

# Letramento para “ler o mundo”: a construção de um conceito socialmente situado no contexto escolar

## Literacy as “reading the world”: The construction of a socially situated concept in a school context

Eliseu Alves da Silva<sup>1</sup>

eliseu.letas@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

**RESUMO** - Este trabalho apresenta os resultados de um estudo que investiga as representações de professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental de Santa Maria, RS, acerca de suas concepções e práticas de letramento em sala de aula. O *corpus* foi coletado a partir de dois questionários, respondidos por professoras participantes de um programa de formação continuada de professores. A análise do questionário inicial apontou três conceitos centrais de letramento: como “leitura [crítica] de mundo”, como (de)codificação da linguagem escrita e como processo cognitivo e de comunicação. Já a análise da representação discursiva das práticas pedagógicas de letramento revelou atividades com foco na contextualização, interpretação, expressão de pensamento/opinião, decodificação e produção textual. Por outro lado, a análise do questionário final demonstrou a predominância de representações de letramento alinhadas ao conceito de “leitura [crítica] de mundo” e tímidas adesões à concepção de letramento como forma de comunicação. Com isso, as representações de práticas pedagógicas se reconfiguraram, ocasionando sua reorganização em práticas com foco na apropriação de saberes para a vida e práticas com foco na aquisição de tecnologias da escrita. Ao final do processo, pudemos delinear um conceito socialmente situado para letramento como processo de empoderamento (*empowerment*) social e político do indivíduo capaz de levá-lo a transformar a realidade – o mundo e, em consequência, observamos ressignificações dos discursos das professoras sobre o próprio fazer docente.

**Palavras-chave:** representações, letramento, formação de professores.

**ABSTRACT** - This paper lays out the results of a study that investigates the representations held by public elementary school teachers in Santa Maria, southern Brazil, that define their understanding and teaching of literacy in the classroom. The *corpus* was collected from two questionnaires answered by teachers participating in a continuing education program. The analysis of the initial questionnaire pointed out three central concepts: literacy as “reading [criticism] of the world”, as (de)codification of written language, and as a cognitive and communicative process. The analysis of the discursive representation of literacy-related pedagogical practices showed activities focused on contextualization, interpretation, expression of thought/opinion, decoding and textual production. On the other hand, in the analysis of the final questionnaire, most literacy representations were aligned to the concept of “reading [criticism] of the world”, and few construed literacy as a means of communication. Thus, the representations of pedagogical practices were reconfigured into activities focused on the appropriation of knowledges for life and activities focused on the acquisition of writing technologies. At the end of the process, we were able to define a socially situated concept of literacy as a process of social and political empowerment that can lead the individual to transform reality and the world. As a result, we observed resignifications in the teachers’ discourse on their own teaching practice.

**Keywords:** representations, literacy, continuing teacher education.

## Introdução

O tema do(s) letramento(s) tem estado no centro das pesquisas e discussões no campo da Educação e, em especial, da Linguística Aplicada tanto no cenário nacional (Kleiman, 1995, 2006; Rojo, 2004, 2012; Soares, 2010, 2011; Motta-Roth, 2011, entre outros) quanto internacional (Street, 1984; Barton e Hamilton, 2012;

Cope e Kalantzis, 2009; Daley, 2010, por exemplo). Em função desse contexto e do número cada vez mais expressivo de trabalhos nessa área de pesquisa, o tema (e o termo) letramento passa a ser recorrente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2008) para o Ensino Médio, que adotam o conceito como norteador das práticas

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Av. Roraima, 1000, Cidade Universitária, Bairro Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil.

educativas no contexto nacional e o definem não como a “mera aquisição de uma tecnologia” (Brasil, 2008, p. 99), mas como “modos culturais de usar a linguagem” (Brasil, 2008, p. 98).

Dentro dessa perspectiva, este trabalho visa investigar e problematizar as representações de letramento produzidas por professoras de uma escola pública, doravante CELL, que constitui o contexto de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Maria, RS, durante a realização de um programa de formação continuada de professores. No encaminhamento da proposta formativa, buscamos construir um processo reflexivo e socialmente situado (Vygotsky, 2001), via pesquisa colaborativa (Magalhães, 2002), por meio da qual seus participantes pudessem refletir a respeito de seus fazeres docentes com vistas ao desenvolvimento de uma metacoscência acerca destes e da(s) ressignificação(ões) de práticas partilhadas ao longo da caminhada reflexiva.

Assim, dividimos nossa discussão em quatro momentos: em primeiro lugar, apresentamos o aporte teórico-metodológico que subsidia a pesquisa; a seguir, descrevemos a metodologia adotada para a coleta, análise e discussão dos dados; em seguida, nos dedicamos à análise dos resultados propriamente dita; e, por fim, aventamos algumas considerações a respeito do processo como um todo e suas implicações para a formação de professores.

### **Formação de professores, representações e letramento**

No Brasil, a partir de 2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação (Oliveira e Paiva, 2013, p. 9), é crescente o número de trabalhos que se debruçam sobre a questão da formação (contínua) dos profissionais da educação (Celani e Magalhães, 2002; Liberali, 2002; Kleiman, 2005; Magalhães e Fidalgo, 2008; Oliveira e Paiva, 2012; entre tantos). A preocupação dessas pesquisas tem sido o desenvolvimento de competências por esses profissionais (pré e em serviço) que permitam compreender, acompanhar e problematizar os constantes avanços científicos e tecnológicos e as mudanças sociais que influenciam o modo como esses professores pautam suas ações docentes e suas escolhas sobre o que, como e por que ensinar (Moita Lopes, 1996, p. 179).

Muitas dessas pesquisas (Liberali, 2002; Magalhães, 2002; Magalhães e Fidalgo, 2008) têm buscado desenvolver processos formativos nos quais a inserção e a interferência no contexto visa viabilizar espaço para a transformação da realidade existente no contexto da sala de aula/escola por meio da reflexão conjunta acerca da relação entre as crenças e as ações dos participantes (Barcelos, 2006, p. 23). Nesses termos, como destaca Magalhães (2002, p. 49), a interferência no contexto

sempre pressupõe momentos de negociação, conflito e tensão entre os membros internos do contexto (gestores, coordenadores e professores da escola) e os membros internos e membros externos do contexto (professor(es) da escola e pesquisador(es)) no que se refere às práticas, aos conceitos e às escolhas feitas para aquele contexto específico. Entretanto, ressalta a autora, tais momentos são importantes, porque são eles que podem materializar e promover as mudanças de atitude e as transformações desejadas.

Nesses termos, a partir das negociações entre os participantes dessas interações se desvelam suas representações, ou seja, a cadeia de significações construídas com base em suas teorias do mundo físico, às normas, aos valores socialmente instituídos e que colocam à prova os saberes de fazer, poder e agir de seus agentes frente a questões sociais, políticas, ideológicas etc (Celani e Magalhães, 2002, p. 321). Por esse motivo, as representações sempre estão atreladas aos contextos sócio-históricos, às instituições, aos grupos dos quais os sujeitos participam e aos discursos aos quais se afiliam (Celani e Magalhães, 2002, p. 322; Castro, 2004, p. 41). Assim, dado que a escola configura uma instituição povoada por inúmeras representações: de professor, de aluno, de conteúdo, de metodologias, de currículo, de cultura, entre outras (Celani e Magalhães, 2002, p. 321), interessam-nos, neste trabalho, investigar as representações que professores constroem para definir suas teorias de ensinar e aprender, e suas práticas pedagógicas, particularmente, centradas no conceito de letramento.

A discussão sobre letramento, ao que se tem notícia, data de meados de 1970. Etimologicamente, o termo vem do inglês *literacy*, oriundo do latim *littera* (letra), que com a adição do sufixo *-cy* passou a designar “a condição ou estado de ser letrado (*literate*)”, ou seja, “ser capaz de ler e escrever” (Soares, 2011, p. 17). Assim, originalmente, letramento é definido como a condição ou estado daquele que sabe ler e escrever (Soares, 2011, p. 17). É a partir da década de 80, com os estudos de Brian Street (1984), dentro do grupo dos Estudos dos Novos Letramentos, que floresce o debate acerca dessa visão “reducionista” do processo e estruturam-se duas perspectivas nos estudos do letramento: uma que o entende como codificação e decodificação de símbolos que representam a linguagem oral, denominada de modelo autônomo, e outra que concebe letramento como práticas de leitura e escrita “socialmente construídas”, denominada de modelo ideológico (Street, 1984). Na primeira delas, letramento é visto como uma tecnologia envolvida na aquisição da escrita e da leitura, independente do contexto de sua realização e, portanto, descontextualizado do social (Soares, 2010, p. 67). Já no modelo ideológico de letramento, o fenômeno é visto como uma atividade essencialmente social, como uma prática social construída e construtora da experiência cotidiana (Street, 1984, p. 97; Barton e Hamilton, 2012, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, no Brasil, em meados dos anos 70, quando a educação ainda era pautada por princípios formalistas e a concepção de alfabetização estava fortemente relacionada à aquisição técnica da leitura e da escrita, Paulo Freire já abordava o tema em suas discussões sobre alfabetização como “prática da liberdade” e da “conscientização” social (Freire, 1975). Por esse viés, podemos dizer que a concepção de alfabetização de Freire é bem próxima ao que, mais tarde, passou a ser nomeado de letramento. Ao defender que “a consciência é gerada na prática social de que se participa” e que “uma alfabetização crítica não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (Freire e Macedo, 2012, p. 79, 74) ou quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11), o autor chama atenção para a relação indissociável entre texto e contexto como condição primordial para o empoderamento (*empowerment*) político do educando.

Mais tarde, a partir da década de 90, ganham destaque os trabalhos de Kleiman (1995, 2006), Soares (2010, 2011) e Rojo (1998, 2004), que se dedicam a focalizar o letramento na relação com a alfabetização e a escolarização, e como tais processos possibilitam a inserção dos alunos (crianças, jovens e adultos) no mundo da cultura escrita. Os trabalhos dessas autoras intensificam as discussões sobre letramento ao definirem o processo como prática social que busca dar conta não apenas da condição de saber ler e escrever, mas também das práticas culturais associadas a tais habilidades que permitem que as pessoas participem em contextos variados e atinjam objetivos específicos nesses contextos. Em consequência, a abordagem do letramento passou a delinear as propostas de ensino-aprendizagem presentes nos documentos oficiais que parametrizam a educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2008). As discussões trazidas nesses documentos ainda se alinham a visões contemporâneas, como os multiletramentos, que aborda o letramento como a aquisição de conhecimentos das mais variadas esferas da atividade humana que tem efeitos cognitivos, culturais e sociais (Cope e Kalantzis, 2009, p. 5) na/para a vida, de modo que contribuam para a “construção do pensamento interdisciplinar” (Lopes e Dulac, 1998), pressupondo que a aquisição de saberes deve oferecer ao sujeito as ferramentas necessárias para agir e transformar o mundo (Brasil, 1997, 2000; Motta-Roth, 2011; Rojo, 2009; Soares, 2011).

Nessa perspectiva, neste estudo, nos alinhamos à compreensão de letramento escolar apresentada por Bunzen (2010, p. 101), como um fenômeno constituído nas práticas socioculturais e históricas que atravessam o

ambiente escolar e que, por essa razão, tem relação direta com os processos formais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de (re)apropriação de saberes. Assim, falar em letramento escolar implica considerar todas as instâncias e práticas letradas que se organizam e são realizadas nesse contexto, bem como ter um olhar para o letramento e a alfabetização como processos paralelos e complementares, por meio dos quais se dá a inserção do aluno nas práticas sociais, sejam elas mais orientadas para sua formação escolar ou para a vida.

## Metodologia

### O contexto e os participantes

O estudo foi realizado no âmbito de uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (CELL), localizada em uma comunidade de baixa renda do município de Santa Maria (RS). A instituição atende, aproximadamente, 350 alunos distribuídos em três turnos.

Os participantes<sup>2</sup> da pesquisa foram 11 professoras, sendo 1 professora supervisora da escola; 4 professoras regentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 1 professora responsável pela Sala de Recursos; 3 professoras regentes do EJA – Educação de Jovens e Adultos, das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Geografia; e 2 professores mediadores da UFSM.

A adesão das professoras da escola ao programa de formação continuada foi marcada por idas e vindas, pois, como é praxe na escola pública, muitas das professoras lecionavam em outras escolas da cidade e da região, o que, em muitos casos, resultou na ausência das participantes aos encontros formativos. Por esse motivo, dado que realizamos a aplicação dos questionários em dois momentos distintos do processo, tivemos 12 participantes que responderam ao questionário inicial e 8 participantes que responderam ao questionário final.

### O processo formativo-reflexivo na CELL

O primeiro passo para o desenvolvimento do programa de formação continuada na CELL foi feito a partir do convite da coordenadora pedagógica da escola ao grupo de pesquisa da UFSM. Desse encontro, além de levantarmos informações acerca do contexto e das necessidades da escola, delimitamos o tema letramento como foco do programa pois, de acordo com a coordenadora pedagógica, um dos principais problemas apontados pelos professores relacionava-se às dificuldades que os alunos apresentavam com a escrita e a leitura.

<sup>2</sup> Como nesta investigação nosso foco de análise voltou-se às respostas dadas pelos respondentes dos questionários inicial e final, cada resposta foi identificada pela letra R (Resposta), em maiúsculo, e, atribuiu-se um número de 1 a 12 para identificar o participante.

Desse modo, negociamos com a direção da escola a realização de encontros quinzenais, durante as reuniões pedagógicas dos professores, que aconteciam regularmente às terças-feiras, e organizamos uma dinâmica de atividades que incluiu: leituras teóricas sobre o tema do letramento e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita (Ferreira e Dias, 2002; Kleiman, 2005; Pereira e Silva, 2010; Rojo, 2004; Soares, 2007), discussão e (des/re)construção colaborativa de metodologias e materiais didáticos usados em sala de aula e, posteriormente, (re) elaboração de atividades pedagógicas para suprir as necessidades do contexto a partir dos pressupostos teóricos discutidos nos textos lidos.

As sessões reflexivas, que totalizaram 14 encontros, foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas para análise. Para os objetivos deste trabalho, os dados dos encontros reflexivos oferecem subsídios contextuais para a análise do questionário final.

### **Procedimentos de coleta do corpus**

As ações investigativas adotadas neste estudo envolvem dois procedimentos de coleta do *corpus*. Levamos em consideração o *corpus* como um conjunto de textos que serão analisados a partir de duas perspectivas propostas por Halliday (1989, p. 10): como produto e como processo. Como produto, debruçamo-nos sobre as representações de letramento e práticas de letramento constituídas pelo discurso das participantes a partir da análise dos questionários inicial e final e, como processo, dedicamo-nos ao estudo do modo como essas representações foram construídas discursiva e colaborativamente pelo grupo nas sessões reflexivas (neste trabalho enfocamos a análise do produto). A seguir, descrevemos a sequência das ações adotadas na coleta do *corpus*:

- Primeiro, aplicamos um questionário introdutório de sondagem das representações iniciais das participantes sobre o tema do letramento;
- A seguir, realizamos encontros reflexivos (sessões reflexivas) de discussão sobre letramento e práticas de letramento em sala de aula a partir da leitura de alguns textos e das concepções das participantes sobre esses temas;
- Por fim, aplicamos novamente o questionário inicial, desta vez com o objetivo de sondar as representações finais das participantes sobre o tema do letramento ao final do processo reflexivo-colaborativo.

Para o estudo do produto, consideramos as respostas coletadas (em dois momentos do processo reflexivo) a partir de um questionário semiestruturado, composto por três perguntas:

- (1) Como você definiria letramento?

- (2) Como você trabalha esse conceito em sala de aula na sua disciplina?
- (3) Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?

Como critério de organização dos dados para a análise dos questionários inicial e final, cada pergunta foi codificada como a letra P (Pergunta) seguida do símbolo de numeral e um número de 1 a 3 (P#1, P#2 e P#3); as respostas foram identificadas pela letra R (Resposta), seguida de um número de 1 a 12 (R1, R2...). Como realizamos duas coletas usando o mesmo questionário, as respostas dadas ao questionário inicial são identificadas pela adição da letra “a”, minúscula, (R1a, R2a...) e as respostas dadas ao questionário final têm a adição da letra “b”, minúscula, (R1b, R2b...). Como nos interessavam as respostas e não seus autores, não há equivalência entre os participantes identificados como R1a e R1b, pois tomamos tais códigos exclusivamente como critério de organização para a análise de nosso *corpus*.

### **Procedimentos e categorias de análise**

Para dar conta da análise das representações de letramento identificadas nas respostas dadas aos questionários inicial e final, lançamos mão da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999) como ferramenta teórico-metodológica que, por sua preocupação em estabelecer a mediação entre o social e o linguístico, promove o diálogo entre diferentes teorias e disciplinas de forma a organizar um arcabouço analítico transdisciplinar (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 16). À luz dessa perspectiva teórica, os textos que perfazem o produto dessa investigação, os questionários inicial e final, são analisados considerando-se três dimensões da instância discursiva: como prática linguística, como prática discursiva e como prática social (Fairclough, 1992, p. 16). Na dimensão da prática linguística, voltamo-nos aos aspectos estruturais, lexicais e gramaticais dos textos a fim de descrever as escolhas feitas pelas participantes para representar seus conceitos de letramento e as atividades que desenvolvem para sua aquisição; na dimensão da prática discursiva, buscamos interpretar os conceitos apresentados pelas participantes de modo a identificar que discursos são retomados e/ou contestados em suas representações de letramento; e, na dimensão da prática social, a análise dos textos visa explicar em que medida a prática reflexiva sobre o tema dos letramentos promoveu (ou não) reconfigurações nos modos de compreender o conceito por parte das participantes e os efeitos desse processo em suas ações pedagógicas.

Os Quadros 1 e 2 apresentam as categorias semânticas que emergiram da análise dos questionários inicial e final para as representações de letramento e práticas pedagógicas de letramento das participantes da pesquisa.



**Quadro 1.** Categorias semânticas para a representação do conceito de letramento.**Chart 1.** Semantic categories for the representation of the concept of literacy.

Categorias semânticas (Letramento como...)	Exemplos do <i>corpus</i>
(1) Decodificação	“Como a decodificação da escrita.”
(2) Processo cognitivo e de comunicação	“Forma de expressar pensamentos, tanto pelo professor como pelo aluno.”
(3) Leitura [crítica] de mundo	“Leitura de mundo – palavras, escrita, imagens, ações.”

## Análise e discussão dos resultados

### Representações iniciais para o conceito e as práticas<sup>3</sup> de letramento

A análise do questionário introdutório que buscou entender as concepções de letramento e as atividades que colocam esse conceito em prática na sala de aula revelou 3 representações para o conceito de letramento e 5 tipos de atividades utilizadas em eventos de letramento escolar.

De modo geral, metade (54,55% – Tabela 1) das respostas para a primeira pergunta do questionário inicial *P#1 – Como você definiria letramento?* apontam para representações de letramento que concebem o fenômeno pelo viés freiriano da alfabetização como “leitura [crítica] de mundo” (Freire, 1975, 1989; Freire e Macedo, 2012), mais alinhado às concepções contemporâneas. Contudo, as duas outras representações para o conceito (decodificação – 36,36% e processo cognitivo e de comunicação – 9,09%) também revelam que boa parte das participantes restringe o conceito de letramento, como discutem Kleiman (2005), Soares (2011), Rojo (2004) e Daley (2010), à “aquisição do alfabeto”.

Os dados apresentados na Tabela 1 podem ser interpretados a partir de dois enfoques. Por um lado, considerando os traços particulares do contexto investigado, a relação que as participantes estabelecem entre letramento e a noção de “leitura de mundo” é reflexo da formação acadêmica da maioria das professoras, egressas do curso de Pedagogia ou de cursos da área da Educação, nos quais a leitura de Paulo Freire é frequentemente incentivada.

Por outro lado, a associação de letramento à (de) codificação e à acepção de letramento como um processo cognitivo e de comunicação relaciona-se ao próprio fazer profissional dessas professoras que, em sua maioria, atuam ou, no caso daquelas que ocupam cargos de gestão escolar, já atuaram em classes de alfabetização (anos iniciais do

Ensino Fundamental). Nesse contexto, “letrar”, tradicionalmente, constitui-se no processo de ensino, conhecimento, identificação e verbalização das letras do alfabeto ou, como explicam Freire e Macedo (2012, p. 18), “aprender a relação entre letras e sons”. No entanto, como evidencia a Tabela 1, a maior parte das representações refere-se ao conceito pelo viés da leitura de mundo de Paulo Freire, por isso, iniciamos nossa discussão por essa categoria.

A noção de *letramento como “leitura [crítica] de mundo”*, revelada na resposta de R5a, está fortemente embasada pelo pressuposto freiriano de alfabetização como contextualização da vida e a construção de significado. Assim, como destaca Soares (2011, p. 119) a noção de alfabetização defendida por Paulo Freire é próxima do que hoje chamamos letramento, pois define o processo como “força para refletir sobre, posicionar-se no e transformar o mundo” (Freire, 1975, p. 142). Por esse motivo, a adição da palavra “[crítica]” à representação das professoras busca reforçar essa perspectiva na qual o “ato de ler” (o mundo), como prática social, implica ser capaz de analisar os discursos que se (inter)relacionam, opõem-se e se complementam para a significação da realidade (Motta-Roth, 2008; Ticks *et al.*, 2013).

### Exemplo 1

**R5a:** Defino letramento como possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta. Letramento para mim em sua essência é o modo de compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar. Em um sentido restrito voltado para a alfabetização diria que trabalhar dentro de uma proposta que prima pela construção de significado o letramento amplia a ideia de conhecer e ler o mundo não reduzindo o processo de aquisição da linguagem escrita em codificação e decodificação de sons apenas.

<sup>3</sup> Para Soares (2007), as práticas de letramento na escola apresentam duas fases: as práticas a ensinar e as práticas ensinadas. As primeiras dizem respeito às práticas do cotidiano que a escola seleciona para torná-las objetos de ensino (ler e produzir textos); as segundas referem-se às atividades que se instanciam em sala de aula, a partir das práticas a ensinar, e que perfazem objetos de avaliação, medição e aquisição de aprendizagem. Assim, neste estudo, as práticas de letramento a que nos referiremos ao longo da discussão dos resultados são aquelas instanciadas na forma de atividades elaboradas pelos professores em eventos de letramento escolar.

**Quadro 2.** Categorias semânticas para a representação das atividades pedagógicas com foco no letramento.**Chart 2.** Semantic categories for the representation of pedagogical activities focused on literacy.

	<b>Categorias semânticas (Atividades de...)</b>	<b>Exemplos do corpus</b>
<b>Questionário inicial</b>	Contextualização	“Usando o conhecimento prévio trazido pelo aluno acerca do que vai ser trabalhado [...]” Ex.: “Noções de dinheiro [...] para que é usado em sua casa e o que ele gosta de comprar.”
	Interpretação	“Interpretação” Ex.: “Propagandas”
	Expressão de pensamento/opinião	“Procuo dirigir as atividades de maneira que todos participem com opinião própria e o porquê da resposta” Ex.: “Cartaz com adjetivos – valores relacionados a escola.”
	Decodificação	“Com os símbolos que eles reconhecem ao ver determinada imagem” Ex.: “Associar a letra que começa com determinada palavra com outra”
	Produção textual (oral e escrita)	“Através de atividades lúdicas, pequenos textos, construção de frases ou textos inicialmente oral e após a escrita [...]” Ex.: “Produção de texto, inicialmente oral, após um tempo construção de apenas uma frase.”
<b>Questionário final</b>	Apropriação de saberes para a vida	“Procuo trabalhar esse conceito explorando o conhecimento prévio do aluno sobre o que vou trabalhar, quais são suas ideias, suas concepções [...]” Ex.: “composição da figura humana, ver se o aluno tem noção das partes que compõem uma figura humana, para que serve cada sentido, depois fazer a representação gráfica dessa figura [...] utilizar espelho para ver o que está faltando, aprender a se olhar, se perceber.”
	Aquisição de tecnologias da escrita	“Através da observação e relato de situações diversas, iniciando quando a turma apresenta dificuldades, pela escrita de palavras, seguindo pequenas frases e a seguir vai se ampliando até ser possível um texto normal com as normas de boa escrita”

**Tabela 1.** Representações iniciais para o conceito de letramento.**Table 1.** Initial representations for the concept of literacy.

<b>Representações (Letramento como...)</b>	<b>“Leitura [crítica] de mundo”</b>	<b>(De)codificação</b>	<b>Processo cognitivo e de comunicação</b>
Respostas	R1a R5a R8a R10a R11a R12a	R2a R3a R6a R7a	R4a
<b>Totais</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>%</b>	<b>54,55</b>	<b>36,36</b>	<b>9,09</b>

A representação de R5a (Exemplo 1), coloca em perspectiva a relação do letramento com o mundo da vida do aluno: *possibilidade de ver e enxergar o mundo de*

*forma concreta.* Esse olhar descreve o processo a partir das vivências da realidade do aluno que constroem espaços de ação do sujeito, no qual o aprendizado está conectado

à realidade imediata, ao que é conhecido e realmente faz sentido para o aprendiz (Freire, 1975, p. 103-104). Na mesma perspectiva, o depoimento da professora busca estabelecer relações (e diferenciações) entre os processos de letramento e decodificação. Tais relações se estabelecem ao considerar o primeiro como um “alargamento” (*amplia* (R5a)) de saberes em relação ao segundo, ou seja, a decodificação como um primeiro estágio do letramento. Por outro lado, a professora reconhece que tomar o letramento como sinônimo de *codificação e decodificação de sons [e letras] apenas* (R5a) acarreta a simplificação do processo de letramento para a *aquisição da linguagem* (R5a).

Ademais, observamos, nesse depoimento, alinhamentos às discussões contemporâneas sobre o conceito, enfatizando, por exemplo, a relação do letramento com “a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (Rojo, 2012, p. 13) que perfazem o cotidiano dos alunos: *compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar* (R5a).

Afastando-se, em parte, dessa perspectiva que busca considerar o aspecto sociopolítico do letramento, o fragmento apresentado no Exemplo 2 concebe *letramento como (de)codificação*. A esse respeito, como discute Rojo (2004), podemos afirmar que as relações entre letramento e decodificação são legítimas, considerando-se que o segundo processo é uma das capacidades envolvidas nas práticas letradas nas sociedades contemporâneas. A decodificação como capacidade para a leitura e a escrita diz respeito à “discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras)”, por meio dos quais “o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e, por fim, ao texto” (Rojo, 2004, p. 2-3), em um processo associativo de grafemas e fonemas (auditivo).

### Exemplo 2

**R2a:** Defino letramento como o conhecimento, a identificação e a grafia das palavras do uso diário que aos poucos se amplia para a alfabetização que dependendo do amadurecimento do educando é necessário mais ou menos tempo para se dizer que está alfabetizado, tem compreensão do que lê e escreve.

O destaque dado a aspectos como *o conhecimento, a identificação e a grafia das palavras* na representação acima aponta para uma noção de letramento tomado como a de aquisição do sistema da língua escrita (Kleiman, 2005, p. 13-14). Nesses termos, podemos compreender a razão pela qual a professora associa letramento à alfabetização (*se amplia para a alfabetização*), pois, no processo de alfabetização, estão envolvidas as atividades de “domínio da ‘mecânica’ da língua escrita” (Soares, 2011, p. 15). Tal relação não configura uma incoerência, visto que tais processos são inseparáveis, no entanto, observamos uma simplificação do conceito ao tomá-lo apenas na relação

com o código escrito (*identificação e a grafia das palavras*) e como uma fase anterior à alfabetização (*aos poucos se amplia para a [...]*). Ao final de sua resposta, R2a insere a noção de letramento como processo de *compreensão do que lê e escreve*, o que sugere dois pontos de vista: (1) uma expansão da ideia para além da simples decodificação, aproximando-se, de acordo com a nossa categorização nesta análise, da noção de “leitura [crítica] de mundo” ou (2) a partir da ideia de alfabetização anteriormente destacada na resposta, a retomada de práticas de associação adequada entre sons e letras na língua (Soares, 2011, p. 16), o que configuraria, segundo a participante, *se dizer que [o aluno] está alfabetizado*.

Não distante da ideia de decodificação de signos com vistas à significação, mas com enfoque mais voltado aos processos psíquicos que desencadeiam a significação desses signos, encontramos a terceira representação identificada para o conceito de letramento: *letramento como processo cognitivo e de comunicação*.

A abordagem cognitivista da linguagem enfatiza, a relação entre a organização da memória e a estrutura mental, enfocando os aspectos internos, biológicos e individuais como desencadeadores da aprendizagem por meio de processos de moldagem e processamento de informações (Koch e Cunha-Lima, 2004, p. 253-254). Com base nesse pressuposto, a análise da resposta de R4a (Exemplo 3) identifica o letramento como um processo cognitivo com vistas à comunicação (*expressar pensamentos*).

### Exemplo 3

**R4a:** Forma de expressar pensamentos, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Tal definição soma-se, em parte, segundo Daley (2010, p. 481), à definição de letramento da maioria das pessoas: como “habilidade de ler e escrever, entender informações e expressar ideias [...]”. Tais habilidades estão envolvidas no letramento (Kleiman, 2005; Rojo, 2004; Soares, 2011), no entanto, na resposta da professora, elas parecem ser tomadas como processos essencialmente cognitivos e individuais (*tanto pelo professor quanto pelo aluno*), configurando uma rotina de decodificação e processamento de informações, nos quais não necessariamente estão envolvidos processos de ensino e aprendizagem, visto que, na *forma de expressar pensamentos*, objetivamos, grosso modo, a capacidade de demonstrar individualmente algumas atividades que envolvem a leitura e escrita na escola, como responder oralmente ou por escrito a um questionamento feito pelo professor (Kleiman, 2007, p. 2).

As representações de letramento analisadas até aqui são retomadas e problematizadas ao estabelecermos relações entre elas e as atividades que as materializam em sala de aula. Assim, a partir da análise das respostas dadas

**Tabela 2.** Representações iniciais de atividades pedagógicas com foco no letramento.  
**Table 2.** Initial representations of pedagogical activities focused on literacy.

Representações (Atividades com foco na...)	Contextualização	Expressão de pensamento/ opinião	Decodificação	Interpretação	Produção textual (oral e escrita)
Respostas	R1a R8a R10a	R5a R11a R12a	R3a R4a	R6a	R2a R7a
Totais	3	3	2	1	2
%	27,27	27,27	18,18	9,10	18,18

a P#2 – *Como você trabalha esse conceito em sala de aula na sua disciplina?* e P#3 – *Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?*, no questionário inicial, encontramos 5 tipos de atividades que parecem enfatizar aspectos particulares do processo de letramento (Tabela 2).

A Tabela 2 nos permite algumas considerações acerca do fazer pedagógico das professoras: (1) atividades com foco na interpretação são menos recorrentes no cotidiano da sala de aula (9,10%) e (2) a equivalência entre algumas representações (contextualização e expressão de pensamento (27,27%); decodificação e produção textual (18,18%)) revela uma orientação pedagógica em sala de aula voltada à inserção inicial dos estudantes na cultura escolar e à aquisição do sistema grafo-fonêmico (reconhecimento de letras, relações entre letra e sons). Tais impressões serão retomadas ao longo de nossa discussão. Começamos pelas *atividades com foco na contextualização* (Exemplo 4).

#### Exemplo 4

**R8a:** Usando o conhecimento prévio trazido pelo aluno acerca do que vai ser trabalhado, as concepções já existentes. Ex.: Noções de dinheiro – ver o conhecimento que o aluno tem sobre a nossa moeda, para que é usado em sua casa e o que gostaria de comprar, etc.

Em R8a, a descrição do tipo de atividade mostra-se alinhada às orientações pedagógicas propostas pelos documentos oficiais baseadas na “contextualização”: *conhecimento prévio, concepções já existentes*. A compreensão das situações e dos problemas propostos em sala de aula se dá na referência que se estabelece com fatos da vida do aluno, seu mundo imediato. Da mesma forma, o tópico da atividade exemplificada (*Noções de dinheiro*) reitera essa abordagem por meio da análise do *conhecimento que o aluno tem sobre a nossa moeda* (R8a) e pela sondagem das necessidades dos alunos em seu cotidiano (*para que é usado em sua casa e o que gostaria de comprar*). Esse critério coloca em prática os conceitos vygotskianos de

ZDA e ZDP (Vygotsky, 2001): a partir do que o aluno já sabe e das necessidades relacionadas ao dinheiro (ZDA), por meio da mediação do professor e junto com os colegas, o aluno poderá refletir sobre outras questões que envolvem a dinâmica monetária, por exemplo, a economia do país, a carga tributária, a distribuição de renda para determinados setores sociais, como educação, saúde, segurança, etc. (ZDP).

Na sequência da Tabela 2, encontramos *as atividades com foco na expressão de pensamento e opinião* (27,27%). Aqui, um fator que pode ser significativo de tais representações deve-se à atuação das professoras em séries iniciais, nas quais o objetivo da aprendizagem costuma voltar-se para a oralidade e para a formação das primeiras frases. A resposta de R5a (Exemplo 5) sugere atividades com foco na expressão de pensamentos e apresentação de opiniões sobre o tópico em discussão. Observamos que a professora destaca aspectos particulares que são focalizados nas atividades: observar, descrever e falar.

#### Exemplo 5

**R5a:** Atualmente com o 1º ano procuro observar as crianças e as respostas que dão aos próprios questionamentos. Insisto que eles observem as coisas da sala de aula, da escola e descrevam o que veem e o que parece ser. Quando trabalhamos com livros, revistas procuro sugerir que falem sobre o que estão vendo e se essas coisas podem ser lidas como eles fariam para representá-las, falar para os outros.

A atividade descrita por R5a busca relacionar a prática em sala de aula com o uso da língua para a exposição oral da realidade imediata (*como eles fariam para representá-las*). Nesse sentido, as atividades propostas remetem ao conceito de oralidade letrada (Kleiman, 1995, p. 18), pois abrem possibilidades para o desenvolvimento de estratégias orais que necessariamente não estão atreladas ao processo de alfabetização formal. A realização de atividades que valorizam a fala perfazem instâncias



letradas que promovem a inserção da criança em eventos de letramento e, ao mesmo tempo, aprender uma prática social, no caso, responder a questionamentos em sala de aula, ler livros e revistas. Assim, a professora mostra-se interessada em diagnosticar os processos de expressão de opiniões dos alunos pela análise [d]as respostas que dão aos próprios questionamentos e de proporcionar espaços para que tais processos possam ser desenvolvidos, como, por exemplo, [trabalhar] com livros, revistas e [observar e descrever os contextos] da sala de aula, da escola. Por esse viés, tais ações parecem apontar para um entendimento das atividades escolares como “textos”, passíveis de descrição e interpretação e direcionados ou projetados a um público-alvo (*falar para os outros* – R5a). Da mesma forma, os verbos usados para a descrição das práticas evidenciam maneiras de como a professora orienta o andamento do processo: *Insisto que eles observem [...] descrevam [...] e procuro sugerir que [...] se [...] podem [...] como [...]*.

Observa-se também a preocupação da professora em instituir espaços de troca de experiências com o OUTRO, enfatizando alguns aspectos inerentes às práticas de letramento, tais como a configuração sempre coletiva dos eventos, em que cada um dos participantes colabora com determinados saberes e habilidades, a situação determina os meios, materiais, modos e as dinâmicas para o desenvolvimento das atividades (prática situada) (Kleiman, 2005, p. 22-27).

Outra representação revelada na análise refere-se às atividades com foco na decodificação (18,18%) (Exemplo 6). Essa representação está diretamente relacionada ao trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental, dada a realização de atividades voltadas para a separação de sílabas e soletração que, mais tarde, podem contribuir para que o aluno se sinta capaz de verbalizar (expressar) suas opiniões, ideias, dúvidas e, conseqüentemente, ler e escrever.

### Exemplo 6

**R3a:** Com os símbolos que eles reconhecem ao ver determinada imagem. Ex.: Associar a letra que começa com determinada palavra com outra.

Em R3a, o foco da atividade é o reconhecimento parcelado da informação (*os símbolos que eles reconhecem*), a qual busca dar conta da alfabetização dos alunos, o que, segundo Soares (2011, p. 15), implica “levar à aquisição do alfabeto [...] ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”: *associar a letra [...]* (R3a). As capacidades letradas exigidas na atividade dizem respeito ao estabelecimento de relações entre *símbolos e imagens*. Esse tipo de atividade de domínio do código escrito é, com certeza, parte integrante do letramento, mas não encerra o processo, que demanda

outras capacidades (de compreensão, apreciação e réplica) que vão além da decodificação (Rojo, 2004, p. 4-7).

Dentro das capacidades letradas descritas por Rojo (2004, p. 6), a interpretação configura o estágio em que definimos a relevância das informações e nos posicionamos em relação aos discursos ali produzidos. Da mesma forma, Ferreira e Dias (2002, p. 41) destacam que é por meio da produção escrita (e oral) que formulamos pontos de vista e atribuímos sentido ao mundo. A esse respeito, nossa análise revelou atividades, relativamente tímidas, de interpretação (9,10%) e produção textual (oral e escrita) (18,18%). Dessa forma, ainda que, via de regra, a escola configure a agência responsável pelo ensino da leitura e da escrita (Ferreira e Dias, 2004), no contexto analisado (anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA), os alunos não estão sendo estimulados pedagogicamente por atividades que exijam interpretação e produção textual, seja na modalidade oral seja na escrita, como mostram os depoimentos do Exemplo 7.

### Exemplo 7

**R2a:** Através de atividades lúdicas, pequenos textos, construção de frases ou textos, inicialmente oral e após a escrita, limitando espaço que se ampliará com o decorrer do tempo. Ex.: Produção de texto, inicialmente oral, após um tempo construção de apenas uma frase. Um tempo mais, duas frases. Mais adiante, cinco linhas, e assim progressivamente até se chegar a construir um texto maior. Isso, é claro, dependendo do nível em que se encontra a turma.

**R7a:** Trazendo atividades que façam ou, que sejam capazes de proporcionar este conhecimento nos alunos [letramento]. Ex.: Fazer um passeio, relatar oralmente e depois escrever o relato. Em casa, ler aos pais ou pedir para que eles leiam e tomem conhecimento.

As atividades descritas por R2a focalizam o processo de aquisição da escrita (*pequenos textos, construção de frases ou textos*), o que se relaciona com “os conhecimentos e as habilidades que constituem os processos de aprendizagem da escrita”, que vão desde “a habilidade de transcrever sons” (identificação e grafia) até “a expressão de pensamentos sob forma escrita” (Soares, 2011, p. 30-31). Nesse sentido, ainda que fragmentada e descolada de práticas sociais conectadas com a realidade (ao menos não descritas no relato), a metodologia explicitada pela professora dialoga com as propostas construtivistas de produção textual para as séries iniciais do Ensino Fundamental, baseadas em práticas de oralidade, leitura e escrita (Brasil, 1997).

Assim, podemos reconhecer, no discurso da professora, o entendimento da aprendizagem da escrita como um processo *progressivo*, que começa *oralmente*, torna-se

uma frase, depois duas até chegar a construir um texto maior; toda essa dinâmica está condicionada [a]o nível em que se encontra a turma. A preocupação com o coletivo, ainda que deva estar no centro de qualquer proposta de ensino que vise ao letramento (Kleiman, 2006; Soares, 2011), nesse caso, em particular, parece voltar-se para uma questão relativa ao processo de alfabetização que, há muito, vem sendo discutida: a busca pelo nivelamento dos alunos, a homogeneização da turma. Em outras palavras, com base na descrição de R2a, para que ocorra um avanço no processo, é necessário que todos os alunos tenham alcançado o mesmo nível, desconsiderando, assim, as diferenças de conhecimento e limitando as possibilidades de letramento envolvidas no processo de produção textual, como a colaboração entre aqueles que já estivessem mais adiantados e os que ainda dão os primeiros passos em cada modalidade (oral e escrita).

Diferentemente do excerto há pouco discutido, em R7a, temos uma representação circular para o tipo de atividade que, supostamente, levaria a aquisição de letramento: *atividades (de letramento) que proporcionam [o letramento]*. Visto desse ângulo, ocorre-nos questionar (1) que tipo de atividades são essas, (2) quais os tipos de/ou conhecimentos são mobilizados para que isso aconteça e (3) quais são os contextos envolvidos ou enfocados nessas atividades. Por outro lado, se focalizarmos os exemplos de atividades oferecidos, encontramos respostas para a maioria de nossas perguntas: (1) *fazer um passeio, depois escrever o relato ou relatar oralmente*; (3) *Em casa [depois da escola] ler aos pais ou pedir para que eles leiam*. Assim, a partir das dinâmicas descritas pela professora, o foco central dessas atividades é a produção escrita (*escrever o relato*) e oral (*relatar oralmente*). No entanto, há uma tendência à contextualização devido à inclusão dos pais como possíveis leitores, além do professor, o que direciona o trabalho para a projeção de audiências potenciais (*ler aos pais ou pedir para que eles leiam*), integrando novos atores ao processo de ensino e aprendizagem.

Tal concepção tem suporte na noção de que a escola conta com outras influências sociais externas (família, mídia, amigos) para a construção do conhecimento do educando (Brasil, 1997, p. 39).

### Representações finais para o conceito e as práticas de letramento

A análise das respostas do questionário final, respondido pelas professoras ao final do processo reflexivo, buscou identificar em que medida as concepções sobre o conceito de letramento e as atividades utilizadas em sala de aula com vistas a sua promoção revelaram (ou não) mudanças de perspectiva com relação às representações iniciais. Nesse segundo momento de análise do produto da pesquisa, observamos, em termos das representações para o conceito de letramento, a diminuição da incidência da categoria letramento como (de)codificação. Em outras palavras, nos questionários finais, mantiveram-se as representações de letramento como “leitura [crítica] de mundo” e letramento como forma de comunicação.

Por outro lado, a análise das representações das atividades de promoção de letramento utilizadas em sala de aula revelou a aglutinação das categorias identificadas no questionário inicial (contextualização, expressão de pensamento e opinião, decodificação, interpretação e produção textual (oral e escrita)), configurando duas representações de atividades com foco na: apropriação de saberes para a vida e aquisição de tecnologias da escrita. A primeira delas configura aquelas representações em que as atividades descritas reúnem traços de todas ou mais de uma das categorias semânticas identificadas no questionário inicial. A segunda refere-se às representações em que as atividades descritas enfocam, principalmente, as práticas de decodificação e de produção textual.

A Tabela 3 apresenta as recorrências para as duas representações encontradas na análise.

**Tabela 3.** Representações finais para o conceito de letramento.

**Table 3.** Final representations for the concept of literacy.

Representações (Letramento como...)	“Leitura [crítica] de mundo”	Forma de comunicação
Respostas	R1b R3b R4b R5b R7b R8b R12b	R2b
Totais	7	1
%	88%	12%

Como é possível observar, a Tabela 3 revela maior alinhamento das participantes à representação de *letramento como “leitura [crítica] de mundo”* (88%). Nesse sentido, a partir da análise da reescritura das respostas dadas a P#1 – *Como você definiria letramento?*, observamos o entendimento de letramento como um processo de “leitura da realidade” que se constitui a partir de diversas práticas letradas (Rojo, 2004), as quais envolvem desde a decodificação até a apropriação de capitais culturais, como mostra o Exemplo 8.

### Exemplo 8

**R1b:** Definiria letramento como forma de vivência e aplicabilidade no nosso dia a dia. O letramento está na forma de ver o nosso aluno, de conversar e trocar experiências e isso faz parte do processo [...] Saber se posicionar, entrar em determinados eventos, acontecimentos exige o letramento.

**R5b:** Acredito que o letramento é o processo de apropriação individual e coletiva dos símbolos e signos socialmente construídos e que se prestam para diferentes funções comunicativas. É através do letramento que o sujeito será capaz de ler a realidade que o cerca, interagindo e transformando-a.

**R7b:** Letramento é a partir da decodificação da (leitura) escrita fazer uso das diversas formas de texto, de forma a qualificar a vivência do indivíduo. Na série em que atuo – alfabetização – procuro questionar os alunos constantemente a verbalizar as imagens, letras, sílabas, palavras, frases, de acordo com a etapa de alfabetização em que se encontram, buscando contextualizar e compreender a mensagem identificada.

A fala de R1b oferece uma reflexão quanto às implicações do letramento para a prática docente ao afirmar que *[o] letramento está na forma de ver o nosso aluno*. Essa reflexão reitera o que discute Bunzen (2010, p. 102-104) a respeito dos modos de interação que constituem as relações entre os atores do contexto escolar, nesse caso, professor e aluno, que são marcadas por atitudes, alianças, transgressões e acordos que acontecem dentro e fora da sala de aula. Mais relacionado ao que R1b busca discutir em sua concepção, *ver o aluno, conversar e trocar experiências* refere-se a uma compreensão mais próxima do cotidiano do aluno para entender seus comportamentos e limitações; por exemplo, aquele aluno que, por vezes, é rotulado de indisciplinado, pode ser oriundo de uma família com problemas de relacionamento entre os pais, alcoolismo, discriminação ou mesmo fome.

Nesses termos, ter o conhecimento dessas particularidades e tratá-las com sensibilidade e compromisso

constituem parte do processo de letramento do professor. Da mesma forma, podemos compreender a relação entre *letramento, vivência e aplicabilidade no dia-a-dia*, ou seja, o letramento deve configurar um processo de empoderamento (*empowerment*) social (Freire e Macedo, 2012) tanto do professor quanto do aluno, o qual deve desencadear a tomada de decisões (*posicionar-se*) e promover o acesso do sujeito a diferentes contextos, realidades e capitais culturais (*entrar em determinados eventos, acontecimentos*).

Em R5b, temos uma concepção de letramento que congrega duas características constitutivas do processo: em primeiro lugar, o entendimento do processo como *apropriação individual e coletiva* de saberes e, em segundo lugar, a noção de que tais saberes são *socialmente construídos*. Somando-se a isso, ainda encontramos o argumento de que o letramento possibilita, ao sujeito, *ler a realidade que o cerca, interagindo e transformando-a*. Em outras palavras, o letramento pode ser entendido como o processo que leva à (trans)formação da cidadania. Essa representação se alinha ao defendido por Soares (2011), ao discutir as dimensões individual e social do letramento, que remontam à diferenciação entre alfabetização e letramento, os quais, como vimos, são processos indissociáveis. Assim, ao considerar o lado individual do processo, a professora retoma o processo de aquisição de tecnologias (*símbolos e signos* (R5b) – alfabetização) e, ao destacar o caráter coletivo, refere-se ao uso social desses *símbolos e signos* na/para a vida, o que, em consequência, deve, em última instância, oferecer, ao educando, as ferramentas necessárias para agir e transformar a realidade (Brasil, 1997; Motta-Roth, 2011; Rojo, 2004; Soares, 2011).

No depoimento de R7b, primeiramente, vale destacar que a professora posiciona seu discurso a partir de um lugar particular (*Na série em que eu atuo – alfabetização*), o que justifica a relação estrita entre letramento e decodificação, visto que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrem os primeiros contatos da criança com códigos, regras e rotinas de leitura e escrita que organizarão sua aprendizagem ao longo de sua caminhada escolar. Nessa representação, letramento é tomado como *forma [de] qualificar a vivência do indivíduo* (R7b). Nessa perspectiva, a decodificação de textos é entendida como um (primeiro) processo de reconhecimento das *imagens, letras, sílabas, palavras, frases* que possibilitará outros processos subsequentes: *contextualizar e compreender a mensagem identificada*. Tal abordagem do processo encontra ecos na discussão de Rojo (2004, p. 4) acerca das práticas letradas para a cidadania, nas quais a decodificação instancia um processo inicial inerente a qualquer situação de leitura e escrita, o reconhecimento das convenções gráficas e fonêmicas que estruturam os textos, e que contribui para adentrarmos níveis mais profundos de compreensão, apreciação e réplica.

Por outro lado, em desalinhamento às perspectivas até então apresentadas, encontramos a representação de R2b (Exemplo 9), que concebe *letramento como forma de comunicação*.

### Exemplo 9

**R2b:** Definiria como sendo tudo o que nos rodeia desde o nascer do sol até o cair da noite, como símbolos, eventos, vocabulário, informações verbais, não-verbais, escritas, etc. Enfim toda forma de comunicação.

Como mencionamos, essa representação se afasta da concepção de leitura [crítica] de mundo, pois, ainda que considere o processo como práticas que perfazem o dia-a-dia (*tudo o que nos rodeia*), a noção que subjaz à definição é a de instrumento para a comunicação. Assim, os *símbolos*, os *eventos*, o *vocabulário*, as *informações verbais*, *não-verbais* e as *escritas* configuram, sem dúvida, os instrumentos usados para comunicar. No entanto, essa aceção limita o processo à simples transmissão e recepção de informações sem buscar (pelo menos, não aparente no discurso da professora) uma conexão com a vida do falante ou a compreensão das implicações de *tudo [isso] que nos rodeia* para a construção das experiências, crenças, ideologias e valores sociais.

Nesse segundo momento, como mostra a análise das representações de letramento, observamos reconfigurações dos conceitos das professoras. Da mesma forma, a análise das respostas dadas a P#2 – *Como você trabalha esse conceito em sala de aula em sua disciplina?* e P#3 – *Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?* revelou a aglutinação de muitas das atividades identificadas no questionário inicial (atividades com foco na contextualização, na expressão de pensamento/opinião, na decodificação, na interpretação e na produção textual –

oral e escrita), resultando na definição de duas categorias: atividades com foco na apropriação de saberes para a vida (75%) e atividades com foco na aquisição de tecnologias da escrita (25%) (Tabela 4).

As representações identificadas como *apropriação de saberes para a vida* consistem em atividades em que a leitura e a escrita possibilitam, ao educando, novos olhares para a realidade. Constituem um exercício de leitura crítica e colaborativa das situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula, na medida em que todos os envolvidos possam contribuir com algo e aprender (Kleiman, 2007). No exemplo a seguir, destacamos uma das atividades descritas como mais representativa dessa perspectiva encontrada no *corpus*.

No Exemplo 10, as atividades descritas por R12b buscam construir um espaço colaborativo de negociação de saberes organizados em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Wallace, 1992; Motta-Roth, 2008).

### Exemplo 10

**R12b:** Conhecer as fases do letramento solidificou um conhecimento, até então tácito pra mim: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Atividade muito corriqueira em minhas aulas de alfabetização:

Pré-leitura - Trazer um objeto ou gravura sobre alimentação:

- O que observamos aqui? (Deixar que falem);
- Para que serve? Quando utilizamos?
- Com que palavras podemos definir (escrever no quadro);
- Qual a 1ª letra que a professora utilizou para escrever: ALIMENTO (destacar a 1ª letra).

Leitura

- Solicitar outros tipos de letra, que tenham o mesmo valor sonoro (esperar – ver quem sabe);

**Tabela 4.** Representações finais de atividades pedagógicas com foco no letramento.

**Table 4.** Final representations of pedagogical activities focused on literacy.

Representações (Atividades com foco na...)	Apropriação de saberes para a vida	Aquisição de tecnologias da escrita
Respostas	R1b R3b R4b R5b R7b R8b R12b	R2b R4b
Totais	6	2
%	75%	25%



- Pedir que digam alimentos cujos nomes comecem com A;
  - Desenhá-las
- Pós-leitura
- Coletar figuras cujos nomes comecem com A ou a;
  - Recortar palavras que comecem com A ou a;
  - Escrever coletivamente frases que contemplem o tema alimentação.

Antes de discutirmos a atividade descrita, debruçamo-nos sobre a reflexão feita por R12b quanto ao seu fazer pedagógico: *solidificou um conhecimento até então tácito pra mim [...] Atividade corriqueira em minhas aulas*. Reflexões como essa foram recorrentes nas discussões durante as sessões reflexivas, o que evidencia que, devido à rotina focada sempre na prática, esses profissionais acabam realizando tarefas automáticas sem, na maioria das vezes, buscarem uma problematização das próprias ações.

A atividade constrói uma prática colaborativa por meio de questionamentos feitos pela professora de modo a contextualizar, coletar opiniões e interpretações a partir do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema (*O que observamos? Para que serve? Quando utilizamos? Com que palavras podemos definir?*). Observamos que, ao final da pré-leitura e ao longo da leitura, o foco da atividade é a decodificação (*Qual a 1ª letra...? tipos de letra... alimentos cujos nomes começam com a letra...*). A passagem da leitura para a pós-leitura é marcada pelo desenvolvimento de atividades lúdico-motoras (*desenhar, coletar figuras, recortar palavras*) e, como fechamento, temos uma atividade de produção textual colaborativa (*escrever coletivamente frases...*). Por se tratar de uma atividade para anos iniciais do Ensino Fundamental, constatamos a predominância de tarefas de reconhecimento grafofonêmico, entretanto, há o empenho de levar o aluno a produzir sentido e interagir com o conhecimento (Motta-Roth, 2008, p. 245), do qual ele é um dos construtores.

De modo menos alinhado à perspectiva de apropriação de saberes para a vida, temos, na representação de R2b, atividades que enfocam a produção textual como instrumento para a produção de texto[s] normal[is] que contemplem as normas de boa escrita (Exemplo 11):

### Exemplo 11

**R2b:** Através da observação e relato de situações diversas, iniciando quando a turma apresenta dificuldades, pela escrita de palavras, seguindo pequenas frases e a seguir vai se ampliando até ser possível um texto normal com as normas de boa escrita.

Aqui, podemos notar um processo de escrita parcelado, decodificado (*escrita de palavras, pequenas frases*), seguindo as dinâmicas utilizadas para a alfabetização dos

anos iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação da professora está em identificar, por meio da *observação e relato*, as *dificuldades* que o aluno apresenta durante esse processo, o que ele ainda não sabe em termos de domínio gramatical e organização do pensamento em conformidade com as regras do bem falar e do bem escrever (*normas de boa escrita*). Nesse sentido, a representação das atividades de aquisição de letramento de R2b se alinha ao modelo autônomo do letramento e a tendências tradicionais de ensino da leitura e da escrita, em que saber gramática constituía o passaporte para o domínio da língua oral e escrita (Silva, 2006).

### Considerações finais

Nesse estudo, debruçamo-nos sobre a análise do que denominamos produto da pesquisa, ou seja, as representações iniciais e as representações finais de letramento das participantes. As representações iniciais de letramento mostravam concepções, na maioria dos casos, alinhadas à perspectiva de letramento como leitura [crítica] de mundo, mas que, ao buscarem materializá-las em sala de aula, apontavam para representações de letramento como decodificação. As evidências dessas representações podiam ser observadas na descrição das participantes sobre as atividades que realizavam em sala de aula, que, embora buscassem uma contextualização com a realidade, tinham como foco central a decodificação, a interpretação, a expressão de pensamento/opinião e a produção textual. Esses diferentes enfoques, ainda que necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, acabaram por revelar conflitos entre a concepção a que se alinhavam e as práticas que propunham para a sua promoção, demonstrando, por um lado, que haviam assumido o conceito, mas não sabiam como colocá-lo em prática em sala de aula e, por outro lado, que a concepção de letramento assumida oferecia limitações em comparação às atividades que realizavam para transpor a teoria em prática.

À medida que avançamos em nossas discussões, essas representações se reconfiguram em uma tentativa de fortalecimento da compreensão de letramento como leitura [crítica] de mundo, reveladas nas respostas dadas ao questionário final. Da mesma forma, as descrições das atividades pedagógicas sofreram mudanças de enfoque, voltando-se mais para a apropriação de saberes para a vida (a partir da combinação das atividades que focalizavam a contextualização, a decodificação, a interpretação, a opinião e a produção textual) do que para a aquisição da tecnologia da escrita (com foco, principalmente, em atividades de decodificação e produção textual).

A partir dessa delimitação, também observou-se ressignificações no discurso do fazer docente das professoras, seja na forma como passaram a entender sua interação com os alunos, compreendendo seu papel em sala de aula como orientadoras e incentivadoras das descobertas deles, seja na tomada de consciência a respeito dos processos de leitura



crítica, organizado em pré-leitura, leitura e pós-leitura, e do trabalho com base em gêneros textuais/discursivos, que, como revelam seus depoimentos, já integravam suas práticas, mas por falta de reflexão problematizada e teorizada do próprio fazer, era-lhes “desconhecido”.

## Referências

- BARCELOS, A.M.F. 2006. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A.M.F. BARCELOS; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO (eds.), *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, p. 15-42.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2012. *Local literacies: reading and writing in one community*. 2ª ed., London: Routledge, 300 p.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília, A secretaria, 144 p.
- BRASIL. 2000. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25/04/2016.
- BRASIL. 2008. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 239 p.
- BUNZEN, C. 2010. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: C. VÓVIO; L. SITO; P. DE GRANDE, *Letramentos*. Campinas, Mercado de Letras, p. 99-120.
- CASTRO, S.T.R. de. 2004. Representações de alunos de inglês de um curso de Letras. *The ESpecialist*, 25(especial): 39-57.
- CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: L.P. MOITA LOPES; L.C. BASTOS (eds.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras, p. 319-337.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. Discourse and Late Modernity. In: L. CHOULIARAKI; N. FAIRCLOUGH, *Discourse and Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 1-18.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 2009. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London, Routledge, 348 p.
- DALEY, E. 2010. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2):481-491. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press, 259 p.
- FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. 2002. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7(1):39-49. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>
- FREIRE, P. 1975. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 150 p.
- FREIRE, P. 1989. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed., São Paulo, Cortez, 102 p.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. 2012. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 270 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1989. Part A. In: M.A.K. HALLIDAY; R. HASAN. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University, p. 3-49.
- KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p.15-61.
- KLEIMAN, A. 2005. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo, CEFIEL/IEL/Unicamp, 60 p.
- KLEIMAN, A. 2006. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 8:409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>
- KLEIMAN, A. 2007. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Disponível em: [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br). Acesso em: 27/05/2016.
- KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. 2004. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: F. MUSSALIN; A.C. BENTES (eds.), *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo, Cortez, p. 251-300.
- LIBERALI, F.C. 2002. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, UEL, p. 109-127.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, UEL, p. 39-58.
- MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. 2008. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: G. GIL; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO (orgs.), *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, Pontes, p. 105-126.
- MOITA LOPES, L.P. da. 1996. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: L.P. da MOITA LOPES (ed.), *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 179-190.
- MOTTA-ROTH, D. 2008. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: D. MOTTA-ROTH; T. CABAÑAS; G.R. HENDGES (eds.), *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria, PPGL, p. 243-272.
- MOTTA-ROTH, D. 2011. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, 1(0):12-25.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M de. 2012. A formação do professor para o uso da tecnologia. In: K.A. da SILVA; F.G. DANIEL; S.M. KANEKO-MARQUES; A.C.B. SALOMÃO (orgs.), *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, Pontes, p. 209-230.
- PEREIRA, B.A.; SILVA, W.M. 2010 A formação crítica do leitor numa abordagem interdisciplinar. *Signum*, 13(1):239-256. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2010v13n1p239>
- ROJO, R. 1998. *Alfabetização e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- ROJO, R. 2004. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf). Acesso em: 27/04/2016.
- ROJO, R. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R. ROJO; E. MOURA (eds.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola, p. 11-31.
- SILVA, D.B. da. 2006. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. Disponível em [http://coral.ufsm.br/lec/01\\_00/DelcioL&C3.htm](http://coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm). Acesso em: 18/04/2016.
- SOARES, M. 2007. Letramento e escolarização. *Construir Notícias*, 7(37). Disponível em: <http://www.construinoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>. Acesso em: 12/01/2017.
- SOARES, M. 2010. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 124 p.
- SOARES, M. 2011. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed., São Paulo, Contexto, 123 p.
- STREET, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 256 p.
- TICKS, L.K.; SILVA, E.A.; BRUM, M.H. 2013. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processo dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(1):117-156. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000100006>
- VYGOTSKY, L.S. 2001. *Obras escogidas*. 2ª ed., Madri, Visor, tomo II, 512 p.
- WALLACE, C. 1992. *Reading*. New York, Oxford University Press, 161 p.

Submetido: 17/07/2016  
Aceito: 21/04/2017