

Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1): 135-145, Jan./Jun. 2006

## ENSINAR NÃO É EMPURRAR O CONTÉUDO DE GOELA ABAIXO: A CONSTRUÇÃO DA DEFINIÇÃO DA *PEDAGOGIA PROGRESSISTA* PELO ALFABETIZADOR EM FORMAÇÃO<sup>1</sup>

COSME BATISTA DOS SANTOS<sup>2</sup>  
UNEB

### RESUMO

Este artigo estuda o letramento do professor alfabetizador no semi-árido baiano. Mais especificamente, ele investiga os mecanismos lingüísticos e cognitivos envolvidos na retextualização da definição da pedagogia progressista por uma professora alfabetizadora formada em Pedagogia. O pressuposto adotado é o de que a retextualização de textos escritos da ciência e da divulgação científica nos eventos de formação implica em reformulação, re-apropriação e representação social de definições especializadas em função da especificidade do contexto enunciativo. Nessa perspectiva, portanto, o estudo do evento de letramento da formação do professor, que visa ao ensino-aprendizagem dessas definições, deve ser orientado pelas seguintes questões: quais os mecanismos lingüísticos e cognitivos empregados pelo professor em formação para tornar familiares as noções teóricas ensinadas na Universidade? E, além disso, qual é o efeito do contexto de enunciação na (des)estabilização dessa definição e da sua representação social em enunciados escrito e oral gerados no e fora da Universidade? **Palavras-chave:** formação continuada; retextualização; representação social.

### RÉSUMÉ

Cet article étudie les mécanismes linguistiques et cognitifs impliqués dans la construction de la définition de l'éducation par un maître en formation. On présuppose que la retextualisation de textes scientifiques écrits et de divulgation scientifique en événements de formation, implique la reformulation, l'appropriation et la représentation sociale des définitions spécialisées en fonction de la spécificité du contexte énonciatif. Dans cette perspective, cependant, l'analyse de l'événement formateur des maîtres, visant à apprendre des définitions théoriques, développent les questions suivantes: quels sont les mécanismes linguistiques et cognitifs employés pour rendre familières les notions théoriques apprises à l'université? Quel est l'effet du contexte d'énonciation dans la configuration de la définition et de la représentation sociale de l'objet?

**Mots-clés:** formation continue; retextualisation; représentation sociale.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma parte das pesquisas que estamos desenvolvendo junto ao Projeto **Letramento do Professor no Semi-árido: retextualização e representações** (UNEB) e junto ao Projeto Temático **A formação do professor: retextualização e práticas de letramento** (FAPESP-UNICAMP).

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e pesquisador do Núcleo de Pesquisa **Letramento do Professor** do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp. Agradeço muito aos meus orientadores e colegas desse Núcleo pelas leituras e pelos incentivos de sempre. Agradeço também à alfabetizadora Margarida da Rede Municipal de Ensino de Curaçá-Ba pela parceria bem construída, durante as minhas visitas de campo.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mais amplo estudar a inserção dos professores alfabetizadores nas práticas acadêmicas de letramento e na apropriação de saberes científicos da formação (Kleiman, 2001 e 2003; Rafael, 2001; dos Santos, 2005). Mais especificamente, ele analisa os mecanismos lingüísticos e cognitivos implicados na retextualização e na representação da definição da *Pedagogia Progressista* por uma alfabetizadora, aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no município de Curaçá no semi-árido baiano. Considerando esse contexto de letramento, proponho uma investigação acerca da formação da alfabetizadora, analisando comparativamente, (i) a textualização da definição da *Pedagogia Progressista* em um texto escrito formador intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* do educador Paulo Freire; (ii) a retextualização dessa mesma definição em um texto escrito, ou seja, um relato produzido pela alfabetizadora, como atividade de avaliação de curso solicitada pela professora formadora, na condição de docente da disciplina Psicologia Educacional, e, ainda, (iii) a retextualização desse mesmo objeto em um texto oral, ou seja, em uma entrevista oral que realizei, visando a coleta de dados relacionadas à formação teórica do alfabetizador.

O pressuposto adotado é o de que, nas práticas acadêmicas de letramento, a retextualização é uma prática central e, portanto, um recurso conceitual valioso para o estudo do ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos e das definições especializadas pelo professor e pela professora em práticas de formação (Matêncio, 2002 e 2003; dos Santos, 2005). Vale acrescentar, ainda, como pressuposto, que a retextualização de definições da ciência ou da divulgação científica, em eventos de formação, envolve reformulação e representação social desses saberes (Jacobi, 1984; Brey, 1984; Magalhães, 2001; dos Santos, 2003 e 2005,).

Nessa perspectiva, portanto, a análise do evento de letramento específico da formação do professor alfabetizador, que visa ao ensino-aprendizagem de conceitos ou de definições teóricas, deve focalizar, sobretudo, os conflitos de intercompreensão entre as formas de textualização dos objetos de ensino nos textos formadores escritos – e, muitas vezes, nos textos orais – e as formas de (re) textualização desses mesmos objetos nos textos escritos e orais dos alfabetizadores em formação, sempre levando em conta aspectos diversificados do contexto enunciativo: os textos formadores, as modalidades de retextualização, os propósitos da atividade e os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o trabalho discute não apenas o contexto no qual a alfabetizadora focalizada constrói a definição da *Pedagogia Progressista*, sob a influência dos modos de textualização específicos da escrita acadêmica. Ele também amplia e inter-relaciona diferentes situações, visando a examinar o que, de fato, as alfabetizadoras em formação *fazem com* as definições teóricas que recebem na formação, em situações mais espontâneas de uso e de manifestação dessas definições.

Obviamente, uma vez estabelecendo o cruzamento entre essas diferentes modalidades e instâncias enunciativas de retextualização, este trabalho apoiará discussões futuras acerca da avaliação do letramento do professor e do aluno. Em primeiro lugar, porque o foco na

oralidade e nos componentes das representações sociais dos conteúdos do ensino redimensiona a avaliação da aprendizagem das definições teóricas, quando esta se restringe à avaliação das retextualizações realizadas nas práticas acadêmicas; em segundo lugar, porque o foco na modalidade escrita e na diversidade do contexto enunciativo minimiza o efeito das representações sociais na aprendizagem das definições, quando leva em conta a relação entre modos de textualização na escrita e na fala e, ainda, a especificidade da instância enunciativa e dos gêneros discursivos em que os objetos são (re)textualizados pelos professores em formação. Esta discussão, certamente, não deve se encerrar por aqui, pelo contrário, pode se tornar um bom começo de conversa sobre a relação entre letramento, retextualização e representação social e sobre o que há de mais produtivo nessa relação, tendo em vista as futuras pesquisas sobre a formação do alfabetizador no semi-árido.

## **1. BASE CONCEITUAL: RETEXTUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Em relação à base conceitual, é adotado o enfoque interdisciplinar e, por isso, procuro articular retextualização, definindo-a como atividade de produção de textos, a partir de outros textos, em práticas específicas de letramento (Matêncio, 2002) e o conceito de representação social, definindo-a como o conhecimento do senso comum que determinados indivíduos ou grupos culturalmente situados produzem e manifestam nas interações sociais cotidianas (Moscovici, 2003; Abric, 1994; Jodelet, 2001). A meu ver, esses conceitos configuram um quadro teórico importante para os estudos do letramento em práticas sociais e culturais específicas e, mais especificamente, para o estudo dos mecanismos envolvidos na inserção de alfabetizadores em formação nas práticas letradas acadêmicas, especialmente em contextos de aprendizagem, tradicionalmente isolados das práticas científica e letrada.

Certamente, o foco nas maneiras situadas de retextualizar e de receber as definições especializadas da escrita e da ciência ampliam as possibilidades de formação do professor alfabetizador, uma vez que funcionam como um indicativo valioso de que o ensino dessas definições, visando ao letramento acadêmico e especializado, deve valorizar os *modos de dizer* específicos da escrita sem, necessariamente, ignorar o potencial das representações sociais como sendo o conhecimento prático e cotidiano dos indivíduos ou grupos sociais culturalmente situados.

Em uma formulação pós-moscoviciana das representações sociais, atentando para os aspectos discursivos, Abric (1994) considera que a significação de uma representação social é determinada pelo *contexto social*, isto é, “pelo contexto ideológico e pelo lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou pelo grupo social concernido”, e pelo *contexto discursivo*, isto é, “pela natureza das condições imediatas

de produção”<sup>3</sup>. O autor ainda adianta que toda representação social é organizada em torno de um *núcleo central*. O *núcleo central*, por sua vez, contém um *sistema central* cuja função é dar estabilidade e identidade à representação social, e um *sistema periférico* cuja função é flexibilizar ou desestabilizar a representação social, visando à sua adaptação aos contextos enunciativos em que são manifestadas.

Ou seja, em última instância é importante investigar, com base em evidências qualitativas, a relação entre as *proposições definidoras especializadas e ordinárias* (Riegel, 1987) produzidas na formação do alfabetizador. Mais especificamente, é interessante interrogar, a propósito deste artigo, em que medida as *seqüências lexicais definidoras* específicas dos textos escritos formadores desestabilizam as representações dos professores em formação? Além disso, é preciso saber quais as *seqüências lexicais definidoras* que se estabilizam as representações do objeto e, ainda, como uma contribuição aos trabalhos já realizados acerca da representação social de categorias teóricas, é preciso saber o efeito do contexto enunciativo e dos *modos de dizer* na produção da significação de uma representação social.

## 2. ASPECTOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Em relação aos aspectos metodológicos, este trabalho se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, a qual considera que as práticas sociais são constitutivas do objeto da língua a ser investigado (Kleiman, 1998; Signorini, 1998; Cavalcanti, 1998; Moita-Lopes, 2003). Em função dessa orientação, algumas características podem ser explicitadas: (i) o pesquisador leva em conta as condições reais em que os fenômenos de linguagem se manifestam; (ii) o pesquisador procura valorizar a diversidade dos gêneros dos discursos, das modalidades e demais elementos dos contextos enunciativos em que os objetos se manifestam; (iii) o pesquisador deve ter habilidades para transformar e para construir o objeto com base nos meios e instrumentos de que dispõe e de que precisa para tornar mais visível e mais evidente o objeto estudado; (iv), finalmente, em função dessa flexibilização metodológica, o pesquisador deve exercitar e ser capaz de mobilizar variados pressupostos teóricos, configurando um enfoque interdisciplinar ou multidisciplinar, o qual é central nas pesquisas em Linguística Aplicada. Esse modelo de investigação, obviamente, está associado também às pesquisas do tipo qualitativo, uma vez que ele se propõe analisar as seqüências lexicais definidoras envolvidas na retextualização da definição da *pedagogia progressista*,

---

<sup>3</sup> Segundo Maingueneau (1996 p.21) a noção de “condição de produção” advém da psicologia social, tendo sido elaborada nos quadros da análise do discurso por Pêcheux para designar não somente o ambiente material e institucional dos discursos, mas também as “representações imaginárias” que os interactantes fazem de suas identidades respectivas, assim como do referente do seu discurso. Nos termos definidos por Abric (op. cit.), o termo “condição de produção” é empregado como uma variante do contexto discursivo, mais especificamente como o contexto imediato da produção discursiva. Nessa acepção, esse termo pode significar o *contexto situacional* ou enunciativo que não se confunde com o *contexto social* que também é determinante na configuração das representações sociais.

a partir das evidências qualitativas que fazem com que os modos de formulação dos objetos pela representação social se diferenciem dos modos de formulação do objeto nos discursos especializados e, fundamentalmente, como esses resultados constituem a formação docente no contexto focalizado.

Assim, considerando essa perspectiva metodológica de pesquisa, há alguns aspectos empíricos da construção social do objeto que devem ser previamente explicitados:

a) A alfabetizadora em formação, focalizada neste trabalho, tem 38 anos, é formada em magistério e atua em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde 1999. No momento da pesquisa, ela estava cursando a graduação em Pedagogia pelo programa REDE UNEB<sup>4</sup> da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no município de Curaçá-BA. Nesse contexto, as experiências com as chamadas escritas acadêmicas são raras, por isso podemos assegurar que o Programa mencionado é o principal espaço institucional onde ocorre o letramento do alfabetizador mediado por definições teóricas, artigos e capítulos de livros.

b) Explicitamente, o **texto escrito formador** é o livro “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, de Paulo Freire, o qual foi adotado como material de leitura no curso de formação continuada. O texto escrito, da alfabetizadora focalizada, é um **relato escrito** intitulado “*A minha prática pedagógica*”, produzido pela alfabetizadora, como trabalho final da disciplina Psicologia Educacional. No relato escrito, a alfabetizadora retextualiza parte do texto escrito formador, mais especificamente o capítulo 2 “Ensinar não é transferir conhecimento”, no qual são apontadas algumas reflexões sobre a formação docente numa perspectiva progressista e libertadora. O **relato oral** é o excerto de uma entrevista oral semi-estruturada feita na escola onde a alfabetizadora atua. Nessa entrevista, a alfabetizadora relata a sua experiência sobre o ensino da escrita no contexto da EJA.

### 3. RETEXTUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DEFINIÇÃO DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Como já antecipei na seção anterior, a análise dos dados, neste trabalho, leva em conta o cruzamento do sentido dado ao objeto em diferentes textos e contextos enunciativos, discutindo a retextualização e os fenômenos de representação social das definições da formação. O desenho da análise, portanto, envolve três domínios, ou seja, no texto escrito básico da formação, no relato escrito e no relato oral.

#### 3.1. A Pedagogia Progressista no texto escrito formador

*Numa perspectiva progressista, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996 p.52).*

---

<sup>4</sup> O Programa REDE UNEB da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atua em parceria com as prefeituras do interior baiano, com o objetivo de oferecer a graduação em Pedagogia para as séries iniciais, especialmente, para alfabetizadores em serviço.

No texto escrito formador, há uma seqüência lexical definidora, cujo sentido nega, indiretamente, a concepção de ensino com base na *pedagogia bancária*, como ocorre em “ensinar não é transferir conhecimentos” e há uma *seqüência lexical definidora* por meio da qual é inscrito o sentido de uma concepção de ensino numa perspectiva progressista libertadora, como podemos ver em “ensinar é criar as possibilidades para a sua própria produção e construção”. Na seqüência “*ensinar não é transferir conhecimento*” o verbo “*transferir*” retoma, indiretamente, o sentido do ensino nos moldes de uma *educação bancária*, na qual o professor é o transmissor e *depositário* do saber e o aluno, enquanto objeto, é mero receptor passivo do saber transmitido. Na seqüência “criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, por outro lado, as variáveis “criar”, “sua produção” e “sua construção” são seqüências lexicais centrais, empregadas tendencialmente na escrita acadêmica, para configurar os sentidos da chamada *pedagogia progressista*. Na visão *progressista* de ensino, a ênfase está na geração de saber e na valorização do educando, enquanto sujeito capaz de produzir o seu próprio conhecimento, como podemos ver, principalmente, por meio do emprego do pronome possessivo “sua” na seqüência lexical “*sua própria produção ou sua construção*”.

### 3.2. A Pedagogia Progressista no relato escrito da alfabetizadora

Os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados, pois é importante que os alunos adquiram confiança na própria capacidade de pensar e criar procedimentos para solucionar questões (M. 2002)

Em seu **relato escrito**, a alfabetizadora retoma inicialmente a crítica à definição de ensino com base na *educação bancária*, como ocorre na seqüência definidora “*os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados*” e, em seguida, retoma, sob a forma de uma *definição indireta* (Riegel, 1987) a concepção de *pedagogia progressista*, como ocorre na seqüência “*o importante é que os alunos adquiram confiança na própria capacidade de pensar e criar...*”. Essas retomadas, por sua vez, ocorrem com a inserção de itens lexicais variados, algumas mais próximas do texto escrito formador e outras mais distantes, sinalizando o grau de determinação dos contextos social e enunciativo na aprendizagem e na construção do conceito pela alfabetizadora em formação focalizada.

A inserção dos itens lexicais “conteúdos” e “apresentados” no relato escrito da alfabetizadora configura a retomada, respectivamente, dos léxicos “conhecimentos” e “ensinar” do texto escrito sem, necessariamente, caracterizar uma mudança simbólica de fato, uma vez que ambos são empregados e aceitos nas escritas, em especial, como palavras do tema ensino-aprendizagem. Essa hipótese parece também se confirmar, considerando o modo como a alfabetizadora insere os verbos “adquirir”, “criar” e “pensar” em seu enunciado. Esses verbos, embora nem todos estejam presentes no texto escrito, são empregados no relato escrito pela alfabetizadora para configurar a sua interpretação da *pedagogia progressista*, cujo propósito, segundo afirma, é o de ajudar o educando na aquisição da “capacidade de criar, pensar e produzir o próprio conhecimento”.

A inserção da seqüência lexical definidora “os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados” sinaliza também uma retomada da seqüência “ensinar não é transferir conhecimentos” do texto escrito formador, ou seja, subjaz também a crítica à concepção de ensino na perspectiva da *educação bancária*. Nesse caso, os adjetivos “prontos” e “acabados”, que não aparecem no texto escrito acadêmico, são introduzidos na escrita da alfabetizadora, tornando mais opaca e familiar a definição da *pedagogia progressista* textualizada no escrito formador. De fato, a seqüência lexical definidora “*ensinar não é transferir conhecimentos*”, além de retextualizar uma crítica ao ensino centrado na técnica, ela também inscreve, de maneira mais situada, a hipótese de que o ensino não deve ser uma mera transferência de conhecimentos ou conteúdos dissociados da realidade do educando, ou seja, “prontos” e “acabados”.

Posso afirmar, para efeito de uma conclusão parcial, que, no relato escrito da alfabetizadora, a textualização da definição da *pedagogia progressista* é feita com apoio em seqüências lexicais definidoras que retomam em alguma medida o texto escrito formador. Esse fato, a meu ver, comprova a influência do contexto enunciativo – escrever na Universidade – na formulação da definição do objeto. Parece certo, ainda, que a inserção de certas palavras novas, como é o caso dos adjetivos “prontos” e “acabados”, embora sendo *periféricos* em relação ao conjunto das seqüências lexicais empregadas, indicam que na produção escrita da alfabetizadora, mesmo no contexto formal da universidade, há uma ressignificação do objeto, uma vez que o mesmo é redefinido, também, com apoio em seqüências definidoras que refletem o conhecimento local e prévio da alfabetizadora focalizada em relação ao ensino e à *pedagogia progressista*.

Nesse sentido, por meio da retextualização texto escrito formador à relato escrito, a alfabetizadora produz uma representação da definição de *pedagogia progressista*. Entretanto, essa representação ainda é configurada sob uma forte influência do contexto enunciativo, que é caracterizado pelo dizer/escrever, na condição de aluna, na/para a Universidade.

Na parte seguinte deste artigo, mostrarei como o conceito de ensino é retextualizado e representado no relato oral, que, como já antecipei no item 2, trata-se de uma manifestação gerada no cotidiano, ou seja, sem a tensão que normalmente constitui o letramento na esfera acadêmica.

### 3.3. A Pedagogia Progressista no relato oral da alfabetizadora

/...hoje eu tenho outra visão....

ajudar o aluno a construir o seu conhecimento...e não... pegar aluno...e só ...botar conhecimentos...meus...da forma...empurrar de goela abaixo...

*como se diz...e esperar que no final ele dê o resultado que eu quero...* (M. 2002).

No relato oral, a alfabetizadora retextualiza inicialmente a definição da *pedagogia progressista*, a partir da seqüência lexical definidora “...ajudar o aluno a construir o seu conhecimento” e, em seguida, ela a reformula, introduzindo uma crítica forte ao tipo de ensino pressuposto na *educação bancária*, como ocorre em “...não é pegar o aluno...e

só...botar conhecimentos...meus...da forma...empurrar de goela abaixo...”. No primeiro caso, a retextualização da definição é ancorada com o apoio em seqüências lexicais novas: “ajudar o aluno” e, ao mesmo tempo, com apoio em seqüências lexicais importadas do texto escrito formador: “...construir o seu conhecimento”. Neste caso, constitui-se uma relexicalização oral do objeto, ainda mesclada pelas seqüências lexicais centrais da escrita formadora e que, em alguma medida, configura o sentido da *pedagogia progressista*, como é manifestado por meio de seqüência do tipo “criar as possibilidades de produção” empregada no texto escrito formador.

No segundo caso, por outro lado, a retextualização da definição da *pedagogia progressista* é ancorada a partir de seqüências lexicais típicas da linguagem ordinária, configurando uma relexicalização metafórica das categorias teóricas ensinadas na formação, a partir do escrito formador. Por exemplo, as seqüências “botar conhecimentos meus” e “empurrar de goela abaixo” são construções metafóricas da linguagem ordinária que ampliam e ressignificam, no contexto, o sentido da seqüência “ensinar não é transferir conhecimentos”, que é central no texto escrito formador, e, ainda, o sentido da seqüência “os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados”, empregada no relato escrito da alfabetizadora. A expressão “empurrar de goela abaixo”, por exemplo, é utilizada na militância sindical<sup>5</sup> com referência às situações em que as decisões políticas ou administrativas são impostas à população de cima para baixo, nos moldes autoritários da gestão institucional.

Nesses exemplos, especialmente os verbos “botar” e “empurrar” são taticamente empregados pela alfabetizadora para tomar posse do sentido do verbo “transferir” textualizado no texto escrito formador. No relato oral, portanto, tais verbos constituem formas contextualizadas de manifestar uma posição a respeito da *educação bancária* e da *pedagogia progressista*. A meu ver, nesse caso, a alfabetizadora, ao mesmo tempo em que retextualiza o texto escrito formador, gera, também, uma representação social dos seus objetos a ensinar, redefinindo-os e ancorando-os através de seqüências lexicais ordinárias e conhecidas, ou seja, uma operação que consiste em transformar a definição escrita e teórica do texto escrito formador em conhecimento conhecido e familiar, em posições e opiniões ideologicamente partilhadas no meio social (Jodelet, 2001).

Comparando a retextualização da definição de *pedagogia progressista* no relato escrito e no relato oral, fica evidente que, no primeiro, a alfabetizadora configura o objeto empregando seqüências lexicais e palavras de maior aceitação no contexto de produção escrita focalizado: “construir”, “capacidade de pensar” e “criar”. No segundo, por outro lado, ela configura o objeto através de seqüências mais comuns na oralidade e no senso comum “botar” e “empurrar”. Fica evidente também que o contexto enunciativo, incluindo os modos de textualização específicos de cada modalidade de relato, está sendo determinante na configuração das seqüências lexicais da definição e da representação da *pedagogia*

---

<sup>5</sup> A primeira vez que conheci essa expressão foi no discurso de um líder sindical de trabalhadores rurais. Em seu discurso, o referido líder utilizava essa expressão para descrever a postura impositiva dos patrões durante uma reunião para negociação de direitos à educação no campo, por exemplo.



*progressista* pela alfabetizadora. O estudo do letramento do professor, especificamente, quando o foco é a construção de definições e de concepções de ensino-aprendizagem relevantes na formação profissional, deve ampliar os contextos enunciativos e os enunciados em que os objetos da formação são manifestados e representados. Em outros termos, para se construir uma boa paisagem da formação docente, nesse contexto, é importante investigar tanto os mecanismos de retextualização dos objetos teórico-científicos nas práticas acadêmicas, quanto os mecanismos de representações desses objetos, ou seja, as (des) estabilizações e bricolagens que se operam nas práticas escolares e nas práticas cotidianas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, este trabalho aponta para algumas reflexões que me parecem relevantes para os estudos sobre o letramento do alfabetizador, em contextos mais isolados dos grandes centros especializados de produção e circulação do saber ou, especialmente, na Universidade. Em primeiro lugar, as instituições formadoras devem reconhecer que o acesso às definições teóricas circuladas pela escrita não é mais um privilégio dos especialistas. Cada vez mais, o grande público, os grupos heterogêneos de locais distintos estão ocupando os espaços instituídos com a função de promover o acesso aos saberes e aos modos de textualização, inerente à escrita acadêmica. Esse fato, sem dúvida, sugere que a formação continuada deve considerar como ferramenta de apropriação do conhecimento, a diversidade lingüístico-discursiva e cognitiva que se revela nas práticas de letramento, por exemplo, do professor alfabetizador. Nesse sentido, os formadores devem sempre questionar o ponto de conflito entre a escrita e oralidade e entre as definições científicas e as representações sociais dos grupos para quem a formação se destina. Além disso, devem questionar, também, como a linguagem e a cognição local constituem a aprendizagem e a formação continuada desses grupos.

Em segundo lugar, a avaliação do impacto dos cursos de formação em serviço, nesses contextos, não deve ter como foco apenas as práticas discursivas produzidas no contexto institucional, valorizando de forma mais recorrente o aprendizado de definições teóricas manifestadas por escrito. É importante também que as agências formadoras, incluindo a universidade, ampliem a avaliação do letramento do professor, centrada nas retextualizações acadêmicas, para outras práticas discursivas de uso das definições ensinadas como, por exemplo, nas práticas de sala de aula ou em outras manifestações cotidianas.

Uma contribuição para o processo de formação continuada é que as respostas encontradas, a partir dessa investigação, resultem em uma maior valorização das formas contextualizadas de apropriação e de construção do saber e, ainda, coloquem em evidência os projetos voltados para o ensino e para a tomada efetiva dos novos modos de textualização desse saber, em enunciados escritos específicos. Um projeto que visa ao letramento e à autonomia do professor como leitor e escritor, além do ensino das definições, também deve proporcionar a sua inserção em práticas de leitura e escrita de maior prestígio na sociedade (Kleiman, 2003), privilegiando tanto a apropriação das definições relevantes

para a sua formação, como a apropriação dos modos de textualização dessas definições na escrita, por exemplo. Dito de outra forma, a formação continuada deve ter como objetivo central proporcionar a inserção do professor nas práticas acadêmicas de leitura e escrita para que novos conhecimentos sejam textualizados e socializados, tendo em vista as mudanças que precisam acontecer no ensino e na escola.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J-C. (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris : PUF.
- BREY, C. (1984). Les travaux pratiques de reformulation. In. *Langue Française*. Paris : Larousse, n. 64, p. 68-80, décembre.
- CAVALCANTI, M. (1998). AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.
- CERTEAU, M. (1995). *A cultura no plural*. Campinas, SP : Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1994). *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CERTEAU, M. & GIARD, L. (1996). Uma ciência prática do singular. In. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes.
- DOS SANTOS, C. B. (2001). A avaliação de redações na escola : uma experiência no semi-árido baiano. In: Kleiman, A. B. (Org.). In: *A formação do professor perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2003). A construção do conceito de coerência textual por professores em formação. In. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Unicamp, n. 41, p. 91-103.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Um assunto Puxa o Outro: A Representação da Coerência Textual na Formação do Alfabetizador*. Tese de Doutorado inédita. Campinas: UNICAMP.
- ERICKSON, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: MERLIN, C. W. *La investigacion de la enseñanza, II : métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: PAIDOS.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- JACOBI, D. (1984). *Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la ciência*. Langue Française, Paris: Laurosse, n. 64, p.68-80.
- 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. (2003). *A formação do professor: retextualização e práticas de letramento*. Projeto de Pesquisa Inédito. Unicamp/Fapesp.
- \_\_\_\_\_. (1998). O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

- MAGALHAES, L. M. (2001). Modelos de formação em serviço. Os diferentes sentidos da reflexão no desenvolvimento profissional do professor. In: Kleiman, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- MATÊNCIO, M. L. (2002). *Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo*. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 08 a 10 de maio.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo*. Scripta, nº 11, p.109-122. Belo Horizonte: PUC-Minas.
- MOITA-LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas – SP: Mercado de Letras.
- MOSCOVICI, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. (Tradução de Lílian Ulup ) Rio de Janeiro: Eduerj.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi) Petrópolis-RJ: Vozes.
- RAFAEL, E. L. (2001). Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: Kleiman, A. B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- RIEGEL, M. (1987). *Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoire copulatifs*. Langue Française, Paris: Laurosse, n.73, p.29-53.
- SIGNORINI, I. (1998). Do residual ao múltiplo e ao complexo : o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Signorini, Inês e Cavalcante, Marilda (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade : questões e perspectivas*. Campinas– SP: Mercado de Letras.