

As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro
The representations of literacy by teachers of primary education I, of the municipal school Maria de Lourdes Ramos Castro
Las representaciones de alfabetización y literacia por profesores de la enseñanza fundamental I, de la EMEF María de Lourdes Ramos Castro

Daniele da Silva Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7658-0924>

EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, Brasil

E-mail: dani.silva.martins@gmail.com

Valéria Iensen Bortoluzzi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-2209>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: valeria.bortoluzzi@gmail.com

Recebido: 29/01/2019 | Revisado: 30/01/2019 | Aceito: 31/01/2019 | Publicado: 06/02/2019

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado acerca das representações de alfabetização e letramento que professores do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, possuem. Este estudo caracterizou-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com questões semiestruturadas com 5 professoras do Ensino Fundamental I, selecionadas na EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, por critério de acessibilidade da pesquisadora. Os dados coletados foram analisados por meio das categorias emergidas no referencial teórico sobre alfabetização e letramento social. Como resultado, podemos perceber que as professoras representam a alfabetização e o letramento de modo muito semelhante, estando o letramento muito próximo de uma concepção de processo de apreensão do código da língua. Com isto, verificamos que há necessidade de proposição de uma formação continuada para aprofundar os conhecimentos sobre alfabetização e letramento, conclusão que se sustenta também nas respostas dadas pelas professoras entrevistadas.

Palavras-chave: Representação; Alfabetização; Letramento Social; Práticas sociais de leitura e escrita

Abstract

The aim of this article is to share the results of the Master dissertation around the representations of basic literacy and literacy from elementary teachers of Maria de Lourdes Castro School. This study approach is a qualitative case study methodology, the data were collected through interviews with five teachers of elementary school, Maria de Lourdes Castro School, they were selected due to accessibility of the researcher. The data collected were analyzed by the categories which had emerged in the theoretical reference of basic literacy and social literacy. As the result, it was realized that the teachers have almost the same idea of basic literacy and literacy; the literacy is very close to the conception of apprehension of the language code. So, it was verified that there is a need for a continuous education to deepen the knowledge about basic literacy and literacy, that conclusion is also supported by the answers of the interviewed teachers.

Keywords: Representation, Basic literacy, Social literacy, Social practices of reading and writing

Resumen

En este artículo, tenemos como objetivo compartir los resultados de la investigación de maestría sobre las representaciones de alfabetización y literacia que profesores de la Enseñanza Fundamental I, de la EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, poseen. Este estudio se caracterizó como un estudio de caso, de abordaje cualitativo, y la recolección de datos fue realizada por medio de entrevista con cuestiones semiestructuradas con 5 profesoras de la Enseñanza Fundamental I, seleccionadas en la EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, por criterio de accesibilidad de la investigadora. Los datos recolectados fueron analizados por medio de las categorías emergidas en el referencial teórico sobre alfabetización y letra social. Como resultado, podemos percibir que las profesoras representan la alfabetización y la literacia de modo muy similar, estando la concepción de literacia muy cercana a una concepción de proceso de aprehensión del código de la lengua. Con esto, verificamos que hay necesidad de proposición de una formación continuada para profundizar los conocimientos sobre alfabetización y literacia, conclusión que se sustenta también en las respuestas dadas por las profesoras entrevistadas.

Palabras clave: Representación; Alfabetización; Literacia Social; Prácticas sociales de lectura y escritura

1. Introdução

A leitura e a escrita são essenciais para a formação tanto dos estudantes como dos professores. Podemos perceber que elas se manifestam de diferentes formas, por diferentes gêneros e suportes tanto na escola como nas atividades cotidianas. À medida que os estudantes têm contato com práticas de leitura e escrita, vão se constituindo sujeitos letrados.

Segundo Goulart (2006) a criança, quando entra na escola, precisa de alguns conhecimentos que possibilitem a produção escrita com valor social. Esses conhecimentos pressupõem, entre outros aspectos, o uso da letra para escrever, o contato com diferentes tipos de textos e o entendimento de mundo. É necessário conversar com as crianças sobre o que vai ser apresentado a elas, seja através da leitura ou da escrita, a fim de que haja uma compreensão prévia, além de proporcionar a leitura de textos que ampliem os conhecimentos, provocando-lhes a pensar e refletir sobre as suas produções escritas.

Diante da importância da leitura e da escrita em diferentes espaços, seja na escola, seja fora dela, destacamos o principal objetivo deste trabalho, que é o de entender as representações acerca da alfabetização e do letramento por professores do Ensino Fundamental I, pois estas representações podem refletir diretamente na prática pedagógica dos professores. Compreender as representações acerca da alfabetização e do letramento também é significativo para a formação de professores, pois permite uma mudança na perspectiva atual de trabalho com leitura e escrita, grandemente centrada na ludicidade e na estética. Para isso, é preciso instigar a construção coletiva de propostas que contribuam para o desenvolvimento do letramento social dos estudantes.

Para Bortoni-Ricardo (2015:16) “[...] todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.”. Essas estratégias facilitadoras que a autora menciona devem contribuir diretamente no desenvolvimento do letramento social de cada estudante. Então, investir na formação continuada de professores é tão importante, pois possibilita estabelecer novas relações, construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos adquiridos na formação inicial. Este movimento faz com que se perceba a necessidade de novas práticas pedagógicas.

2 As representações de alfabetização e letramento na teoria

Segundo Soares (2004), alfabetização define-se como a aquisição do sistema convencional da escrita. A autora (2005: 16) afirma que “alfabetização é um *processo de*

*representação de fonemas em grafemas*¹, e vice-versa, mas é também *um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito*². Rojo (2009: 10) destaca que a alfabetização é a *“ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”*³.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também contribui referindo-se que a alfabetização é a *aprendizagem do sistema alfabético de escrita*, que constitui um acesso importante ao mundo letrado. Destaca, também, que *a exploração das características da língua escrita* são essenciais para a alfabetização.

Para Soares (2005) a escola trata a alfabetização como *uma aprendizagem neutra* desconhecendo como forma de pensar, de transformar, de construir saberes e de conquista de poder. Na maioria das vezes a escola restringe-se a entender alfabetização como aprender a ler e escrever.

Já Freire (2011) ressalta que a alfabetização deve ser vista como *um sinal da libertação, da transformação social* e como *fundamento importante para ação cultural, para a liberdade*, extrapolando o ler e o escrever, sendo primordial interpretar, compreender e produzir conhecimento que tenha significado para a vida. Para ele, a alfabetização é entendida como

[...] parte do *processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência*. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (Freire, 2011: 32-33)⁴.

Refletindo acerca da alfabetização e do impacto que a apropriação deste conhecimento se dá na sociedade, Freire (2011) destaca que a presença do analfabetismo foi considerada um acontecimento que estava ligado aos países do terceiro mundo, sendo uma ameaça para o desenvolvimento dos países altamente industrializados. O analfabetismo, além de colocar em risco a situação econômica da sociedade, também constitui profundas injustiças.

Segundo Ferreiro (1994), a alfabetização não é simplesmente uma técnica instrumental restrita à escola e que passa a ser estudada por diferentes disciplinas. A autora afirma que muitas mudanças aconteceram no decorrer dos anos e que a escrita assumiu um novo papel, uma função social que valoriza a diversidade. A autora menciona que muitas pesquisas foram

¹ Ao longo da fundamentação teórica, destacamos palavras e expressões com o objetivo de constituírem as categorias analíticas da pesquisa. Os destaques referentes à alfabetização são feitos com itálico e os referentes a letramento são feitos com negrito.

² Grifos da pesquisadora.

³ Grifos da pesquisadora.

⁴ Grifos da pesquisadora.

realizadas para relacionar alfabetização e diversidade, e destaca que se alfabetiza melhor:

a) quando é permitido interpretar e produzir uma variedade de textos (incluindo os objetos em que o texto é feito); b) quando vários tipos de situações de interação com a linguagem escrita são estimuladas; c) quando confrontado com a diversidade de propósitos comunicativos e situações funcionais ligadas à escrita; d) quando a diversidade de problemas que devem ser abordados através da produção de uma mensagem escrita (problemas de gráficos, organização espacial, a ortografia de palavras, pontuação, a seleção lexical e organização de organização textual ...) é reconhecido; e) quando são criados espaços para assumir diversas posições enunciativas diante do texto (autor, corretor, comentarista, avaliador, ator ...); f) quando, finalmente, se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre "a formulação exata" e "o significado pretendido"; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de troca, justificação e consciência que não atrapalham, mas facilitam, o processo; quando assumimos que as crianças pensam em escrever (e nem todo mundo pensa a mesma coisa ao mesmo tempo).⁵ (Ferreiro, 1994: 8)

De acordo com os teóricos mencionados, podemos perceber que a alfabetização precisa extrapolar o ato de aprender a decodificar (ler) e codificar (escrever) a língua e que os conhecimentos precisam ser utilizados na sociedade como uma prática que contribua com o desenvolvimento da vida social. Soares (2005: 23) destaca que “[u]ma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado”. Essa representação de alfabetização se aproxima da representação de letramento. Segundo Soares (2000) o conceito de letramento surgiu para que se pudesse tratar dessas noções de leitura e escrita que extrapolam a habilidade de (de)codificar textos verbais.

A autora define que “[L]etramento 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**”⁶ (Soares, 2000: 18). Refere-se que “[...] em meados de 1980 é que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no

⁵ a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos, (incluidos los objetos en los que el texto se realiza); b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita; c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escrita; d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...); e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor...); f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y ayuda a distinguir entre “the exact wording” y “the intended meaning”; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escrita permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escrita (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo)

⁶ Grifos da pesquisadora.

Brasil, do iliterismo, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation” (Soares, 2004: 06). As palavras novas surgem porque fenômenos novos, novas ideias e novos fatos aparecem. Da mesma forma surge o letramento, para nomear um novo fenômeno que passou a existir. O termo letramento vem para suprir a necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e de escrita que vão além da apropriação do sistema de escrita.

No entendimento de Batista (2008) letramento é **um processo de inserção e participação na cultura escrita**⁷, a qual tem início quando a criança começa a **conviver com as diferentes manifestações textuais da sociedade**⁸, como: placas, rótulos, revistas, jornais, entre outros, e se estende por toda a vida, possibilitando a **participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita**⁹ (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Ainda, destaca que alfabetização e letramento são diferentes, porém, “[...] complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis” (Batista, 2008: 13).

O autor enfatiza que a ação pedagógica mais produtiva é a que contempla, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, pois abrange as vivências da sala de aula e explora as vivências fora dela, possibilitando o contato com experiências culturais, ricas e necessárias para a integração social e para o desenvolvimento da cidadania. A definição que Freire traz acerca da alfabetização (já discutida na seção anterior) está ligada ao conceito de letramento, pois abrange a leitura e a escrita como práticas sociais, necessárias para as vivências do dia a dia, seja na escola, seja fora dela.

Para corroborar com as discussões, a BNCC refere que

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (Brasil, 2017: 63)

A BNCC (Brasil, 2017) ainda ressalta que a língua apresenta as dimensões oral e escrita e sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita. Na alfabetização, a língua é representada por *letras e outros signos*, e nas práticas de letramento, **a leitura e a escrita são apresentadas como prática social**¹⁰. Para corroborar com as discussões acerca do letramento, Street (2014: 18) propõe o conceito de “práticas de letramento”, afirmando que

⁷ Grifos da pesquisadora.

⁸ Grifos da pesquisadora.

⁹ Grifos da pesquisadora.

¹⁰ Grifos da pesquisadora.

esse conceito “se coloca em um nível mais alto de abstração e se refere igualmente **ao comportamento e às contextualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita**”¹¹.

O autor faz referência ao modelo ideológico de letramento, no qual ressalta que “[o] modelo ideológico força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em si mesmo. Este modelo se concentra em práticas sociais específicas de leitura e escrita”. (Street, 2014: 44). Para o autor, o modelo ideológico destaca a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, preocupando-se, assim, com a interação das modalidades oral e escrita, tratando o letramento de maneira global, sem fazer divisões entre as modalidades, mas fixando-se na escrita.

Para Rojo (2009: 10) precisamos conceber o “[...] letramento entendido no plural - letramentos -, **um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos**”¹². Para autora, os letramentos apresentam-se dentro e fora da escola. Dentro da escola, os diferentes eventos de letramento acontecem na chamada, na leitura de textos e livros didáticos, nas avaliações. Já as experiências vivenciadas pela população ocorrem através da escrita de um bilhete, de uma consulta na agenda telefônica, no manuseio com o computador, ao assistir um telejornal, entre outros.

Ao compreendermos as representações apresentadas pelos teóricos acerca da alfabetização e letramento, conforme constante no Quadro 1, podemos identificar as representações que os professores possuem por meio de suas falas.

Quadro 1 - Categorias analíticas de representações de alfabetização e letramento pela teoria

CONCEITO	CATEGORIA	ÍNDICE LINGÜÍSTICO ¹³
ALFABETIZAÇÃO	Habilidade	- Ação de alfabetizar - Domínio do sistema alfabético de escrita
	(De)codificação	- Aquisição/ domínio do sistema convencional da escrita; - Representação de fonemas em grafemas; - Exploração das características da língua escrita;

¹¹ Grifos da pesquisadora.

¹² Grifos da pesquisadora.

¹³ Os índices linguísticos apresentados no quadro são referentes ao referencial teórico completo da dissertação de mestrado intitulada “AS REPRESENTAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DA EMEF MARIA DE LOURDES RAMOS CASTRO”, apresentada como requisito básico para conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS.

LETRAMENTO	Prática Social	<ul style="list-style-type: none"> - Libertação; - Transformação social; - Processo pelo qual alguém se torna autocrítico; - Práticas sociais de leitura e de escrita; - Relações de poder; - Práticas culturais; - Experiência de vida; - Ato social; - Ler não é mais decodificar;
	Cognição	<ul style="list-style-type: none"> - Forma de pensamento; - Processo de construção do saber; - Fundamento para ação cultural, para a liberdade; - Prática ideológica; - Valorização dos saberes;
	Habilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade de (de)codificar textos verbais; - Utilizar suas habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos sociais; - Ação de ensinar;
	Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam-se dentro e fora da escola; - Apresentam-se em diferentes gêneros textuais e suportes; - Relação no contexto histórico-cultural;
	(De)codificação	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvem sistemas de signos;

Fonte: Elaborada pela autora.

3 Metodologia

O presente artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, com base em estudo de caso, o Ensino Fundamental I da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro. A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, registro CAAE 70625517.5.0000.5306. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com perguntas abertas, realizada com cinco (5) professoras de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, escolhidas pelo critério de acessibilidade da pesquisadora.

As respostas das professoras às perguntas da entrevista foram gravadas em áudio e transcritas (Apêndice A) em consonância com o proposto por Constantin e Tauchen (citado em Brum, 2017). Após a transcrição das respostas, procedemos à marcação dos índices linguísticos que remetem às representações de alfabetização e letramento, da mesma forma como realizamos com o referencial teórico, usando o *itálico* para os índices referentes à alfabetização e o **negrito** para aqueles referentes ao letramento.

Os índices linguísticos destacados foram comparados com aqueles encontrados na teoria para agrupamento em categorias/representações. Os resultados foram tabulados, enquadrados e discutidos à luz das teorias de letramento social e com vistas ao alcance do objetivo geral: investigar as representações de alfabetização e letramento que professores do

Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, possuem.

4 Representações de alfabetização e letramento pelas professoras do Ensino Fundamental I

As representações de alfabetização e letramento pelas professoras do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro foram investigadas a partir da análise das entrevistas realizadas e também está embasada no levantamento de índices linguísticos que realizamos a partir da teoria, apresentado na seção anterior. Buscamos, nas falas das professoras, índices linguísticos idênticos ou semanticamente equivalentes aos encontrados no referencial teórico. Podemos verificar isto no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias de Representação de alfabetização e letramento a partir das entrevistas

CONCEITO	CATEGORIA	ÍNDICES LINGÜÍSTICOS ¹⁴	PROFESSOR					Nº / % de ocorrências
			A	B	C	D	E	
ALFABETIZAÇÃO	HABILIDADE	Assinar o nome	1	0	0	0	0	3/ 5%
		Facilidade para escrita	0	0	0	0	1	
		Leitura bem mecânica	0	1	0	0	0	
	(DE)CODIFICAÇÃO	Processo de leitura e escrita	10	11	4	2	3	46/ 84%
		Contato com diferentes textos	3	3	0	0	0	
		Contato com fonemas, grafemas e códigos diversos	5	1	0	1	0	
		Leitura oral e coletiva	3	0	0	0	0	
	COGNIÇÃO	Processo bem complexo	0	1	0	0	1	5/ 9%
		Registro do pensamento	1	0	0	0	0	
		Compreender a linguagem e o significado das letras e dos seus conjuntos	0	0	0	2	0	
LETRAMENTO	PRÁTICA SOCIAL	Leitura de mundo	2	2	3	1	0	10/ 20%
		Contato com diferentes textos	1	0	0	1	0	
	COGNIÇÃO	Interpretação de vários signos	1	1	0	0	0	35/ 70%
		Produção de conhecimento	2	6	1	0	2	
		Significado	1	5	3	6	4	

¹⁴ Os índices linguísticos apresentados no quadro são referentes à análise completa das entrevistas constante na dissertação de mestrado intitulada “AS REPRESENTAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DA EMEF MARIA DE LOURDES RAMOS CASTRO”, apresentada como requisito básico para conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS.

		Compreender este contexto escrito, este mundo letrado	1	0	0	0	2	
	DECODIFICAÇÃO	o conhecimento das letras, sabe, ele se detém mais nessa parte. Eu acho diferente do alfabetizar	0	0	0	0	1	1/2%
	AFETIVIDADE	alegre, criativa, interação...	0	0	3	0	0	3/6%
	HABILIDADE	Facilidade para escrita	0	0	1	0	0	1/2%

Fonte: elaborada pela autora

Tanto na alfabetização como no letramento, nossa pesquisa com as professoras encontrou representações e índices linguísticos semelhantes aos encontrados no referencial teórico. As representações apresentadas referentes à alfabetização e que estão ao mesmo tempo destacadas no referencial teórico e na fala das professoras são *Habilidade*, com índices linguísticos *assinar o nome*, *facilidade para a escrita* e *leitura bem mecânica*, como nos exemplos [1] e [2] e *(De)codificação*, com índices linguísticos *processo de leitura e escrita*, *contato com diferentes textos*, *contato com fonemas*, *grafemas e códigos diversos* e *leitura oral e coletiva*, como nos exemplos [3] e [4].

- [1] Eu procuro sempre mostrar pra eles a importância, tanto quando eles foram crescendo, eu vou trazendo alguns elementos que eles vão crescer, eles vão escolher uma profissão, por exemplo alguma coisa, como é importante *assinar o nome*, desde o nome completo. (Professora A)
- [2] Sabe, uma *leitura bem mecânica* assim. (Professora B)
- [3] Eu entendo que é o *processo de leitura e escrita*, mas que os alunos, a criança entra em *contato com diferentes textos* [...] (Professora A)
- [4] Então, nós trabalhamos a *leitura da frase*, eu vou lendo e eles vão acompanhando individual e depois eu faço uma *leitura oral e coletiva* e cada um lê uma frase. (Professora A)

Na fala das professoras, vários índices linguísticos foram encontrados para a categoria (de)codificação, como “leitura da frase”, “assinar o nome” e “contato com diferentes textos”. E a alfabetização como habilidade fica marcada em índices que revelam o modo como se lê (“leitura bem mecânica”, “leitura oral e coletiva”) e o aspecto processual, que deve ser desenvolvido (“processo de leitura e escrita”). A representação da alfabetização como habilidade e como (de)codificação já foi marcada por teóricos como Rojo (2009) e Soares (2004), ao diferenciarem alfabetização de letramento.

Um dado do Quadro 2 que chama a atenção é o fato de que a representação da alfabetização como *(de)codificação* é a mais frequente na fala das professoras, correspondendo a 84% daquilo que elas pensam sobre alfabetização, e a 43% do total de

formas de representar tanto a alfabetização quanto o letramento. Estes dados revelam que as representações das professoras estão mais relacionadas à alfabetização como *(de)codificação*, conforme são apresentadas nos exemplos [5], [6], [7], [8] e [9].

[5] Toda a terça-feira eu faço a minha roda de leitura, eu trago um livro diferente meu, aí cada um vai *lendo duas páginas com auxílio*. (Professora A)

[6] [...] eles *não têm muito acesso a livros* em casa, né. Não é o hábito dos pais *dar um livro pra eles lê*, não acontece isso, né. (Professora B)

[7] Eu vou mostrar uma *maneira formal da leitura e da escrita*. (Professora C)

[8] [...] nos dias atuais pra futuro de qualquer pessoa, qualquer indivíduo *a leitura e a escrita é muito importante*. (Professora D)

[9] :::, *eu gosto de trabalhar com fábulas*, ... ahhh fábulas, conto de histórias, assim, o texto contando a história. Tipo *poesia* eu gosto de trabalhar [...] (Professora E)

O fato de a *(de)codificação* ser a representação mais frequente na fala das professoras revela a importância que o código da língua tem na sua formação. Ainda há uma crença de que basta conhecer o código e se apropriar bem dele para que a leitura e a escrita sejam bem-sucedidas, crença esta já desconstruída pelas teorias de letramento. Os teóricos estudados também apresentaram índices linguísticos entendendo alfabetização e letramento como *(de)codificação*. Podemos perceber quando Soares (2004) nos refere que a alfabetização se define como aquisição do sistema convencional da escrita. E Rojo (2005: 16) afirma ser “processo de representação de fonemas em grafema [...]”. Assim, como a BNCC (2017) menciona que a alfabetização é a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

As categorias referentes ao letramento apresentadas nas falas das professoras, e que são também encontradas no referencial teórico desta pesquisa, foram **Prática social**, com índices linguísticos do tipo **leitura de mundo** e **contato com diferentes textos**, como nos exemplos [10] e [11], **Habilidade**, com o índice linguístico **facilidade para a escrita**, conforme exemplo [12], **(De)codificação**, com o índice linguístico **o conhecimento das letras, sabe, ele se detém nesta parte**, como mostra o exemplo [13], e **Cognição**, com os índices linguísticos **Interpretação de vários signos, conhecimento bem científico, significado** e **compreender este contexto escrito, este mundo letrado**, como nos exemplos [14] e [15].

[10] Leitura eu possa estar fazendo leitura [pensou] *a formal e a informal, leitura de um outdoor, leitura de um encarte, leitura, são vários tipos de*

leitura, leitura de mundo, leitura de, né. (Professora C)

[11] Texto? Não precisa ser só o escrito a, b, c, d, e, textos são escritos, como eu falei **os números são textos para fazer interpretação de algo**. (Professora D)

[12] [...] Letramento? [pensou], é a **própria escrita, a própria** [...] (Professora C)

[13] Eu acho assim ó, que o letramento é mais **o conhecimento das letras, sabe, ele se detém mais nessa parte**. (Professora E)

[14] Letramento acredito que é a **compreensão daquilo que está lendo...Perceber este contexto escrito, este mundo letrado** no dia-a-dia, na rua, nos passeios [...] (Professora B)

[15] Letramento seria digamos assim, mais a parte da **interpretação**, não adianta a criança só saber o ler, o escrever, conhecer as letras e não saber os **significados na hora do seu conjunto, qual caminho, né, qual interpretação ela faz daquilo lá**. Seria o seu dia-a-dia, **compreender aquilo no seu cotidiano**. (Professora D)

No exemplo [11], consideramos o índice linguístico destacado como equivalente semântico de **contato com diferentes textos**, pois a professora entrevistada considera os números como textos que estão presentes no nosso cotidiano, por isso precisamos saber utilizá-los no nosso dia a dia. Da mesma forma, o [12] que traz a importância da escrita como uma habilidade do letramento, pois está presente tanto na escola, quanto fora dela. Uma série de índices linguísticos diferentes foram utilizados pelas professoras nas entrevistas para representar o letramento. No entanto, em razão de esses índices serem semanticamente equivalentes entre si, optamos por agrupá-los em índices mais gerais, ou tomá-los pelos índices que apareceram na primeira vez.

Ao realizarmos os agrupamentos dos índices linguísticos, identificamos a necessidade de ampliar o índice **Conhecimento bem científico** para **produção de conhecimento**, pois este engloba tanto o conhecimento como a construção e a produção deste. Os índices linguísticos estão presentes em algumas falas, como nos exemplos [14] e [15], nos quais podemos encontrar substantivos (**compreensão, interpretação**) e verbos (**perceber, compreender**) que nos remetem ao uso da mente, do pensamento e, portanto, da cognição.

Mais uma vez as falas das professoras vão ao encontro do que encontramos nas reflexões de Freire (2011), Soares (2000), Rojo (2009). Freire (2011), que discutia a alfabetização em uma perspectiva muito próxima àquela que hoje temos do letramento, considera que a leitura e a escrita devem ser concebidas como práticas sociais altamente situadas, promovendo autocrítica. Soares (2000) nos ajuda a compreender que o letramento pode ser representado como uma **habilidade**, na medida em que defende a ideia de ser o letramento uma extrapolação da habilidade de (de)codificar textos verbais, tornando

necessário que o sujeito utilize eficientemente suas habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Em relação à categoria **(de)codificação**, Rojo (2009) sinaliza a relação do letramento com os sistemas de signos que nos rodeiam. É justamente por isso que a autora destaca que o letramento deve ser entendido no plural e na sua estreita relação com as culturas e as práticas sociais.

Além das representações que estavam em consonância com aquelas identificadas no referencial teórico, as entrevistas com as professoras revelaram outras representações não encontradas nas referências lidas. Estas representações são a *Cognição*, para o conceito de Alfabetização, e a **Afetividade**, para o conceito de Letramento. Para chegar à categoria *Cognição*, no conceito Alfabetização, foram apresentados, na fala das professoras, os índices linguísticos *processo bem complexo*, *registro do pensamento* e *compreender a linguagem e o significado das letras e dos seus conjuntos*. Parece-nos que quando as professoras mencionaram *processo bem complexo*, elas se referiram a algo que é necessário um estudo mais abrangente e minucioso. Quando trazem *registro do pensamento*, entende-se que o estudante registra aquilo que ele pensou. Estes índices linguísticos estão presentes em algumas falas, como nos exemplos [16], [17] e [18].

[16] Alfabetização é um *processo bem complexo* [...] (Professora B)

[17] A criança ler e entender o que ela está lendo e a escrita também, uma produção, um *registro do pensamento* que a criança está construindo. (Professora A)

[18] As crianças realmente, né, que tá começando a a *compreender a linguagem*, digamos assim, e o *significado das letras e dos seus conjuntos*, né... (Professora D)

A representação **Afetividade**, no conceito Letramento, apresentou os índices linguísticos **alegre, criativa, diferença muito grande**. Parece-nos que a professora quis dizer, com esta fala, que quando a criança lê, ela se torna uma criança mais feliz, alegre, criativa, pois amplia o seu repertório de informações e sua imaginação. Essa representação demonstra que o letramento pode ser uma instância do desenvolvimento na qual a criança manifesta satisfação e emoção ao ter contato com a leitura e a escrita. Vejamos o exemplo [19].

[19] A criança que lê ela é mais **alegre**, ela é mais **criativa**, ela é maisss, tem uma **diferença muito grande**. (Professora C)

Assim como há categorias que apareceram na fala das professoras e não foram

encontradas no referencial teórico, o inverso também é verdadeiro. Do referencial teórico, emergiu a categoria **Contexto social** como representação de Letramento, nenhuma vez destacada na fala das entrevistadas. No referencial teórico, os autores destacam que os indivíduos estão inseridos numa sociedade em que são vivenciadas muitas práticas sociais de leitura e de escrita, para as quais o indivíduo apenas saber ler e escrever não é suficiente (Rojo, 2000; Silva, 2009). Batista (2008) evidencia que o letramento deve ser entendido como um processo de inserção e participação na cultura escrita, vai desde o início do convívio com placas, rótulos, revistas, jornais, entre outros, e se estende por toda a vida, possibilitando a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, entre outras.

Para finalizarmos esta análise, é possível afirmar que, no caso estudado, as alfabetizadoras ainda estão mais identificadas com uma concepção de alfabetização centrada no ensino do sistema da língua. Podemos comprovar isso ao visualizarmos o Quadro 2, e percebermos que a Alfabetização é representada, em primeiro lugar, como (de)codificação, com 46 ocorrências de índices linguísticos nas falas das professoras. Em seguida, ela é representada como cognição, com 5 ocorrências de índices linguísticos, e, por fim, como habilidade, com 4 ocorrências de índices linguísticos. As concepções das professoras A, B, C, D e E, referentes à alfabetização estão em consonância com Soares (2005), BNCC (Brasil, 2017) e Rojo (2009). Soares (2005: 15), conceitua alfabetização como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A BNCC (2017) ressalta que a alfabetização é a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e Rojo (2009) destaca ser a alfabetização como atividade de ler e escrever, levando o estudante ao conhecimento das letras do alfabeto e a mecânica da leitura e da escrita, assim tornando-se alfabetizado.

Em relação ao Letramento, é possível perceber uma dificuldade maior das professoras alfabetizadoras em elaborar um conceito para o termo, já que, conforme percebemos no Quadro 2, os índices linguísticos remetem a várias representações. Letramento é representado, em primeiro lugar, como cognição, com 35 ocorrências de índices linguísticos nas falas das pessoas. Em segundo lugar, Letramento é representado pelas professoras como prática social, com 10 ocorrências de índices linguísticos, e, na sequência, como afetividade, (de)codificação e habilidade, com 3, 1 e 1 ocorrências de índices linguísticos, respectivamente. Com a realização das entrevistas podemos perceber que, na fala das professoras, há dificuldades em conceituar/diferenciar alfabetização de letramento. O Quadro 2 expressou a dificuldade que as professoras tiveram referente aos conceitos mencionados.

5 Considerações finais

Neste artigo tivemos como objetivo compartilhar as representações de alfabetização e letramento que professores do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, possuíam. Assim, apresentamos as representações de alfabetização a partir da teoria e também a partir da fala das professoras.

Podemos perceber que na fala das professoras a maioria apresenta dificuldades em conceituar/diferenciar alfabetização e letramento. Os exemplos destacados neste artigo demonstram a importância que as professoras dão aos processos de leitura e escrita como prática social, mas ainda há um distanciamento entre o que elas dizem e o que realmente é realizado na prática. E isso também é perceptível pelos índices linguísticos escolhidos para falar de alfabetização e letramento.

Nas entrevistas, referente ao conceito de alfabetização, as professoras manifestaram mais conhecimento do assunto, pois entendem a alfabetização como (de)codificação e trazem momentos diários de leitura e de escrita de gêneros textuais recorrentes no dia a dia da escola. Torna-se importante referenciar que os cursos de pedagogia formam professores alfabetizadores e existem conceitos de alfabetização que não levam em consideração o aspecto social da linguagem, mas também existem conceitos mais próximos do letramento, como o de Paulo Freire, que considera o aspecto social da linguagem. Referente ao conceito de letramento, percebemos que as professoras apresentaram índices linguísticos diversos, que nos permitiram agrupá-los em categorias idênticas e diferentes às encontradas no referencial teórico.

O conceito de letramento não é tão familiar às professoras, embora se possa lembrar do conceito de alfabetização que se aproxima ao do letramento, que é o conceito de Paulo Freire, teórico amplamente lido nos cursos de Pedagogia. Porém, parece-nos ser necessário aprofundar os estudos acerca do letramento, pois em muitos momentos as professoras tratam o letramento como alfabetização, sendo relevante entender as semelhanças e as diferenças destes conceitos e seus propósitos. A importância de aprofundar as noções de letramento foi sinalizada quando as professoras mencionaram na entrevista (não foi objeto de nossa análise), quais as disciplinas da formação inicial que embasaram a prática pedagógica e do que sentiam falta, para que pudessem ter clareza destes conceitos. A entrevista também sinalizou elementos a serem repensadas na formação inicial e continuada de professores.

As dissociações e associações que podemos encontrar entre os dados gerados nas entrevistas podem ser decorrentes da formação inicial e continuada das professoras. A

formação inicial do pedagogo (como a de qualquer outro licenciado) é apenas basilar, e não consegue dar conta da complexidade da formação exigida pela profissão. Uma das questões apontadas na fala das professoras são as lacunas presentes na formação inicial do professor pedagogo, sendo necessário haver formação continuada, ampliando os conhecimentos acerca da leitura e escrita como prática social. O pedagogo sabe que não pode mais tratar a leitura e a escrita como uma questão de (de)codificação do sistema da língua, mas precisa de formação para aprender como fazer diferente. Com isto, percebe-se a necessidade de o professor estar em constante formação, para que possa se apropriar dos conhecimentos acerca da alfabetização e letramento e criar diferentes estratégias para o ensino, além de possibilitar aos estudantes, o acesso a diferentes e múltiplos conhecimentos.

Também é importante considerar o quanto os resultados precisam implicar uma mudança das práticas do professor. Ao ampliar seu olhar e seus conhecimentos, aprofundam a reflexão do fazer pedagógico, permitindo que o dia-a-dia do professor e, conseqüentemente, do estudante, se torne significativo ao criar relação com a sua vida, com seu contexto social, cultural e histórico.

Referências

- Barbosa, J. J. (1994). *Alfabetização e leitura*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Batista, A. A. (2008). *Alfabetização e linguagens*. Coleção Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem. Brasília, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2015). *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Recuperado em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
- Brum, M. H. (2017). *Formação Continuada de professores de Língua Inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para EJA*. (Defesa de qualificação de doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Brasil: Scipione.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. n. 98-99. Recuperado em <https://www.aab.es/publicaciones/bolet%C3%ADn-aab/bolet%C3%ADn-90-99/>

Farias, S. A.; Bortolanza, A. M. E. (2017). O papel da leitura na formação do professor: Concepções, práticas e perspectivas. *Revista Poíesis Pedagógica*. v. 10, n. 2, ago/dez, 2012. Recuperado em <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/24141/14048>

Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la tomada de conciencia. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de lectura*. ano 15, n. 3. Recuperado em <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/search?SearchableText=Diversidad+y+proceso+de+alfabetizaci%C3%B3n+de+la+celebraci%C3%B3n+a+la+tomada+de+conciencia.+Lectura+y+vida>

Flôres, O. C. (2008). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul/RS, Brasil: EDUNISC.

Freire, P. (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Freire, P. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 06, n. 03, p. 335-352. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017

Galvão, E.S; Nacarato, A.M. (2013). O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. *REVEDUCE. Revista Multilingue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos*, v. 07, n.03, p.81-96. Recuperado em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/849/293>>. Acesso em: 20 Set. 2017.

Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.

Goulart, C. (2006). *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*. Brasília, Brasil.

Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Disc)curso - LemD, UNISU*, v.08, n.03, p.487-517. Recuperado em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418

Martins, G. de A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Melo, R. de. (2014). Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica. *Revista Estudos Linguístico*, p. 895 - 908, maio/agosto. Recuperado em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/489/368>

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote.

Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação/USP*, v.22, n. 2, p.72-89, jul./dez. Recuperado em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>

Rojo, R. H. (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas/SP, Brasil: Mercado de Letras.

Rojo, R. H. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

Rojo, R. H. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

Santos, M. V. M. (2006). A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.11, n.1, p. 29 -37, jan./jul. Recuperado em <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/462/580>

Secretaria do Município da Educação. (2015). Parâmetros Curriculares Municipais. Santa Maria/RS, Brasil: SMED.

SILVA, E. M. da. (2009). A influência do histórico de letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. *VEREDAS FAVIP. Revista Eletrônica de Ciências* . v. 2, n. 1 e 2. Centro Universitário do Vale do Ipojuca, Caruaru, Pernambuco, janeiro a dezembro. Recuperado em <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/122/239>

Silva, T. R. B. C. (2016). Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 26, n.52, p.11-23, jan./jun. Recuperado em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/14659>

Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Soares, M. (2005). *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação/ Rio de Janeiro*, n. 25. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade. Campinas*, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

Street, B. (2014). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

Viotto, D. G. (2016). O desafio de formar leitores. *Revista Eletrônica Carta Educação*. Recuperado em <http://www.cartaeduacao.com.br/new-rss/o-desafio-de-formar-leitores>

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas de uma metodologia inovadora*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Daniele da Silva Martins - 60%

Valéria Iensen Bortoluzzi - 40%