

LETRAMENTO, ORALIDADE E SENSO COMUM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR¹

Cosme Batista dos SANTOS

RESUMO: Embasado nos conceitos de **letramento** como prática social, **retextualização** e **representação social**, este artigo analisa a retextualização da definição de coerência textual dos textos escritos científicos formadores para os textos orais das alfabetizadoras em formação. Os resultados mostram que a recepção dessa definição, no contexto focalizado, é substancialmente ancorada por meio de categorias pertencentes ao senso comum. Nesse sentido, a retextualização é também uma atividade que implica em uma representação social do objeto pelas alfabetizadoras.

ABSTRACT: This research, based on the concepts of Literacy as a social practice, Retextualization and Social Representation, highlights that retextualization of the definition of coherence of primary scientific written texts into the oral texts of the student-teachers is essentially grounded in commonsensical categories. Therefore, the retextualization is also an activity that implies the social representation of such object by the teachers.

1. PALAVRAS INICIAIS

“(…) a cultura oral tornou-se o alvo de uma escrita que devia educá-la ou informá-la. Os participantes foram transformados em supostos consumidores passivos. A vida comum se transformou num vasto território colocado à disposição da colonização da mídia. Não obstante, os elementos que julgávamos eliminados continuaram a determinar as mudanças sociais e a organizar a maneira de ‘receber’ as mensagens culturais, isto é, transformá-la pelo uso que dela se faz”.
Michel de Certeau e Luce Giard, *Por uma ciência prática do singular*.

Este artigo é parte dos trabalhos que estamos desenvolvendo junto ao projeto temático Formação do professor: retextualização e práticas de letramento (IEL/Unicamp),² tendo como foco mais particular a retextualização e a representação de definições teóricas da lingüística na formação do professor alfabetizador. O objetivo é discutir como os modos específicos de “recepção” dessas definições constituem a formação lingüística desse profissional. Em termos específicos, essa investigação analisa os mecanismos lingüísticos, enunciativos e cognitivos mobilizados pelos alfabetizadores em formação para tornar familiar, em suas representações, o conceito *coerência textual*, tal como é formulado na obra “Redação e textualidade” (Costa Val,

¹ Artigo produzido a partir de uma tese de doutorado com o mesmo título apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Kleiman, 10 de fevereiro de 2005.

² Projeto temático financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

1999), que funcionou como texto-base para as leituras em curso Universitário. Na realidade, esta pesquisa analisa a representação social (Jodelet, 2001; Abric, 1994) da coerência, levando em conta sua dupla retextualização no contexto de formação especificado, isto é, (i) de um texto escrito formador específico para o texto oral da professora formadora e (ii) de ambos os textos formadores para os textos orais das alfabetizadoras em formação. Esse desenho obedece à necessidade de conhecer e incluir como objeto de pesquisa todos os textos e enunciações em que o conceito de coerência estava sendo definido e a inter-relação entre as definições formuladas em cada manifestação.

Com esse desenho, pretendemos não negligenciar a complexidade e a ecologia que envolve a formação lingüística do alfabetizador, considerando que, nesse contexto, textos escritos da Lingüística do Texto (LT), por exemplo, compõem o repertório de leituras do alfabetizador e, por isso, precisam compor o *corpus* geral da pesquisa. O impacto desses textos na construção de novos textos e de novos conhecimentos lingüísticos, a incorporação de seus objetos aos modos de conhecer locais e, ainda, a relação entre as categorias teóricas e as categorias do senso comum, as resistências, as instabilidades, bem como as estabilizações (Py, 2000) desse saber nas representações sociais do grupo também são objeto de análise deste artigo.

2. SÍNTESES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da retextualização dos textos escritos para os textos subseqüentes, com base em análise qualitativa das ocorrências relacionadas às seqüências definidoras diretas e indiretas (Riegel, 1971) da coerência textual, revelou que:

- Os mecanismos de definição da coerência textual nos textos escritos formadores e nos textos orais da professora formadora são semelhantes. A análise qualitativa das ocorrências das categorias definidoras nos referidos textos e modalidades revela que, nesses enunciados, a coerência é definida, visando a legitimar e *fazer aprender* o conteúdo específico da divulgação científica ou do saber especializado, tal como é feito nos discursos voltados para a “transmissão de conhecimentos” (Beacco & Moirand, 1995). Nesses casos, as definições de coerência de um enunciado para o outro são estabilizadas por intermédio de predicações do tipo “é a retomada de tópicos no texto”.

- Os mecanismos de definição da coerência textual nos textos das alfabetizadoras; por outro lado, essas evidências não são confirmadas, isto é, há uma tendência à desestabilização das definições formadoras. Nesses casos, também a partir de uma análise qualitativa das ocorrências, as definições de coerência são desestabilizadas por intermédio de predicações do tipo “...é quando um assunto tá puxando o outro”. A acentuada distância entre as categorias dos textos formadores e os textos das alfabetizadoras revela que, nesses textos, há uma tendência pela incorporação apenas parcial das categorias definidoras legitimadas nos textos escritos. Nas manifestações das alfabetizadoras, essas categorias são enfraquecidas, sendo, em sua maioria, desestabilizadas e substituídas por outras advindas de fontes textuais não explicitamente

especificadas, mas estabelecidas localmente e possivelmente partilhada pelo grupo no decorrer das práticas de ensino da escrita.

Os resultados apurados nesta pesquisa mostram que o saber lingüístico mobilizado e relevante na formação do alfabetizador não é, necessariamente, uma consequência imediata das categorias teóricas ensinadas na formação. Certas categorias definidoras, tais como “continuidade” e “progressão” textual, que são centrais nos textos formadores, foram incorporadas de forma periférica nas retextualizações e representações das alfabetizadoras. Essas categorias, em geral, são traduzidas respectivamente por outras equivalentes nos textos orais, tais como, “um assunto puxa outro” que traduz a categoria “continuidade”, e “desenvolvimento das idéias”, que traduz a categoria “progressão”.

Esses resultados ganharam ampla relevância neste trabalho e permitem-nos afirmar, também, que as representações das alfabetizadoras não estabelecem uma ruptura radical com os conceitos ensinados na formação. As categorias dos textos escritos se tornam familiares a partir das categorias locais, sem, contudo, resultar em uma quebra do diálogo entre elas. Configuram-se de modo geral sob a forma de uma tradução, de um dizer à maneira dos receptores. Até mesmo nos enunciados em que o conhecimento das alfabetizadoras sobre a coerência não possui equivalente semântico nos textos formadores, nós podemos encontrá-lo, em outras fontes da Lingüística Textual. Por exemplo, quando as alfabetizadoras afirmam que a redação do seu aluno está coerente porque esse aluno “falou de tudo que foi trabalhado na aula” e, ainda, que a redação do seu aluno não está coerente porque “não está dentro do contexto”, elas estão evocando as definições de *situacionalidade e de adequabilidade* como um dos fatores pragmáticos da coerência (Koch & Travaglia, 1993).

O deslocamento de centralidade caracterizado pela mobilização de categorias do senso comum para definir o objeto teórico dos textos escritos formadores, no nosso entendimento, é um fator crucial para que seja repensada a natureza da escrita que deve mediar o letramento e a formação lingüística do alfabetizador. Sem uma perspectiva social e situada da linguagem escrita que embase efetivamente as práticas formadoras, corremos sempre o risco de disponibilizar para o alfabetizador, por exemplo, definições formuladas, *a priori*, para atender as exigências teóricas dos nossos pares e interlocutores do meio acadêmico, tal como o fazemos nas teses e demais obras especializadas, etc.

No entanto, embora essa concepção de escrita e do letramento ainda seja negligenciada na formação do professor, as representações das definições teóricas da coerência pelas alfabetizadoras indicam que há cognições que se organizam nos textos orais independentemente dos padrões simbólicos da escrita formadora. Obviamente, temos nessas representações imagens heterogêneas de coerência textual que, embora não se assemelhem ao conhecimento científico dos textos escritos no seu plano categorial, ressignificam-no socialmente, tendo por isso um papel relevante na formação lingüística do sujeito em formação. Trata-se, pois, de maneiras criativas e situadas de aprender e de construir o saber. Essas maneiras de configurar as categorias da ciência, certamente, devem ampliar as possibilidades de formação, uma vez que funcionam como um indicativo valioso de que o ensino do saber científico, visando à formação

lingüística, por exemplo, não deve ser reduzido ao mero repasse ou transmissão das definições teóricas, ignorando o potencial das cognições contextualmente estabelecidas.

A desconsideração das maneiras locais de conhecer, a nosso ver, tem origem na oposição, historicamente sustentada no meio universitário, entre a escrita e oralidade. Alimenta-se, a partir dessa oposição, a crença de que as formas de saber da escrita, em vista da sua “clareza” e “objetividade”, tornam-se impermeáveis quando se relacionam e se misturam com as formas de saber inerentes à oralidade. Essa oposição, porém, não se encerra na relação entre as modalidades da língua em si. Ela é também uma maneira de ignorar e de desqualificar a oralidade, assim como os saberes ligados a ela (Faundez, 1989). Ela é uma maneira de excluir do letramento, as cognições orais e locais que, independentemente da ciência e da sua escrita, se constituem como formas organizadas e relevantes de conhecer e de organizar as ações diárias do povo. Ela é, em última instância, uma maneira de ignorar o povo. Talvez essa insistência na supremacia da ciência em relação a outras formas de saber seja uma das causas centrais dos sucessivos fracassos dos programas de formação lingüística e continuada dos professores, especialmente quando esses se propõem atingir realidades isoladas.

No entanto, este trabalho abre caminho para estudos do impacto da Lingüística Textual na formação do alfabetizador, assim como para o estudo das representações sociais de categorias teóricas e da relevância dessas representações na construção de conhecimentos acerca de objetos do ensino-aprendizagem da escrita, tais como texto e avaliação. Nesse sentido, esta investigação traz uma valiosa contribuição para os projetos de pesquisa sobre o letramento do professor, em especial para o nosso projeto temático que investiga a retextualização na formação do professor, com o objetivo de descrever os mecanismos de inserção de professores e alfabetizadores nas práticas de leitura e produção escrita das instituições de prestígio, porém levando em conta as culturas locais (Kleiman *et al.*, 2002).

3. PALAVRAS FINAIS

Para finalizar a discussão, devemos acrescentar que esta pesquisa constitui uma proposta de investigação que considera como objeto as categorias teóricas transmitidas e recebidas através da escrita em encontros pedagógicos, em cursos de formação, mas também, a cognição situada que circula em conversas de corredores, em conversas de calçadas, na fila do banco no dia do pagamento, no caminho da feira, etc. Ela também se constitui como uma alternativa para investigar as conseqüências cognitivas das categorias teóricas da ciência lingüística na formação do professor alfabetizador, assim como para o estudo das resistências às “inovações simbólicas” (Bauer, 1994). Por fim, ela se configura como um espaço de investigação das maneiras contextualizadas de transformação das categorias teóricas em conhecimento próprio e relevante para a formação intelectual e profissional desse profissional.

Nessa perspectiva, os seus resultados deste estudo podem ser úteis para justificar a necessidade de propostas de formação continuada, em diversos níveis e modalidades, cujo eixo central seja não 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 alfabetizadores. Pensamos que a Universidade, especialmente no contexto da formação continuada, poderia prestar um valioso serviço se incorporasse em seus programas mecanismos de escuta que permitissem aos formadores conhecer mais amplamente como os professores em formação organizam o saber que ela difunde e como esses modos de organização podem ser também relevantes na sua formação.

4. PALAVRAS FUTURAS

A formação do professor, assim como as pesquisas na área que objetivem potencializar os saberes locais precisam, a nosso ver, se organizar a partir de certos dispositivos que permitam, dentre outras coisas, (i) conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; (ii) conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como os incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; (iii) organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre os saberes a serem transpostos na formação e as cognições locais; (iv) construir canais de retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem.

A partir dessas proposições mais futuristas, porém inspiradas na valiosa experiência de formação lingüística de alfabetizadores do semi-árido, pensamos que a Universidade, na condição de idealizadora e promotora da formação continuada e de divulgadora das categorias científicas, poderá avançar um pouco mais e superar uma das contradições que ela sustenta, historicamente. A contradição à qual nos referimos, e que deve ser superada, se manifesta quando a Universidade ignora a oralidade como forma de conhecimento, mesmo quando a sua clientela maior é constituída de professores que historicamente não representam as famílias letradas da sociedade.

A superação dessa contradição, por sua vez, requer um novo projeto de formação, dessa vez, pautado pela solidariedade entre os saberes e as pessoas que os detêm, pelo respeito às diferenças lingüísticas, cognitivas, raciais e culturais. Enfim, um projeto de universidade que oficializa em seus programas de formação continuada os **assuntos que puxam outros** e que, a partir disso, constrói a coerência do imenso texto e do discurso da transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N). (1995). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 7ª edição.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres e Nova York: Routledge.

- BAUER, M. (2002). "A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais". In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (orgs.), *Textos em Representações Sociais*. São Paulo: Vozes.
- BEACCO, J.-C. (2001). "Représentations metalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues". In: *Le français dans le monde. Recherches et applications*, julho, pp. 59-80.
- BEACCO, J.-C. ; MOIRAND, S. (1995). "Autor des discours de transmission de connaissances". In: *Langages*, Paris: Didier Érudition, n° 117, pp. 32-53.
- CERTEAU, M. De ; GIARD, L. ; MAYOL, P. (1996). *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Enid Abreu Dobránszky. Petrópolis, RJ: Vozes.
- COSTA VAL, M. G. (1999). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. (1993). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- FAUNDEZ, A. (1989). *Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. Tradução de Maria da Graça Abreu et alii. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JODELET, D. (2001). "Representações Sociais: um domínio em expansão". In: Jodelet, D. (org.). *A Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj.
- KLEIMAN, A. B. et alii (2003). "A formação do professor: retextualização e práticas de letramento". Projeto Temático. Unicamp/Fapesp.
- KLEIMAN, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MOIRAND, S. (1995). *Les enjeux des discours spécialisés*. Paris: Presses.
- RIEGEL, M. (1987). "Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoire copulatifs". In: *Langue Française*, Paris: Laousse, n°73, pp. 29-53.
- PY, B. (2000). "Analyse conversationnelle et representations sociales: unité et diversité de image du bilinguisme". In: *Tranel*, Neuchâtel, n° 32, pp.5-20.