textual da qual, por exemplo, se valem os professores para avaliar a escrita dos alunos. No entanto, segundo Charolles (2002 [1981]), o uso dessa norma, de modo não-teórico, conduz a julgamentos não-teóricos.

O uso dessa norma conduz a desqualificações maciças e ingênuas: 'este texto não tem pé nem cabeça', 'esta história não tem cabimento' [...] 'mal formulado', 'mal escrito', que só dizem respeito aos arranjos da superfície, mas não bloqueiam fundamentalmente o processo comunicativo. Essas desqualificações ingênuas são inconcebíveis se não forem relacionadas, elas também, com um sistema implícito de regras interiorizadas igualmente disponíveis para todos os membros de uma comunidade linguística. (Charolles, 2002 [1981], p. 40)

O problema, portanto, que Charolles (2002 [1981]) identifica é a realização de julgamentos não-teóricos sobre a composição textual. Em função disso, com base no pressuposto de que há regras de composição textual comuns aos sujeitos de uma comunidade linguística, Charolles (2002 [1981]) propõe o conceito de coerência como o julgamento teórico de uma informação no texto. Texto, nessa perspectiva, é concebido como uma unidade cuja formação obedece a quatro regras de textualidade, as metarregras da coerência (cf. Quadro 4): a metarregra da repetição (MR1), a metarregra da progressão (MR2), a metarregra da não-repetição (MR3) e a metarregra da relação (MR4).

Quadro 3. As metarregras da coerência

Metarregra (MR _n)	Definição
Metarregra da repetição (MR ₁)	"[...] para que um texto seja coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita." (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 49)
Metarregra da progressão (MR ₂)	"[...] para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada." (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 58)
Metarregra da não-contradição (MR ₃)	"[...] para que um texto seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência." (CHAROLLES, 2002 [1981]. p. 61)
Metarregra da relação (MR ₄)	"[...] para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no

	mundos estejam relacionados.” (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 74).
--	--

Fonte: Charolles, 2002 [1981].

Por um lado, não é objetivo desta pesquisa realizar uma síntese do quadro teórico presente em Charolles (2002 [1981]), portanto, não serve à função deste trabalho apresentar as verticalizações conceituais atreladas a cada uma das metarregras. Por outro, é pertinente demonstrar como é possível se valer dessas metarregras, como aspectos constituintes do texto tal qual concebido por Charolles (2002 [1981]), a fim de realizar um diagnóstico da escrita de um aluno no que diz respeito ao aspecto da organização textual. Para realizar essa demonstração, utiliza-se dois excertos (cf. Quadro 04) presentes no *corpus* de Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022). No Quadro 4, os colchetes destacados em azul recortam as porções textuais delimitadas onde é possível perceber problemas relacionados à concepção de coerência de Charolles (2002 [1981]) e, ao lado da delimitação de colchetes, há uma sigla correspondente a uma das metarregras.

Quadro 4. Excertos 01 e 02

01

No curso de Linguística Geral, o qual foi escrito a partir das anotações das aulas de Saussure, destacou-se a importância de compreender duas perspectivas distintas à língua: a diacrônica e a sincrônica.

A concepção teórica sincrônica busca estudar a linguagem como existente em uma certa comunidade e em um período de tempo específico, a fim de recolher amostras da língua utilizada sem considerar quaisquer influências históricas fora desse recorte. Cita-se como exemplo um estudo feito sob perspectiva sincrônica que analisa a linguagem utilizada pela classe estudante natalenses nos anos 2000.

A concepção teórica diacrônica, por sua vez, pretende analisar a mudança de uma língua através do tempo. [No entanto]MR4, é preciso haver, até certo ponto, uma análise sincrônica de pelo menos dois períodos a serem comparados. Por exemplo, poderia haver um estudo da evolução do português usado no período colonial para o que é usado no século XXI.

[Da mesma forma que é possível entrar em uma sala em que ocorre um jogo de xadrez e, sem ter visto jogadas anteriores, entender o que está acontecendo no jogo, também é possível que um estudioso consiga explicar o quadro atual de uma língua sem levar em conta experiências históricas externas, contanto que tenha conhecimento das regras. [Assim]MR4, Saussure exemplificou a sincronia da língua.]MR1

02

Antes de Ferdinand de Saussure, entender como a linguagem funcionava não era tão científico, [eles]MR1 não tinham uma teoria para

explicar a linguagem. Isso significava que as pessoas não tinham uma compreensão clara de como a linguagem realmente funcionava. [Uma das razões para isso era que os linguistas antes de Saussure não tinham uma teoria completa sobre a linguagem.]MR2 Eles apenas olhavam para as palavras e tentavam adivinhar o que elas significavam, sem realmente entender a estrutura da linguagem.

03

Em seus muitos anos de estudo no campo da linguística, Saussure percebeu a necessidade de definir um objeto de estudo para a linguística, pois as definições já existentes não eram bem delimitadas. Devido essa limitação, Saussure realçou à necessidade de se estabelecer um objeto de estudo mais palpável, [já para os filólogos do passado, havia uma confusão de perspectivas em relação aos dois sistemas estabelecidos por Saussure, a sincrônica e diacrônica.]MR3

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022).

Charolles (2002 [1981]) preconiza, no que tange à MR₁, que um texto coerente é constituído por elementos em recorrência, elementos que se repetem ao longo da organização textual. Tal repetição é assegurada por uma série de recursos disponibilizada pela própria língua - referências, substituições lexicais, inferências, por exemplo (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 50). Para que um texto seja coerente, no entanto, é necessário que essas repetições sejam acompanhadas do que o autor chama de contribuições semânticas (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 58), daí a MR₂. Na esteira desse raciocínio, MR₁ e MR₂ se complementam, afinal, deve haver elementos em repetição, mas um texto “[...] não pode simplesmente [...] repetir indefinidamente o mesmo assunto [...]”. (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 58).

Com isso em mente, o último parágrafo de 01 (cf. Quadro 4) está marcado como MR₁ pois a informação que ali predomina - o jogo de xadrez como analogia explicativa de alguns conceitos presentes no CLG - não está em recorrência no texto, ou seja, é uma informação estanque, que aparece de súbito na macroestrutura textual. Pautado nisso, em termos de diagnóstico, poder-se-ia apontar aí, no texto do aluno, um segmento incoerente em termos de macroestrutura textual. Outro caso de MR₁ ocorre em 02, quando “eles” aparece, um elemento que torna possível a repetição, à distância, de um sintagma ou de uma frase inteira (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 50). Nesse caso, no entanto, não há um sintagma que antecede “eles” na linearidade textual e que, portanto, pode ser retomado, repetido. Essa forma de

mobilizar o que convencionalmente se chama de “pronome”, portanto, marca uma incoerência.

Em termos de MR₂, também em o₂, a informação delimitada pelos colchetes no terceiro período do texto pode ser julgado como incoerente não porque corresponde a uma repetição da informação presente no primeiro período do texto – “a ausência de uma ‘teoria da linguagem’ antes do início da Linguística Moderna convencionada em 1916 com a publicação do CLG” – mas porque não há uma contribuição semântica, um desdobramento dessa informação. Há, então, um desbalanço entre repetição e progressão que gera uma circularidade no discurso (CHAROLLES, 2002 [1981], p. 59).

Em termos de MR₃, em o₃, a informação delimitada entre colchetes pode ser considerada incoerente porque o que se predica parece contradizer um conteúdo pressuposto. Isso quer dizer o seguinte: a informação de que filólogos do passado avaliavam as concepções saussurianas sincronia e diacronia como confusas contradiz o conteúdo pressuposto, com base em fatos históricos, de que o que se referencia como “os filólogos do passado” correspondem a um ente que cronologicamente antecede os eventos de publicação, divulgação, espriamento e consolidação do CLG na Europa. A informação construída no texto, portanto, contradiz informações do “mundo ordinário”, ou seja, as informações históricas do mundo real.

Por fim, no que tange à MR₄, em o₁, poder-se-ia julgar que, em ambos os casos, há relações que são incongruentes. No primeiro caso de um problema textual atrelado a MR₄, há uma informação “a” = a concepção teórica diacrônica pretende analisar a mudança de uma língua através do tempo; e uma informação “b” = É preciso haver, até certo ponto, uma análise sincrônica de pelo menos dois períodos a serem comparados. Com isso em mente, julgar-se-á “a” + no entanto + “b” como incoerente porque subjaz a esse conector (no entanto) uma relação de oposição que não pode ser estabelecida, nesse caso, entre “a” e “b”. Isto é, em o₁, a relação estabelecida entre “a” e “b” não pode ser de oposição “a” porque não constitui uma causa/condição/consequência pertinente para “b”.

Em vista desses procedimentos diagnósticos e ancorado no quadro teórico de Charolles (2002 [1981]), não seria conceitualmente congruente um texto de incoerente, haja vista que as metarregras são forjadas com base naquilo que se observa como constitutivo do texto como unidade de formação, ou seja, como aspectos *a priori* dessa noção de texto. Um texto *per se* incoerente seria um “não-texto”, existente apenas no mundo das ideias, pois nele

não seria possível identificar nenhuma das metarregras. Isso não significa que não é possível se valer do quadro teórico de Charolles (2002 [1981]) para avaliar, por exemplo, quais sequências da formação do texto, em termos de organização, se mostram incoerentes.

Tal proposta poderia, inclusive, subsidiar teoricamente a avaliação daquilo que Pinheiro e Oliveira (2018) chamam de “problemas de textualidade” e daquilo que Barbalho, Gonçalves e Pinheiro (2022) chamam de “problemas textuais”. Também com base nisso, faz sentido afirmar que é possível se inspirar em Charolles (2002 [1981]) para solucionar o problema – em algum grau – da falta de subsídio teórico no instrumento de avaliação dos problemas de mobilização conceitual. Do mesmo modo que Charolles (2002 [1981]) olha para o texto dos alunos e propõe uma noção de julgamento teórico de organização textual, este trabalho pretende se valer de sua proposta para sugerir um instrumento de julgamento teórico da organização textual.

4 As metarregras da coerência conceitual

Inspirado em Charolles (2002 [1981]), portanto, propõe-se as metarregras da coerência conceitual (cf. Quadro 5): a metaregra da repetição conceitual (MRC₁), a metaregra da progressão conceitual (MRC₂), a metaregra da não-repetição conceitual (MRC₃) e a metaregra da relação conceitual (MRC₄).

Quadro 5. As metarregras da coerência conceitual

Metaregra conceitual (MRC)	Definição
Metaregra da repetição conceitual (MRC ₁)	Para que um texto seja conceitualmente coerente, é preciso que o(s) conceito(s) mobilizado(s) reapareça(m) recorrentemente em seu desenvolvimento linear. Isso significa que um texto conceitualmente incoerente é aquele cujos conceitos mobilizados aparecem de forma estanque no desenvolvimento linear.
Metaregra da progressão conceitual (MRC ₂)	Para que um texto seja conceitualmente coerente, é preciso que o(s) conceito(s) mobilizado(s) sofram renovadas contribuições explicativas à sua carga teórica. Isso significa que um texto conceitualmente incoerente é aquele cujos conceitos mobilizados são carentes de explicação teórica porque essas explicações aparecem por meio de uma circularidade no discurso.
Metaregra da não-contradição conceitual (MRC ₃)	Para que um texto seja conceitualmente coerente, é preciso que na mobilização do(s) conceito(s) não sejam introduzidas informações que contradigam os princípios do quadro teórico que emoldura o(s) respectivo(s) conceito(s). Isso significa que um texto

	conceitualmente incoerente é aquele que mobiliza o conceito de modo a torná-lo incompatível com a teoria/abordagem/perspectiva que o pensou.
Metarregra da relação conceitual (MRC ₄)	Para que uma sequência ou um texto sejam conceitualmente coerentes, é preciso que as relações estabelecidas entre os conceitos mobilizados sejam compatíveis com as relações existentes no quadro teórico (mundo conceitual de origem).

Fonte: O autor, 2024.

Vale lembrar que aquilo que Charolles (2002 [1981]) chama de metarregras da coerência diz respeito a aspectos constituintes de um objeto teórico (texto), das metarregras da coerência conceitual. Apesar de encontrar correspondência e inspiração nas MRs, as MRCs não foram pensadas como aspectos constitutivos de algo como o “texto teórico/conceitual”, até mesmo porque tal concepção sequer encontraria uma validade teórico-epistemológica. Com efeito, elas foram pensadas para dar conta de julgar teoricamente alguns aspectos da atividade de mobilização conceitual dos textos dos estudantes - a apresentação de conceitos, a definição de conceitos, o desdobramento de conceitos e o estabelecimento de relações entre conceitos. Em função disso, os aspectos que subjaz às MRs e às MRCs são *a priori* distintos porque um indivíduo pode demonstrar uma boa formação textual em termos de organização do texto sem necessariamente demonstrar uma boa mobilização conceitual – e vice-versa, logo, deve haver instrumentos de avaliação distintos para aspectos distintos do texto.

Com isso em mente, de maneira análoga em relação à exemplificação da aplicação das metarregras de coerência de Charolles (1997) na avaliação da organização textual, segue exemplificações de como se valer dessa proposta de metarregras de coerência conceitual a fim de avaliar a mobilização de conceitos na escrita do(a)s estudantes. Nos quadros 5, 6, 7 e 8 encontram-se, respectivamente, exemplos de aplicação da MRC₁, da MRC₂, da MRC₃ e da MRC₄. Nos dados 04, 05, 06 e 07, as sequências julgadas conceitualmente incoerentes estão delimitadas por chaves “{ }” na cor vermelha e seguidas da sigla representante da devida metarregra de coerência conceitual também na cor vermelha.

Quadro 6. Aplicação de MRC₁

04	Tais funções da linguagem recebem os nomes de função ideacional, de função interpessoal e de função textual, na literatura da LSF, estas funções da linguagem são referidas como metafunções, em razão de dois aspectos fundamentais: por um lado, por
----	--

ser tido em consideração o seu carácter geral e o seu pendor abstracto, por oposição às funções que as unidades dos sistemas linguísticos particulares realizam em estruturas particulares, e, por outro, porque a funcionalidade é intrínseca à linguagem.

{A oração é simultaneamente uma representação, uma troca e uma mensagem, porquanto ela é, enquanto estrutura gramatical, o resultado do mapeamento simultâneo de, respectivamente, significados ideacionais, significados interpessoais e significados textuais. A oração é também a unidade principal de processamento da lexicogramática, porque é nela que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada.}

MRC1

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022).

Numa visada epistemológica, é possível dizer que um quadro teórico não é composto por uma única concepção teórica. As concepções que desenham a silhueta desse quadro, também, não existem dentro dele modularmente. A concepção de *langue* no desenho de linguística geral presente no CLG, por exemplo, apesar de ser nuclear, é orbitada por outros conceitos, que, por sua vez, relacionam-se entre si. Uma escrita que mobiliza esses conceitos, portanto, não pode apresentá-los modularmente.

Problemas atrelados ao relacionamento de conceitos dentro de um quadro teórico podem levar a problemas de MRC1 e de MRC4. Em 04 (cf. Quadro 5), exemplifica-se um problema de MRC1. A primeira sequência do texto representa uma apresentação do conceito de funções da linguagem segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), enquanto a segunda sequência representa uma apresentação do conceito de oração. Essa segunda sequência pode ser considerada conceitualmente incoerente haja vista o carácter modular da apresentação do conceito, ou seja, como não há nada na primeira sequência que viabilize a repetição da noção de oração, ela aparece de forma estanque no texto. Em adição a isso, poder-se-ia comentar que as duas sequências apresentam conceitos de naturezas distintas, apesar de estarem na mesma moldura teórico: as funções da linguagem correspondem a um conceito do núcleo teórico da LSF, enquanto a oração corresponde a um conceito da heurística da LSF, um conceito teórico-metodológico, uma categoria analítica.

Quadro 7. Aplicação de MRC2

05

Nesse sentido, segundo Ferdinand Saussure, a língua forma um sistema. Dito isso, é importante destacar algumas formulações importantes descritas no livro *Curso de Linguística Geral*, bem como em algumas obras produzidas por alunos de Saussure, que formam o embrião da doutrina estruturalista. Algumas dessas formulações afirmam que a língua é um sistema de signos arbitrários, como também que ela é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas na sua solidariedade sincrônica. Assim, pode-se afirmar que o estruturalismo é formulado a partir de uma visão de que a língua é

um sistema organizado e que {os elementos que a compõem não podem ser vistos como “isolados” à esse sistema, nem podem ser contraditórios}MRC2. Em outras palavras, o princípio elementar que rege o estruturalismo se dá pela ideia de que {a língua compõe um sistema em que todas as partes são unidas a partir de uma relação de solidariedade e dependência}MRC2. Esse sistema é responsável por organizar {unidades (signos articulados), os quais se diferenciam e se delimitam de modo mútuo}MRC2. De maneira geral, no estruturalismo há uma predominância do sistema sobre os elementos, de forma que essa doutrina tem como objetivo destacar a estrutura do sistema através da relação dos elementos que o constituem.

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022).

Para Charolles (2002 [1981]), MR1 e MR2 são complementares porque uma repetição indefinida do discurso gera uma circularidade do discurso, uma reafirmação de uma informação sem contribuição semântica. O mesmo vale para MRC1 e MRC2. Em 05 (cf. Quadro 6), a informação sobre o conceito saussuriano de língua é introduzida em “a língua é um sistema de signos arbitrários, como também que ela é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas na sua solidariedade sincrônica” e as sequências marcadas após isso representam a repetição, direta ou indireta, da característica de solidariedade dos elementos em sincronia. A primeira vez que essa característica, como informação, é repetida é com “os elementos que a compõem [a língua] não podem ser vistos como ‘isolados’ a esse sistema, nem podem ser contraditórios” e é possível notar que, nessa repetição, em essência a informação é a mesma de quando a concepção de língua é originalmente introduzida. Ou seja, repete-se a informação de que existe uma relação de solidariedade, e não de contrariedade, entre os elementos (os signos) de uma língua numa determinada sincronia. Isso ocorre mais duas vezes, com “a língua compõe um sistema em que todas as partes são unidas a partir de uma relação de solidariedade e dependência” e com “unidades (signos articulados), os quais se diferenciam e se delimitam de modo mútuo”. O que ocorre em 05, portanto, é uma tentativa falha de desdobrar um conceito, daí considerar essas sequências como conceitualmente incoerentes. Fala-se do conceito de língua como sistema composto por unidades relacionadas, no entanto, na tentativa de descrever a natureza da relação dessas unidades - na tentativa de desdobrar o conceito de *langue* - há uma circularidade no discurso, portanto, não há uma contribuição explicativa à carga teórica da noção em foco.

Quadro 8. Aplicação de MRC3

06

{No século XIX, o estudo da linguagem era comparatista,}MRC₃ que consistia em comparar línguas. {Saussure considerava a linguagem como fenômeno vivo que contrariava a idealização da linguagem da época.}MRC₃

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022).

Em termos de MRC₃, podemos afirmar que as duas sequências delimitadas em o6 (cf. Quadro 7) são incoerentes porque as definições que estão presentes entre chaves não são informações compatíveis com, nesse caso, o quadro teórico desenhado no CLG. Na primeira sequência, a definição que Saussure (2008 [1916]) traz dos estudos histórico-comparativistas não era a de “estudos da linguagem”. No CLG, linguagem e língua são termos que carregam valores teóricos, a dizer, a linguagem é um fenômeno heteróclito, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psicológico (SAUSSURE, 2008 [1916]) e a língua (*la langue*) é um sistema de signos, um sistema de valores. Em função disso, a primeira sequência marcada, por (i) não corresponder à definição de estudos histórico-comparativistas de Saussure (2008 [1916]) e (ii) por mobilizar um conceito fora de sua alçada, pode ser considerada conceitualmente incoerente. O mesmo vale para a segunda sequência, ou seja, a definição de linguagem “como fenômeno vivo que contrariava a idealização da linguagem da época” não aparece no CLG.

Quadro 9. Aplicação de MRC₄

o7

O recorte que Saussure fez no campo da linguagem foi definido a partir das relações entre as entidades básicas de seu objeto observacional. Seus estudos resultaram no conceito de {*langue*, a língua considerada em sua totalidade, deduzida a partir das memórias dos falantes de determinada língua.}MRC₄ Nesse contexto, *langue* é um sistema sincrônico de signos que um conjunto de pessoas tem na mente e que é comum a todos os falantes em determinado momento.

Fonte: Barbalho, Gonçalves e Oliveira (2022).

Como comentado anteriormente, um ruído na mobilização da relação entre conceitos pode gerar problemas atrelados, também, à MRC₄. Em o7 (cf. Quadro 8), a sequência delimitada entre chaves pode ser considerada conceitualmente incoerente porque, a rigor, o processo epistemológico de forjamento do objeto teórico *langue*, tal qual forjado no CLG, não pode ser explicado às vias do processo mental de dedução, ou melhor, não é isso que está em Saussure (2021, [1916]). Em outras palavras, essa relação não é compatível com a relação que aparece no mundo conceitual de origem, onde o fenômeno coletivo de depósito de

memórias é alçado ao nível teórico como um sistema de uma determinada natureza (*la langue*).

Conclusão

Neste trabalho, partiu-se de um limite metodológico encontrado no desenho alguns de projetos de ensino em Linguística e reconheci que, para atenuar a subjetividade da avaliação da mobilização de conceitos, deveria recorrer a alguma teoria. Encontrou-se inspiração nas concepções de texto, de coerência e de metarregras da coerência presentes em Charolles (1997) para propor as metarregras da coerência conceitual.

Este trabalho, no entanto, não gera um produto acabado. A despeito disso é possível reconhecer que o objetivo do trabalho foi cumprido porque as metarregras da coerência conceitual trazem, em algum grau, o fator “objetividade” para essa avaliação. Se uma sequência é delimitada e marcada com MRC₁, o problema ali diz respeito à apresentação de algum conceito; se ela é delimitada e marcada com MRC₂, o problema diz respeito ao desdobramento de algum conceito; se ela é delimitada e marcada com MRC₃, o problema diz respeito à definição de algum conceito; e se ela é delimitada e marcada com MRC₄, o problema diz respeito à relação entre, pelo menos, dois conceitos.

Além disso, a identificação de, pelo menos, quatro problemas conceituais de naturezas distintas encaminha a uma potencialidade de distintas estratégias pedagógicas para resolvê-los. Por exemplo, o encaminhamento dado para o(a) aluno(a) com maior incidência de problemas de MRC₃ pode não ser o mesmo para aquele(a)s aluno(a)s com maior incidência de problemas de MRC₄. Nesse exemplo hipotético, a situação do(a) primeiro(a) aluno(a) pode ser encarada como a de alguém que ainda precisa de apoio para revisar o texto teórico a fim de internalizar dado conceito, enquanto a situação do(a) segundo(a) aluno(a) pode ser encarada como a de alguém que, apesar de internalizados os conceitos individualmente, precisa de apoio para ajustar as potenciais relações entre as noções e isso não necessariamente o obriga a revisar o texto teórico. Sabe-se, por exemplo, a concepção de signo tal qual forjada em Saussure (2021 [1916]), mas não se sabe qual a relação de signo com a concepção saussuriana de valor.

Na esteira desse raciocínio, poder-se-ia pensar que esse instrumento de avaliação pode fazer parte de uma coleta de dados para subsidiar um perfilamento de uma turma. Por um lado, uma turma cujos textos dos alunos apresenta, em maior grau, problemas atrelados

à MRC₃ pode corresponder ao dado de que o alunado ainda sequer compreendeu o quadro teórico a ser mobilizado. Por outro lado, se há, em maior grau, problemas atrelados à MRC₄, isso pode corresponder ao dado de que o alunado potencialmente conhece os conceitos de uma teoria, mas não sabe o lugar deles relacionalmente. Em termos de comparação, é possível encarar que essas turmas não estão no mesmo estágio de domínio de quadro teórico.

Dito isso, vale pontuar que, apesar dos dados, referências e jargões utilizados, a presente proposta não diz respeito à avaliação de organização conceitual em Linguística, mas à avaliação de organização conceitual em geral. Todas as áreas de conhecimento carregam termos teóricos que remetem a variadas e complexas redes de conceitos e a árdua tarefa de ensiná-las, bem como a árdua tarefa de avaliar esse aprendizado na escrita do(a)s estudantes, afinal, não é uma sina exclusiva dos professores e professoras de Linguística.

REFERÊNCIAS

- BARBALHO, R. S.; GONÇALVES, F. J.; PINHEIRO, C. L. Ensino remoto de Linguística em tempos de crise: escritura e tecnologia da informação cruzando o currículo. **Anais do evento Encontro Integrado dos Programas de Ensino da UFRN 2020**. Natal, RN : UFRN, 2022, p. 1521-1526.
- BAZERMAN, C. *et al.* **Escribir a través del currículum**: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução de Charlotte Galves, Eni Puccineli Orlandi e Paulo Otoni. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas/SP: Pontes, 2002 (1981), p. 39-90.
- PINHEIRO, C. L. OLIVEIRA, J. S. A escrita como estratégia de ensino de teorias linguísticas. In: MELO, E. S. N. TINTIN, R. F. Q. (org.). **Caderno de monitoria 5: relatos de experiências/projetos premiados 2016**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2018, v. 5, p. 39-52.
- PINHEIRO, C. L. **Escrever para aprender**: evidências pelas operações de escritura em textos de estudantes do ensino fundamental. Natal, 2023, 98 f. Tese (Progressão a Titular) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.
- RUSSELL, D. R. Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels: est-ce qu'“écrire pour apprendre” est plus qu'un slogan? **Pratiques**, n. 153/154, 2012, p. 21-34.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2021 (1916).

ⁱ Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL /UFRN).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL)
E-mail: matt.sp2000@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-2493>

Recebido em 29/04/2024
Avaliado em 03/05/2024



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).