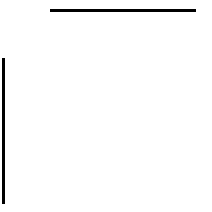
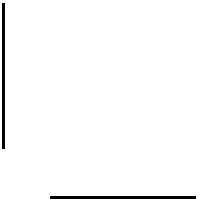


**LETRAMENTO E SENSO COMUM  
A POPULARIZAÇÃO DA LINGÜÍSTICA  
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**



COSME BATISTA DOS SANTOS

LETRAMENTO E SENSO COMUM  
A POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA  
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)**

Santos, Cosme Batista dos

Letramento e senso comum : a popularização da linguística na formação do professor / Cosme Batista dos Santos. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011. – (*Série Ideias Sobre Linguagem*)

ISBN 978-85-7591-210-2

1. Leitura 2. Letramento 3. Linguística 4. Professores – Formação I. Título. II. Série.

11-12611

CDD-418

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação profissional : Linguística 418

**Série Ideias Sobre Linguagem**

*coordenação:* Maria de Lourdes M. Matencio (*in memoriam*)

*conselho editorial:* Jane Quintiliano Guimarães Silva

Juliana Alves Assis

Maria Beatriz Nascimento Decat

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide

*preparação dos originais:* Izabela Fabrini

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514

CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

**DEZEMBRO/2011**

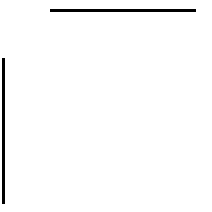
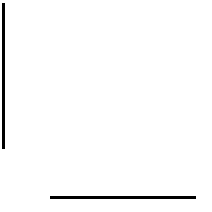
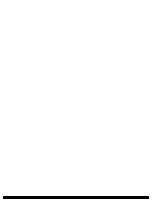
*Impressão digital*

**IMPRESSO NO BRASIL**

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*.... os nossos textos são produzidos, sim, a partir de outros, mas é também a partir desses outros que aprendemos a encontrar os nossos próprios textos, as nossas próprias palavras, enfim a gerenciar as nossas posições ... (Malu)*



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<i>Angela B. Kleiman</i>	
Introdução	
CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	15
Capítulo 1	
LETRAMENTO: RETEXTUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	25
Capítulo 2	
A TEXTUALIZAÇÃO DA DEFINIÇÃO DE COERÊNCIA TEXTUAL NOS TEXTOS ESCRITOS FORMADORES .....	49
Capítulo 3	
A REPRESENTAÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL PELA PROFESSORA FORMADORA ...	67
Capítulo 4	
RETEXTUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA DEFINIÇÃO DE COERÊNCIA PELAS ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO .....	91

Conclusão	
CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	115
BIBLIOGRAFIA .....	123



## APRESENTAÇÃO

O livro de Cosme Batista dos Santos busca responder como os professores alfabetizadores em formação compreendem e representam conceitos de teorias linguísticas que fazem parte do currículo de formação inicial. Tais respostas constituem uma importante reflexão sobre como os professores organizam conhecimentos relativos ao seu objeto de ensino, especificamente a escrita na língua materna, e como esses modos singulares de compreensão e organização são mobilizados para fazer sentido em situações de ensino-aprendizagem.

O objeto focalizado por Cosme é o conceito de coerência textual, que os professores participantes do estudo ficaram conhecendo em um curso promovido pela Universidade do Estado da Bahia, em parceria com prefeituras municipais do semiárido baiano, com o objetivo de oferecer o grau de Licenciatura em Pedagogia para os professores alfabetizadores que já atuavam na rede escolar.

O trabalho aborda, portanto, uma questão ainda pouco explorada no universo das pesquisas do campo da linguagem e da formação do professor: a construção e organização de saberes teóricos sobre o texto por professores já atuantes, porém sem formação universitária e afastados dos grandes centros de pesquisa. Visando verificar como esses alfabetizadores se manifestam sobre a coerência nos textos de seus alunos, é possível perceber que há, nas tentativas de explicação e de análise da parte desses professores, a assunção de um posicionamento metalinguístico no seio de uma atividade que implica a representação social desse objeto por esses professores alfabetizadores.

Tal posicionamento é decorrente do acesso, pela primeira vez, a curso de formação na área de linguagem com possibilidades de gerar impactos reais na formação linguística do alfabetizador e na qualidade do ensino e aprendizagem da escrita na escola.

Cosme dos Santos identifica um processo por meio do qual a categoria linguística torna-se familiar a partir de categorias locais, provenientes do senso comum, que, a primeira vista, parecem ser muito diferentes das categorias das ciências da linguagem. O enfoque utilizado para analisar as explicações do alfabetizador nos permite entrever, no entanto, que as categorias que os professores usam não constituem uma ruptura radical com os conceitos do discurso científico ou de divulgação científica presentes nos textos utilizados nos cursos universitários de formação e, assim, não resultam em uma quebra do diálogo entre o acadêmico e o alfabetizador. Essa aproximação dos olhares científico e escolar constitui uma valiosa contribuição para o ensino e formação inicial de professores que já atuam na escola — uma situação ainda comum no Brasil — em um momento em que a formação de professores prima pela neces-

cidade de desenvolver programas de formação do professor que sejam culturalmente sensíveis, isto é, que confirmem legitimidade aos posicionamentos de professor e de aluno em formação.<sup>1</sup>

O livro traz uma reflexão importante sobre os significados da formação de professores para a educação básica ao comprovar por meio de suas análises que a ação de ensinar é social. O autor nos mostra que construir conhecimentos não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pois, nesse processo, atravessam-se histórias e momentos de subjetividade, que, não raro, são desconsiderados pela universidade formadora. Na oportunidade que o trabalho oferece às comunidades acadêmicas para refletir sobre suas ações formadoras nos cursos de Pedagogia e de Letras reside o impacto político-pedagógico de obras como esta que tenho o prazer de apresentar.

Na pesquisa do autor, os professores alfabetizadores, aos quais se solicita que avaliem a coerência nas redações dos seus alunos, devem tomar decisões pedagógicas para o contexto em que atuam e, nesse processo, acabam rerepresentando esse objeto do ensino a fim de torná-lo mais acessível e familiar. Em decorrência dessa metodologia, que de fato solicita a mobilização e atualização dos saberes dos alfabetizadores, o trabalho faz emergir, de forma inédita, vozes e posicionamentos raras vezes ouvidos e vistos, reveladores da formação social desses sujeitos, muito diferente daquela idealizada pelas universidades formadoras, que perseveram em se dirigir a um aluno vindo

---

1. Kleiman, Angela B. (2001). "Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?", in: Kleiman, A. B. (org.) *A formação do professor. Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. O conceito de pedagogia culturalmente sensível foi cunhado por F. Erickson, no artigo *Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement*, publicado na revista *Anthropology & Education Quarterly* 18:4, em 1987.

das elites letradas, como outrora, e desconhecem as formas de organização de saberes de base oralizada que provém dos saberes do senso comum.

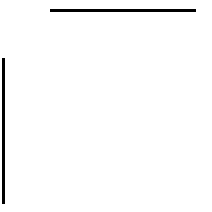
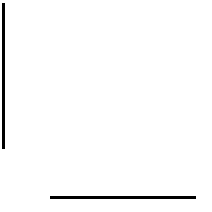
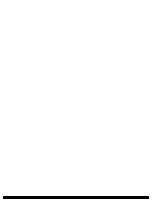
Em decorrência dos valores, opiniões, crenças e categorias que os sujeitos mobilizam na situação, percebemos como eles recortam o mundo e trazem à tona as representações sobre objetos de trabalho e de estudo. Não é demais frisar a utilidade e relevância da explicitação de uma abordagem teórico-metodológica, que nos permite conhecer como os sujeitos que formam o corpo discente dos cursos de formação inicial do professor atuam em situações de ensino e aprendizagem.

As práticas discursivas profissionais em exame nesta obra são complexas devido à natureza do fenômeno analisado: práticas discursivas, objetivação de saberes relativos à linguagem, construção de representações, modos de atualização dos saberes. De fato, o *corpus* é múltiplo na sua diversidade discursiva, composto pelos fios dialógicos das redes de formação que abrangem o texto-base da aula universitária, o discurso do professor formador e o discurso dos alfabetizadores em formação, engajados em atividades que oferecem indícios para compreender a realidade investigada: as representações de conceitos linguísticos pelo professor alfabetizador. A metodologia de análise, sustentada no dialogismo bakhtiniano, propicia o estabelecimento de espaços de interseção no exame do *corpus* tão complexo, sem perder de vista a plasticidade dos processos implicados nas situações de interação, nas ações de produção de sentido e na construção de representações.

O leitor deste livro poderá apreciar que o pesquisador soube transformar seus complexos dados em intravisiões extremamente valiosas para o campo da formação do professor, não apenas de Pedagogia, mas de todos os que lidam com o ensino de língua na escola. Considera como objeto de investi-

gação os modos heterogêneos utilizados pelos alfabetizadores para significar as noções teóricas advindas da escrita e da formação. Em consequência, a formação do professor não é investigada apenas visando às situações em que os termos da ciência são incorporados ao repertório de saberes do professor, mas também, nas situações em que esses termos são ressignificados, a partir de categorias de senso comum, oralizadas, porém de forma organizada. Essas ressignificações apontam caminhos para pensar estratégias e atividades de formação linguística de alfabetizadores do semiárido (e, podemos afirmar, de muitas outras regiões) que superem as contradições históricas de uma Universidade que, na sua condição de promotora da formação inicial e continuada dos professores que ensinam a escrita e de divulgadora das categorias científicas, ignora as formas de organização e representação de conhecimento do seu aluno.

*Angela B. Kleiman*  
Campinas, 15 de maio de 2011.



## Introdução

### CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*...é lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável! Michel de Certeau e Luce Giard, Por uma ciência prática do singular.*

#### *Palavras iniciais*

As definições da linguística e, muito mais insistentemente, da Linguística Textual (doravante LT) ocupam um lugar privilegiado no ensino e na formação do professor de língua na realidade brasileira. Nos dias de hoje, dificilmente é produzido um programa de ensino de Língua, um livro didático novo ou um curso de formação em qualquer nível que não estejam, em alguma medida, didatizando as definições da LT. Este estudo,

por exemplo, investiga a formação linguística do professor alfabetizador no semiárido, a partir de um programa de ensino no qual a definição de coerência textual é um conteúdo central.

Essa super valorização dos conceitos da Linguística no ensino e na formação do professor de língua, vale destacar, é, em parte, alimentada pela crença muito propagada a partir dos anos 70 (Kleiman 1992; Aparício 1999) especialmente no/a partir do meio acadêmico, de que a Linguística é a ciência que pode contribuir para solucionar os problemas desse ensino. Essa crença também agrega outras como a de que o *texto é a unidade fundamental do ensino de língua* e, como consequência, a LT passou a ser uma referência amplamente valorizada na educação linguística escolar.

No interior de Pernambuco, por exemplo, essa crença se expandiu mais efetivamente a partir da década de 80, quando as universidades passaram a participar mais efetivamente da formação do professor da rede estadual de ensino. A partir dessa participação, as Universidades passaram a interferir na elaboração e execução de projetos de formação, e os linguistas, especialmente os contemporâneos, passaram a ser uma referência central nos programas de formação dos professores de língua portuguesa. Essa interferência se concretizou, por exemplo, através da elaboração de propostas pedagógicas e, mais efetivamente, por meio da promoção de cursos de formação de especialistas e de multiplicadores para a atuação nas equipes pedagógicas regionais.

Em geral, a formação do professor de língua ainda é programada nos quadros dessa crença muito difundida nas universidades de que os conhecimentos linguísticos e, ainda mais, os conhecimentos específicos da LT, são fundamentais para o bom ensino da leitura e da escrita nas escolas. Disso resulta que, para muitos, os fracassos do letramento escolar eram decorrentes da ignorância dos professores em relação aos conhecimentos linguísticos, conseqüentemente, a formação de-



veria corrigir essa lacuna através da transmissão/recepção dos conceitos e definições considerados atualizados. Entretanto, as práticas dos professores, os modos de recepção dos saberes teóricos da formação, assim como os saberes oralmente e localmente construídos acerca da escrita e do seu ensino tendem a ser negligenciados, nesse processo, como formas de explicar e solucionar problemas relacionados ao funcionamento do ensino da escrita no cotidiano escolar.

Ampliando um pouco mais o problema, na sociedade em geral, sob o efeito da modernização tecnológica, reproduz-se a crença na supremacia dos saberes da ciência em relação aos demais saberes, em especial aos saberes locais produzidos e divulgados pela oralidade. Por isso, as comunidades mais isoladas, sob a influência dessa crença, reivindicam os saberes da escrita e da ciência e, muitas vezes, os “recebem” como formas legítimas de descrição da realidade que os cerca.

Essa legitimação, por sua vez, tem como consequência imediata a popularização da ciência, principalmente, pela Universidade, enquanto agência de produção e difusão do conhecimento dito de prestígio. Essa agência é constantemente convocada para atender às demandas sociais de acesso aos bens da modernidade como, por exemplo, o acesso às categorias e às definições específicas da ciência que são divulgadas por intermédio da linguagem escrita. A promoção desse acesso geralmente é garantida por meio da difusão de novas tecnologias: na agricultura, por meio da divulgação de novas técnicas de cultivo na produção agrícola, na saúde, por meio da divulgação conhecimentos médicos novos variados, e na educação, por meio da divulgação de conceitos e metodologias, visando à “ampliação” do padrão de qualidade do ensino da escrita no ensino fundamental e na formação de educadores.

No caso específico da formação do professor, o acesso a tais saberes legitimados é, muitas vezes, o resultado da proliferação dos cursos de formação continuada, em especial, os pro-

movidos pelos setores pedagógicos das secretarias de educação de estados e municípios e, mais efetivamente, pelas Universidades. Essas últimas, especialmente as públicas, ostentam boa parte dos projetos de extensão voltados para a formação do professor em serviço. O acesso aos saberes da ciência pelo professor também é garantido pela proliferação dos cursos superiores, principalmente dos “cursos sequenciais” de formação de professores ou das chamadas licenciaturas para as disciplinas do ensino fundamental, incluindo a Pedagogia. Esse processo tem se tornado mais efetivo nos últimos anos, por conta das demandas de qualificação docente exigidas pelo Ministério da Educação.

Nesses contextos de formação, a popularização dos saberes científicos é feita a partir das obras de divulgação científica, mais especificamente, com apoio nos seus mecanismos específicos de textualização, tais como, as categorias lexicais, as definições e explicações e, ainda, das suas retextualizações nos discursos orais dos professores formadores. Disso resulta que o conteúdo da aprendizagem na formação não deve ser constituído apenas pelas significações dos saberes novos em si, mas também, pelas novas categorias ou simbologias empregadas na formulação dos objetos de ensino, segundo os parâmetros de gêneros do discurso acadêmico: artigos, capítulos de livros etc. Esse modelo, a nosso ver, é constitutivo dos processos de avaliação do letramento e da formação em agências especializadas, haja vista que, do ponto de vista dessas agências, costuma-se esperar dos sujeitos em formação a imediata incorporação das novas linguagens e categorias em suas representações.

Esse modelo, tal como está sendo instituído nas agências de letramento do professor, pode dificultar, a nosso ver, a compreensão, durante o processo de avaliação dos sujeitos em formação, de categorizações do tipo “*um assunto puxa o outro*”, mobilizada por uma professora alfabetizadora em formação no semiárido baiano para dar sentido ao conceito de coerência

textual. As agências formadoras, inclusive a Universidade, embora reconheçam a diversidade dos “incluídos”, ainda não dispõem de instrumentos de avaliação eficazes para incluir os usos dessas categorias ou das maneiras criativas empregadas pelos sujeitos avaliados para tornar as categorias científicas mais familiares em suas representações.

Em geral, os cursos de formação continuada do professor são movidos por essa crença, quando se espera que o domínio do conhecimento da formação se configure pela substituição dos conhecimentos e formas de conhecer, das ideologias e das práticas locais. Essa permuta, embora muito valorizada, não acontece, conforme mostram determinados estudos do letramento, a partir de uma perspectiva etnográfica e situada (Kleiman 2000; César 2002; Santos 2003a). A rigor, como base nesses estudos, os significados atribuídos à escrita e ao conhecimento ligado a ela são circunstancialmente determinados, já que dependem das contingências das práticas sociais em que são produzidos.

Esta investigação, situada teoricamente no campo da Linguística Aplicada e adotando da mesma forma uma visão social e situada do letramento (Barton 1994; Kleiman 1995), considera que os textos de divulgação do conhecimento científico e que figuram como textos escritos formadores são *elementos visíveis* (Barton e Hamilton 1998) do evento de letramento do professor. No entanto, em face da diversidade dos participantes do evento – formador e alfabetizador em formação - e de suas histórias de letramento, esses textos, bem como os saberes que eles divulgam, não são recebidos de forma homogênea, mas de forma heterogênea. Os significados desses textos e de seus objetos dependem das práticas discursivas em que são definidos, retextualizados e representados.

Neste estudo, vale antecipar, a retextualização é definida num sentido amplo, isto é, como a passagem ou a transformação de um texto ou de seus objetos de um texto para outro (Marcus-

chi 1996) em uma prática específica de letramento. Os mecanismos linguísticos de retextualização da escrita para fala devem ser considerados como indicadores das mudanças cognitivas que os textos escritos provocam ou deixam de provocar nas pessoas em práticas sociais específicas (Kleiman 1995). Nessa perspectiva, os textos retextualizados em certos contextos enunciativos são também lugares de representações sociais (Moscovici 2003), na medida em que, neles, os saberes da escrita podem ser re-apropriados e ancorados por intermédio de predicções, dessa vez, pertencentes à linguagem ordinária, ao modo de conhecer prático e cotidiano dos indivíduos ou grupos culturalmente situados (Jodelet 2001).

Com base nesse quadro conceitual, propomos estudar e discutir a relação entre as categorias teóricas da linguística – a coerência textual, por exemplo – ensinadas na formação e as representações que as alfabetizadoras em formação já possuem ou passam a ter sobre essas categorias. Em termos mais específicos, este estudo se ocupa com a análise dos mecanismos linguístico-enunciativos e cognitivos mobilizados por um grupo de alfabetizadoras em formação para ancorar e tornar familiar em suas manifestações discursivas e em suas representações a definição de coerência textual divulgada no texto escrito formador *Redação e textualidade* (Costa Val 1999).

Os resultados desse estudo podem se tornar um ponto de partida importante para a avaliação do impacto imediato da formação e da popularização da linguística nas representações e práticas do alfabetizador. Em outros termos, esses resultados permitem-nos conhecer as consequências cognitivas das definições teóricas na formação do professor alfabetizador, mas também nos permitem conhecer as resistências dos grupos locais às “inovações simbólicas” (Bauer 1994) formuladas pelo campo teórico formador e, ainda, as maneiras contextualizadas de transformação dessas definições e categorias em um conhecimento situado e relevante para as práticas dos sujeitos focalizados. Nessa perspectiva, os dados deste estudo também

podem ser úteis para justificar, se for o caso, a necessidade de propostas de formação continuada, em diversos níveis e modalidades, cujo eixo central não seja mais a ruptura, mas sim o diálogo entre as diversas formas de categorização e simbolização dos objetos e dos saberes que julgamos relevantes na formação dos professores, em especial dos alfabetizadores.

### *Contextualização*

Esta obra é o resultado de uma pesquisa de doutorado realizada junto ao *Projeto temático: A formação do professor: retextualização e práticas de letramento*, concluído na pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, sob a coordenação geral da professora doutora Angela Kleiman.

Em linhas gerais, o projeto temático mencionado propõe-se a investigar as práticas de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar que atuam em vários contextos de ensino.

O objetivo geral do projeto é descrever os mecanismos linguísticos e discursivos que permitem inserir professores e alfabetizadores nas práticas de leitura e produção escrita das instituições de prestígio, levando em conta o local de trabalho e a construção da identidade profissional. (Kleiman *et. al.* 2003)

Dessa forma, sendo parte desse projeto temático, a formação linguística de um grupo de alfabetizadoras que atuam no semiárido baiano, focalizando, especificamente, as retextualizações da definição de coerência textual dos textos escritos formadores, lidos e traduzidos em aulas universitárias, para as manifestações orais geradas no cotidiano escolar. O nosso objetivo, portanto, é investigar como essas alfabetizadoras reapre-

sentam esse objeto em seus enunciados cotidianos, tornando-o mais familiar e relevante para o contexto de ensino em que atuam.

No contexto desta pesquisa, o contato com a noção de coerência textual pelo alfabetizador foi consequência do Programa *REDE UNEB* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com atuação no Município de Curaçá (BA) desde 2001. Uma das disciplinas oferecidas pelo Programa mencionado tinha como objetivo ensinar aos alfabetizadores variados conceitos da LT, dentre os quais conceitos como coerência e coesão textual.

#### *Organização do texto*

Este livro está organizado em quatro capítulos. O capítulo 1 trata de uma discussão teórica com o objetivo de construir um quadro conceitual relevante para analisar a formação linguística do professor no contexto especificado. Com essa finalidade, é apresentado o conceito de letramento como “prática social” (Barton, 1998; Kleiman, 1995) e, com apoio em uma perspectiva enunciativa da linguagem, rever o conceito de *retextualização* e de *representação social*.

Os capítulos 2 e 3 tratam, respectivamente, da análise dos mecanismos de textualização da definição de coerência textual no texto escrito formador e da análise dos mecanismos de retextualização e representação social desse objeto nas manifestações do professor formador em aulas universitárias e nas manifestações das alfabetizadoras em formação. O foco central da análise é as sequências definidoras envolvidas na (re)textualização da coerência nos textos, porém também serão objetos de descrição e análise os tipos de enunciados definidores formalizados em todos os textos e os mecanismos de ancoragem desses no contexto enunciativo. Os tipos de enunciados revelam a variação dos modos de inserção do objeto nos diferentes textos

e modalidades de representações. A ancoragem enunciativa, por sua vez, revela a variação dos modos de inserção e de fixação do objeto no contexto enunciativo no qual ocorrem as retextualizações.

Na conclusão do livro, são retomados alguns resultados mais salientes, especialmente do capítulo 3, e, também, é acrescentada uma reflexão crítica acerca dos modelos de formação pautados na supremacia da escrita e dos saberes que ela divulga. Além disso, são apontadas algumas perspectivas mais futuristas de formação em que os conhecimentos da oralidade e os conhecimentos locais sejam valorizados.

