

O letramento para os professores alfabetizadores: concepções e saberes dos docentes

Denise Pollnow Heinz
Rosana Mara Koerner
Universidade da Região de Joinville

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar resultados da pesquisa que buscou compreender como as noções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores de uma rede de ensino do sul do Brasil. A pesquisa junto aos professores foi do tipo levantamento ou também chamada de survey e obteve retorno de 138 questionários, sendo 43% dos 318 professores que atuam nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental da referida rede de ensino no ano de 2012. Após a exposição de um breve perfil dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa, serão apresentadas as análises referentes à questão que busca o que o professor alfabetizador entende por letramento. Como principais resultados destacam-se a variedade de compreensões de letramento que os professores declararam e a presença de concepções aproximadas do conceito de alfabetização. Os principais autores de referência são Soares (2004a, b), Kleiman (1995) e Tardif (2002).

Palavras-chave: Professores alfabetizadores. Letramento. Saberes dos docentes.

Introdução

As pesquisas sobre o letramento no Brasil iniciaram em torno da década de 1980, mas o letramento aparece na última década nas disciplinas universitárias voltadas à alfabetização e no currículo escolar do primeiro ciclo do ensino fundamental. São conhecimentos científicos cada vez mais considerados como necessários para o professor alfabetizador, uma vez que poderão (ou não) integrar suas concepções sobre o ato de alfabetizar e orientar sua prática pedagógica, voltada para ações de letramento de seus alunos.

O presente artigo, recorte de pesquisa de mestrado, tem por objetivo compreender como as concepções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores de uma rede municipal de ensino, sendo esta uma das maiores redes de

ensino do sul do país. Nesta perspectiva, os estudos do letramento são aproximados do trabalho e da formação docente e da educação, e contribuem para o conjunto de pesquisas em educação.

Por meio de análises de resumos de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),¹ configura-se a tendência de crescimento nos últimos cinco anos² dos estudos sobre o letramento (de 94 pesquisas em 2006 para 171 em 2010)³. A relação entre alfabetização e letramento aparece em torno de 30% das pesquisas sobre o letramento⁴, mas estudos tendo como objeto o letramento do professor e as suas concepções sobre a temática ainda são escassas, mais voltadas para ações de formação inicial, afastadas dos saberes profissionais dos docentes. Os treze estudos encontrados no período analisado, tendo como referência o letramento e o professor⁵, estendem-se pelas áreas do conhecimento da Educação (7), Linguística (2), Linguística Aplicada (2), Estudos da Linguagem (1), Linguística, Letras e Artes (1).

Nesta perspectiva, os estudos do letramento são aproximados do trabalho e da formação docente e da educação, e contribuem para o conjunto de pesquisas em educação. As seguintes questões nortearam esta investigação: Como a compreensão de letramento está presente na voz dos professores alfabetizadores? Como os discursos dos professores são atravessados por esse conceito considerando-se a atuação na alfabetização?

¹ Acessado através do endereço eletrônico: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

² Optou-se pela adoção de período de cinco anos na pesquisa ao banco de teses da CAPES por critérios técnicos da pesquisa.

³ Usando como “assunto” (opção de pesquisa dada no banco de teses disponível na página da Capes) a palavra exata “Letramento”.

⁴ Usando como “assuntos” as palavras exatas “Letramento” e “Alfabetização”.

⁵ Usando como “assuntos” as palavras exatas “Letramento” e “Professor”, assim como as possíveis relações (“Letramento do professor”; “Letramento” e “Docente”; “Letramento do docente”).

A complexidade das relações vivenciadas no espaço escolar, a diversidade de demandas atribuídas ao trabalho do professor em geral e também do alfabetizador, a necessidade da inclusão do aprendiz nos eventos e práticas sociais, fazem da escola um espaço de conflitos, mas também de múltiplas possibilidades para o professor ressignificar a sua prática, atribuindo intencionalidade e promovendo aprendizagens significativas.

Na sequência, o artigo aborda os saberes dos docentes, a linguagem escrita na sociedade e na escola, traz algumas considerações sobre letramento e o ato de alfabetizar. Também serão apresentados os dados e análises sobre as concepções dos professores com referência ao letramento e concluindo com as considerações finais.

Saberes docentes

Os problemas sociais, as questões do mundo precisam ser trazidas para dentro da sala de aula, de forma que tudo no ambiente escolar possa ter caráter pedagógico, incluindo as vivências dos alunos e professores na sociedade. Em estudo que busca expor a forma como os saberes docentes são concebidos nas pesquisas, Borges (2004) apresenta quatro abordagens principais, não limitadas ou excludentes entre si, que orientam as pesquisas sobre os saberes docentes. A “abordagem comportamentalista” procura por modelos para a ação docente, centrados no comportamento de professores eficientes e buscando identificar o impacto da ação docente sobre a aprendizagem do aluno. A “abordagem cognitivista” visa a apreender os processos cognitivos que são acionados nas ações e comportamentos na sala de aula, a verbalização e a reflexão sobre a ação do docente. Na “abordagem compreensiva”, o pesquisador investiga os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua ação. A “abordagem sociológica” mostra interesse na dimensão social dos saberes, aspectos ideológicos, entre outros.

Ainda referindo-se às pesquisas sobre os saberes docentes, Borges afirma que

Apoiadas em uma ou outra abordagem, e às vezes até em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para pôr em evidência a ‘voz dos professores’ e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir das suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais (BORGES, 2004, p. 33).

O conceito de saberes docentes de Tardif (2002), arrazoado também por Borges (2004) em sua pesquisa, refere-se aos saberes docentes num sentido mais amplo, que incluem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, incluindo o saber fazer e o saber ser. O referido autor coloca o trabalho profissional do docente como categoria central de análise dos saberes docentes, sem separar esses estudos das outras dimensões e condicionantes do ensino.

Tardif (2002) propõe uma análise dos saberes docentes baseada na origem social dos saberes, considerando que são de naturezas plurais, heterogêneas, compostas, relacionais e amalgamadas nas e pelas experiências. São relacionadas como fontes dos saberes que os docentes empregam em sua prática: a formação profissional, disciplinar, curricular e a experiência. Os saberes profissionais são amalgamados aos pessoais, acadêmicos, entre outros.

Ao referir-se à questão relacional dos saberes, Tardif afirma que

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o

professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Destaca-se que Borges (2004, p. 66), baseada em estudos de Tardif e seus colaboradores, afirma que “na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares, os professores produzem ou tentam produzir saberes através dos quais possam compreender e dominar sua prática”.

Outra contribuição para o trabalho de Borges (2004) vem dos estudos de Shulman, que faz um resgate dos saberes do professor sobre os conteúdos de ensino, de maneira mais ampliada, para além do “nível sintático”, focado nas regras e processos de ensino, incluindo também o “nível substantivo e epistemológico” (BORGES, 2004, p. 71). Refere-se à representação dos professores, em uma abordagem compreensiva e ligada às representações que os professores estabelecem sobre os seus saberes. Shulman (*apud* BORGES, 2004, p. 71) apresenta três tipos de conhecimentos do professor: “o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada [...]; o conhecimento pedagógico do conteúdo [...]; e o conhecimento curricular [...]”.

Segundo Borges,

o saber do professor é marcado e influenciado não só por um processo de reformulação, reapropriação da informação (conhecimentos, saberes) que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos. Esse processo é mediatizado pela experiência e pela prática profissional, na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Isto é, o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função de situações contingentes (BORGES, 2004, p. 77).

O professor se relaciona com os alunos, com os pares, com o meio social. A complexidade dessas relações contribui para a diversidade da ação do professor. Para Canário (1998, p. 21), a

natureza relacional do trabalho do professor faz com que a sua atividade se defina “tanto por aquilo que sabe, como por aquilo que ele é”.

Compreender as concepções dos professores, saberes e práticas como construídas e significadas pelas experiências sociais e históricas únicas, mas compartilhadas, implica buscar nas concepções sobre o letramento do professor mais do que uma explicação para as suas práticas, mas um estopim para a reflexão e a promoção de formações mais significativas.

Na pesquisa é adotada uma concepção relacional e social dos saberes docentes e das suas fontes, em um conceito amplo, que engloba também as experiências e o trabalho do professor. Na sequência, o artigo aborda a linguagem como forma de interação e como a escrita marca a sociedade atual.

A linguagem escrita na sociedade e na escola

O cotidiano está repleto de atividades e usos da linguagem, sendo necessária para uma grande parte das ações. Segundo Leontiev (*apud* Bock *et al.*, 1998, p. 175), “a linguagem é o elemento concreto que permite ao homem ter consciência das coisas”. É através da interação social, por meio da linguagem que o ser humano se distingue como espécie, mas também na sua individualidade. O uso da linguagem, para Bakhtin (1997), é entendido na forma de interação verbal, na enunciação, isto é, no agir sobre o outro. As demandas sociais de cada momento histórico motivam os usos da linguagem e a importância que determinada modalidade assume no contexto social.

Nas sociedades letradas emergem diferentes funções para a escrita e apropriações sociais da cultura letrada. Nesses espaços sociais, toda expressão, ou enunciado como se refere Bakhtin (1997), é marcado de alguma forma pela presença da escrita. O emprego de modalidades orais e escritas possibilitou a transmissão de geração em geração das tradições e conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também implicou, segundo Geraldi (2000), a construção de uma imagem

de verdade incontestável atribuída à escrita, reforçada pelo registro e leitura dos discursos fundadores.

Nesse processo, a escrita se distancia da função original de registro da fala, passando a orientar o seu uso. Segundo Geraldi (2000, p. 7), “à escrita se atribui uma função jurídica de normatizar a fala, quando o alfabeto foi construído como uma tentativa de seu registro”.

No espaço social e cultural letrado, a escrita está imbricada nas linguagens, na interação social, no modo de conceber o mundo e de nele sobreviver. O contato com a “cidade das letras”⁶ e com o outro, letrado, segundo Geraldi (2000), faz com que se promova a vontade de querer decifrar os símbolos que têm tanto valor, em um processo que envolve a apropriação da técnica escrita, mas também a inserção em uma prática social altamente valorizada.

Mesmo antes do ingresso nas séries iniciais do ensino fundamental, a maioria das crianças tem acesso a uma variedade de escritos no meio em que vivem, fazendo do mundo da escrita algo com aspectos familiares e utilizando estratégias orais letradas. A atual sociedade, claramente caracterizada como grafocêntrica, centrada na escrita que aparece em diferentes contextos e com funções variadas, pode introduzir os pequenos nos códigos escritos e despertar a curiosidade por esses instrumentos de participação social muito antes da alfabetização escolar.

A circulação de discursos típicos da sociedade escrita, presentes no espaço urbano e nas expressões cotidianas das crianças, amplia as demandas da alfabetização para muito além do simples ensino das normas de uso do código escrito. A interação social através da escrita, a organização de espaços públicos, diferentes imperativos da vida moderna, requerem a leitura e a escrita como indispensáveis para a cidadania. São necessários já não somente conhecimentos básicos, mas também saber manipular e inserir em contextos específicos esse conhecimento.

⁶ A expressão usada por Geraldi (2000) vem do livro: RAMA. Angel. A cidade das letras. São Paulo: Brasiliense, 1985.

O uso das modalidades orais de linguagem é atravessado por formas de organizar o pensamento e a fala, que são típicos da modalidade escrita. Segundo Kleiman (1995), a oralidade da criança passa a ter características da oralidade letrada, construindo uma prática discursiva letrada mesmo antes da alfabetização, em grupos sociais que a inserem em seu cotidiano, em momentos nos quais ocorre a relação entre textos escritos e orais.

Cada vez mais a alfabetização passou a ser requisito para a circulação e convívio na sociedade. Na sequência, apresento uma breve discussão sobre a necessidade da alfabetização e seu histórico na escolarização.

A alfabetização

O discurso (já um tanto recorrente) de acesso à educação para todos e de combate ao analfabetismo inclui no espaço da escola grupos sociais onde a circulação de bens culturais nem sempre ocorre de forma a garantir esta primeira inserção no mundo letrado.

Os estudos de alfabetização, para Kleiman (1995, p. 16), buscam as conotações mais escolares e “destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Para Smolka,

A alfabetização na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende” o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da auto-suficiência que além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”) (SMOLKA, 2000, p. 50, grifos do autor).

Na década de 80, segundo Soares (2004a), em muitos países, os professores e leigos definiam a alfabetização como um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever. Cook-Gumperz

(1991) aponta a alfabetização como o produto e a finalidade da escolarização na sociedade atual e que o conceito de alfabetização adotado é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico vivido.

O desenvolvimento da escolarização ocorre apenas nos últimos dois séculos, enquanto a alfabetização, o domínio da leitura e da escrita, já ocorria muito antes, pela interação informal de grupos localizados. Ao apontar algumas evidências históricas para a mudança de perspectivas sobre a educação, a autora classifica a alfabetização e a escolarização como forças sociais e relata o papel-chave que assumiram na vida contemporânea.

A história da alfabetização no Brasil, segundo Mortatti (2006), é marcada pela busca de soluções para o que atualmente se denomina como o “fracasso escolar na alfabetização”. Por quase um século, os esforços na área da alfabetização se concentraram na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita.

Gee (2004, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011) afirma que o domínio da escrita é um processo cultural e mediado. A aprendizagem da língua escrita possui como característica a condição de processo cultural, adquirido na vivência social, em espaços escolares, mas não limitados a eles. Os métodos utilizados pelos professores na alfabetização refletem um projeto político e social, sendo apenas um dos aspectos a se considerar nesse processo multifacetado.

Durante décadas, no Brasil, segundo Rego (2006), o foco da alfabetização era fazer o aluno reconhecer palavras, baseado em repetições, cópias e reforços, desprezando a necessidade da criança saber usar o sistema de escrita alfabética em situações reais de comunicação. Depois, defendeu-se a alfabetização através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivesse vinculada a essas práticas.

Rego (2006) defende que atualmente se utilize uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento dos dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita, através

de atividades que estimulem a consciência fonológica e as relações entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica, em uma abordagem mais abrangente de alfabetização.

Na sequência, o artigo aborda o letramento como prática social e as suas repercussões na escolarização, principalmente na alfabetização no Brasil.

O letramento

A “invenção do letramento”, conforme denomina Soares (2004a), se dá simultaneamente em diversos países nos anos 1980, apesar da palavra “literacy” já estar dicionarizada desde o século XIX. As práticas sociais de leitura e de escrita emergem como problema nos Estados Unidos e na França, segundo a mesma autora, de forma independente dos estudos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As pesquisas feitas nesses países com adultos jovens constatou que o problema não está na aprendizagem inicial, mas na falta de competências para os usos da escrita e da leitura em práticas sociais e profissionais.

No Brasil, o letramento tem origem vinculada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para Soares

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18, grifos do autor).

Com os estudos sobre o impacto social da escrita, segundo Kleiman (1995), começou a ser usado o conceito de letramento. Os estudos sobre o letramento, para Kleiman (1995, p. 16), “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”.

No Brasil, o termo letramento, conforme afirmam Kleiman (1995), Soares (2009), entre outros, é cunhado por Mary A. Kato. Ao discorrer sobre a função da escola na área da linguagem, Kato (2001) afirma que o ensino da linguagem escrita tem o objetivo de tornar o cidadão funcionalmente letrado, introduzindo-o no mundo da escrita, de modo que possa atender às diferentes demandas da sociedade por esse instrumento de comunicação.

De acordo com Street (*apud* SOARES, 2009, p. 75), letramento é "um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita". As formas concretas que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais exigem a reflexão sobre o significado político e ideológico do letramento, não mais considerando-o como um fenômeno "autônomo", mas que "depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas" (STREET *apud* SOARES, 2009, p. 75).

A ideia de "modelos", aplicada à noção de letramento, é proposta por Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995), que aponta para dois modelos: o autônomo e o ideológico, passíveis de serem percebidos em diferentes atividades com a escrita propostas pela escola. No modelo autônomo de letramento, como esclarece Kleiman (1995), baseada nos estudos de Street (1984), a escrita não estaria ligada ao seu contexto de produção, sendo um produto completo em si. Já no modelo ideológico, a escrita é vista como social e culturalmente determinada, em uma construção onde o significado que adquire depende do contexto.

Os modelos de letramento se concretizam em eventos e práticas. Os eventos de letramento, com base em Heath (1982, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 17), "são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos".

Ampliando os conceitos de Heath, Street (2003, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 17) afirma que "existem convenções e suposições subjacentes implicadas no evento de letramento, que fazem com que ele funcione", chamadas de práticas de letramento. As práticas de letramento são

aproximadas dos padrões socioculturais situados historicamente, convenções, suposições, aquilo que já se sabe antes do evento e no evento em si. Os eventos de letramentos são situados, destacando os aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade: “Os sujeitos não compartilham práticas de letramento absolutamente universais e, por consequência, não participam de eventos de letramento idênticos” (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 17).

Conforme Cerutti-Rizzatti (2011), baseado em Street (2003),

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, procurando associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, os quais o fazem funcionar e que lhe dão significado (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 8).

Cerutti-Rizzatti (2011) advoga sobre os eventos e práticas de letramento em uma perspectiva interacional, histórica e social. O letramento, portanto, o uso social da escrita, está vinculado aos contextos, espaços e tempos onde ocorrem as interações estabelecidas pela e na escrita.

Scribner e Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 1995), ao definirem “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”, entendem que as práticas específicas da escola de aquisição e promoção da escrita são apenas um tipo de prática social da escrita, entre tantos outros. Ainda para Kleiman (1995), as práticas da escola que fornecem parâmetros para classificar como alfabetizado ou não-alfabetizado mostram-se como apenas um tipo de prática e determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

O letramento na escola

Entre os pontos principais defendidos por Soares (2004a), está a especificidade e a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. Dessa forma, alfabetizar letrando é orientar a criança a escrever e ler, sempre buscando conviver com práticas sociais. Uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever e a letrada é a criança que possui o hábito e as habilidades do prazer da leitura de diferentes materiais escritos.

A escrita social, como afirma Barbosa (1992), é aquela que envolve o cotidiano, com características e funções diversificadas, mas vem sendo esquecida pela escola, que tem se preocupado mais com a leitura de textos escritos em livros. As práticas sociais que utilizam a escrita, segundo Soares (2004b), passaram a ser objeto de aprendizagem na escola e foram transformados nesse processo. O letramento escolar é caracterizado pelas “habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na e pela escola – e o letramento social – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (SOARES, 2004b, p. 100).

Cerutti-Rizzatti (2011) afirma que os letramentos são situados, mas não são inventados por aqueles que os praticam, passando por um processo de aprendizagem, mediação e mudanças no contato com outras práticas de letramento, destacando a articulação entre os universos locais e globais. O ensino da escrita, nessa perspectiva, passa a considerar que os alunos provêm de contextos socioculturais distintos e que possuem usos e entendimentos diferentes para a escrita. Ainda Cerutti-Rizzatti afirma que

Entendemos que à escola compete ressignificar as práticas de letramento dos alunos, ampliando-as tanto quanto lhes seja dado, de modo que possam transitar com desenvoltura por diferentes espaços sociais, independentemente de tais espaços lhe serem ou não familiares (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 8).

Segundo Kleiman (2006) o professor é o responsável por inserir os alunos nas práticas de letramento em contexto escolar.

Entendendo o professor como um agente de letramento, estudos de Kleiman e Matêncio (2005, p. 7) buscam “como os agentes de letramento mobilizam e atualizam seus conhecimentos sobre a escrita, em diversas instituições e segundo diversos objetivos, inclusive o da construção de contextos de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Os professores alfabetizadores, na perspectiva brasileira do letramento, foram historicamente os primeiros a enfrentar as demandas por uma escolarização aproximada das práticas de letramento, tendo por esse motivo uma especial importância para entender o letramento na escolarização atualmente.

Buscando aprofundar os conhecimentos sobre as concepções de letramento dos professores alfabetizadores, segue a metodologia utilizada na pesquisa realizada com esses professores.

Metodologia

Segundo a abordagem, a pesquisa apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, objetivou-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. A ampliação da escolarização, que no Brasil se deu através do ensino público, foi uma das propulsoras dos estudos envolvendo processos e instituições educacionais. As políticas públicas voltadas para alfabetização, com ênfase para a Lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos com matrícula obrigatória para crianças de seis anos, tem sido um dos motes para as pesquisas envolvendo o trabalho dos alfabetizadores.

A pesquisa junto aos professores foi do tipo levantamento, ou também chamada de *survey*, buscando dados primários sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados, em um processo de exploração do campo de pesquisa. Todos os participantes da pesquisa foram informados quanto à livre participação e consentimento da publicação dos dados, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas.

Os questionários foram aplicados no mês de fevereiro de 2012, enviados por meio de envelope aos 318 professores dos primeiros e segundos anos da Rede Municipal de Ensino. O *survey* obteve retorno de 138 questionários (devolvidos à Secretaria, devidamente lacrados os envelopes), correspondendo a 43% do total. O questionário foi composto por 14 questões fechadas e dez abertas referentes à formação, atuação profissional e concepções que envolvem a prática de alfabetizar e as práticas sociais de leitura e escrita do professor. As questões fechadas, foram analisados com apoio do *software* IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), um aplicativo de tratamento estatístico, que permitiu relacionar os resultados com a revisão de literatura e o enfoque da metodologia utilizada.

As questões abertas foram analisadas individualmente e como indicador para a análise foram selecionadas as unidades representativas presentes na resposta dos professores. Em uma mesma resposta, o professor pode apresentar mais do que uma referência para análise, como exemplo: “*Revistas* [referência 1], *livros* [referência 2] e *jornais que expõe novidades sobre a educação* [referência 3] e *novas práticas* [referência 4].” As referências foram agrupadas em unidades conjuntas de análise, tendo características semelhantes.

Na sequência, serão apresentadas a síntese do perfil dos alfabetizadores e as concepções de letramento apresentadas nos questionários.

O letramento na voz dos professores alfabetizadores

Em um primeiro momento serão apresentados dados amplos, que vêm representar o grupo de alfabetizadores atuantes em 2012 na rede municipal de ensino da cidade *locus* da pesquisa, a profissão do alfabetizador e a sua formação.

Do total de 138 professores respondentes, cinco (3,6%) indicaram ser o seu primeiro ano na área da Educação; entre dois e cinco anos de atuação são 26 professores (18,8%); entre seis e dez anos, 25 professores (18,1%); entre 11 e 15 anos, 29 professores (21,0%); entre 16 e 20 anos, 22 professores (15,9%)

e o maior número de respostas encontra-se na faixa de mais de 21 anos de atuação na educação, com 31 professores (22,5%). São professores experientes, que passaram tempo considerável em outros níveis de ensino antes da alfabetização.

Quando perguntado sobre o tempo na alfabetização, declararam ser o seu primeiro ano na alfabetização 21 professores (15,2%) e entre dois e cinco anos, 51 professores (37,0%). Portanto, mais da metade com pouco tempo de atuação na alfabetização. Entre seis e dez anos é o tempo de atuação na alfabetização de 32 professores (23,2%); entre 11 e 15 anos, 17 professores (12,3%); de 16 a 20 anos, dez professores (7,2%) e mais de 21 anos, sete professores (5,1%).

Observou-se que 125 professores (90%) concluíram pelo menos um curso de pós-graduação, em nível de especialização, mesmo que não sendo na área da alfabetização. Apenas um professor afirmou frequentar pós-graduação em nível de mestrado e não houve respostas para o doutorado. Professores com a sua titulação máxima na graduação em Pedagogia correspondem a oito (6%) com curso presencial e três (2%) na modalidade a distância.

Quando perguntado *Em que ano se formou na graduação?*, a variação foi de 27 anos, entre 1985 o registro mais antigo e 2011 o mais recente. Entre 2000 e 2009 corresponde ao período de conclusão da formação inicial de 83 professores (60,1%) e 1990 a 1999 é a faixa de 28 professores (20,3%), sendo estas as faixas com maior incidência.

Na questão aberta: *“O que você entende por letramento?”*, foram observadas 247 referências e cinco professores não responderam.

Na concepção mais comum, para 63 referências, o letramento aparece associado à capacidade de compreender e interpretar o que está escrito. Como exemplo, P27⁷ afirma: *“É quando o ato de ler e escrever possui um significado. Quando o indivíduo decodifica/entende o que escreve ao ler.”* Esse

⁷ Os questionários respondidos pelos professores foram nomeados para fins da pesquisa como P1, P2, até P138, conforme a ordem em que foram recebidos pelas pesquisadoras.

entendimento não considera as práticas sociais, mas acaba sendo uma versão bastante corrente no espaço escolar.

Esse parece ser o caso de P44 quando afirma que letramento “*É a compreensão do que está a sua volta, mesmo quando ainda não sabe ler.*” A adoção de tal entendimento reafirma a concepção de um aluno idealizado, presumido, desconsiderado das suas reais práticas sociais.

O próprio conceito de alfabetização na atualidade não admite mais a falta da compreensão no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Chartier (1998) afirma que a atual demanda social da alfabetização passa a ser o domínio da cultura escrita, a compreensão dos textos de diferentes origens (em detrimento da decifração) e a capacidade de produção de textos (em detrimento da cópia e do rigoroso traçado das letras). Nesse quadro, a maneira como o professor entende o processo de alfabetização passa por reconstruções, assim como as demandas sociais sobre a alfabetização e as competências que se esperam dos professores.

Os alfabetizadores afirmam que o letramento está ligado às práticas e usos sociais da escrita em 43 referências. Para P56, “*É uma competência do uso da língua escrita na prática social.*” Nessa citação talvez o professor tenha feito uma referência não muito clara a Kleiman (1995, p. 15/6) ao afirmar que

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15/6, grifo do autor).

As citações relacionando o letramento especificamente aos gêneros ou listando alguns deles somam 21 ocorrências e outras seis fazem referência ao texto. Ligada à noção de *apropriação*, defendida por Soares (2009), são nove referências. Como P32 afirma, “*No letramento a criança (pessoa) se apropria das competências da língua escrita utilizando em práticas sociais.*” Tomar a escrita como propriedade representa um avanço para a

diversificação dos seus usos. Reafirma-se que para Soares (2009, p. 18), letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”

Para P33 o letramento “*É compreender e interpretar o mundo ou aquilo que leu a partir de uma reflexão, construindo assim sua autonomia para responder as exigências da sociedade.*” Essa referência e outras oito podem ser entendidas como aproximadas da conotação que Paulo Freire (1997) traz para a alfabetização, como leitura de mundo, organização reflexiva do pensamento, desenvolvimento da consciência crítica e libertação.

O poder transformador atribuído à escrita, tanto na sociedade como para o indivíduo que adquire a habilidade de seu uso, parece ser o caso das citações de oito professores. Poderes mágicos conferidos à escrita e à responsabilidade do professor alfabetizador, como aquele que introduz o sujeito na compreensão dos materiais escritos, são algumas das repercussões que advém da citação do professor P4: “*São práticas que envolvem a leitura e a escrita socializada e que possam repercutir e modificar a sociedade.*”

P117 afirma que “*A criança pode ser letrada sem estar alfabetizada.*” Essa fala e outras seis referências estão ligadas a afirmações de Soares (2004a, p. 92) – com citações também em outras obras da autora e nos estudos de Kleiman (1995), entre outros – “*analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se do que tem para fazer uso da leitura e da escrita*”.

Os usos que as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização fazem da escrita no seu cotidiano podem ser muito variados. Quando se usa como referência o que as pessoas fazem no contexto social com a escrita, ou seja, os eventos de letramento de que participam, a definição de letrado ou iletrado dependerá dos significados que a escrita assume para o grupo social de que participam.

A oralidade está associada ao letramento em quatro referências, sem considerar as citações dos professores que falam

da leitura. Outras três referências estão ligadas às habilidades que são adquiridas, como por exemplo a citação de P25: *“Letramento é a habilidade que o sujeito adquire para utilizar-se da escrita com competência e desenvoltura garantindo assim, sua inserção nas diversas instâncias sociais.”* Marcuschi (2001), baseado em Shuman (1993), afirma que nas discussões em que o letramento é entendido como habilidade são estabelecidas relações da escrita com as formas padronizadas de uso, medindo a adequação ao padrão e obscurecendo os modos como a escrita é usada.

Em outras cinco referências, a palavra *“decodificação”* aparece para afirmar que as práticas que vão além da decodificação são o letramento. Houve um caso (P69) que menciona a *“decodificação do código escrito”*, ao se referir a letramento, numa nítida confusão com a definição mais básica de alfabetização. Em duas referências, os professores acreditam que ser letrado é ter domínio do código escrito.

Segundo P91, *“a criança deve conhecer a letra para depois partir para sílaba até chegar na palavra.”* Refletindo sobre a resposta do professor, ela não responde a questão sobre o que entende por letramento, mas mostra a sequência do método sintético, em que se considera a língua escrita um objeto de conhecimento externo a quem aprende e que deve ser dominado seguindo os passos prescritos.

O letramento aparece como um conteúdo a ensinar, como afirma Soares (2004b), e ligado à escolarização quando é associado ao aluno (sete referências), a ensinar (cinco) e a aprender (seis). A alfabetização escolar passou a ser considerada, conforme a autora, aquela que legitima e torna-se o padrão para qualquer atividade visando a aprendizagem da leitura e da escrita. De modo análogo, para a mesma autora (2004b, baseada em COOK-GUMPERZ, 1986; STREET, 1995), o letramento escolar vai além do espaço escolar, impondo comportamentos e influenciando as práticas de letramento social.

Foram poucas as citações (apenas quatro) em que o professor faz referência a um letramento mais amplo, para além dos muros da escola. Segundo P26, *“Vivemos em um mundo*

letrado e tudo que observamos e nos trás [sic] informações ou associações com conteúdos é letramento.”

Por tudo que foi visto, são muitas as acepções dadas ao termo letramento pelos professores entrevistados. Desde aqueles que o relacionam às práticas sociais da escrita, até aqueles que apenas ampliam a necessidade de que a leitura feita na escola deva ser mais bem trabalhada, não esquecendo daqueles professores que nitidamente ainda não dão conta do conceito, associando-o ao conceito de alfabetização.

Não se pode perder de vista que esse professor é alguém singular, envolvido em variadas práticas sociais com a escrita e que tem percepções e valores singulares atribuídos a essas práticas. As escolhas (ou não) que os alfabetizadores fazem para ensinar a língua escrita a seus alunos passam por essas percepções. Segundo Constanzo (1994, p. 24/5), “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão. Significa coisas diversas ao longo da história e coisas diversas na mesma época”.

Considerações

O professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional e somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres, é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade, constituindo cada professor no *locus* da prática pedagógica, a sala de aula.

Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

Ao investigar como a compreensão de letramento está presente na voz dos professores alfabetizadores, percebeu-se que

mesmo sem saber ao certo como conceituar o letramento, muitos professores optam por descrever o que fazem, buscando mostrar a intencionalidade das suas práticas.

Os discursos do letramento podem ser percebidos na voz dos professores alfabetizadores quando falam sobre os modos como vivenciam as práticas pedagógicas de ensino da escrita e da leitura e quando falam dos materiais que fazem uso. Contudo, levando em conta as exposições dos respondentes a respeito do que entendem por letramento, ainda é possível perceber algumas concepções contraditórias ou até mesmo distantes das discussões acadêmicas e mais recentes sobre o letramento.

Também é percebida uma grande responsabilidade que o professor deposita no seu fazer pedagógico e como as concepções de letramento adotadas podem reforçar um ideal de transformação social. Aproveitando o conhecimento e as práticas letradas já desenvolvidas pelos alfabetizadores, pode-se pensar em estratégias para todos os níveis de ensino, valorizando as práticas letradas dos estudantes e, a partir delas, ampliar o seu envolvimento por meio, por exemplo, do trabalho com gêneros de pouca familiaridade para o estudante. Assim, supõe-se que a escola possa ser realmente um espaço para a formação de sujeitos letrados, que reconhecem nas ações que nela são desenvolvidas, o espaço social com o qual se defronta(rá) no seu cotidiano.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BOCK, Ana et al. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1998.

BORGES, Cecília M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 4-12, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. *Anais 1º SePLISA*, 2011.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 16-44. (Com tradução para o português: A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1991.)

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ. (Org). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihistextalfbbr.pdf>. Acesso: 19 set. 2011.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>> Acesso: 19 set. 2011.

SHUMAN, Amy. Collaborative Writing: Appropriating power or Reproducing Authority? In: B. STREET (ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 247-271, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004b.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 20 de fevereiro de 2013
e aceito em 14 de maio de 2013.

Title: *Literacy for literacy teachers: teachers' concepts and knowledge*

Abstract: *The present study aims at presenting results of research that sought to understand how the concepts of literacy are present in the voice of literacy teachers in a school system in southern Brazil. A survey with teachers resulted in 138 answered questionnaires, representing 43% of the 318 teachers who work in the first and second years of elementary education of that school system in 2012. After reporting a summarized profile of the literacy teachers that participated in this study we will report the analysis of the research question that seeks to understand what the teachers mean by literacy. The main results highlight the variety of understandings about literacy that teachers reported and the presence of definitions that approximate the concept of literacy. The main authors of reference are Soares (2004a, b), Kleiman (1995) and Tardif (2002).*

Keywords: *Literacy Teachers. Literacy. Knowledge of teachers.*