

# Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>

p. 53 - 64

Carmen Teresinha Baumgartner<sup>2</sup>

Maria do Carmo Cabreira<sup>3</sup>

## Resumo

Neste trabalho apresentamos resultados parciais de um estudo que visou a analisar a compreensão sobre concepções e práticas de letramento e alfabetização manifestadas em enunciados de professoras alfabetizadoras que participam do processo de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em um município da região Oeste do Paraná, com vistas a contribuir com as discussões nesse âmbito, e a refletir sobre o papel da escola enquanto espaço social do ensino do letramento e da alfabetização. Situada no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa, de abordagem qualitativa, é fundamentada principalmente nos trabalhos de Ângela Kleiman (1995, 2005, 2010), Magda Soares (2003, 2010), Roxane Rojo (2009) e Sérgio Leite (2008, 2010). Adotamos a entrevista como instrumento de produção de dados. O estudo evidenciou que embora estes conceitos sejam discutidos há três décadas, ainda permanece uma dicotomia entre os processos e a relação entre alfabetização e letramento ainda é uma questão que suscita estudos teóricos e práticos.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Formação de professores.

## Abstract

In this task we present partial results of a study that aimed to analyze the understanding of concepts and practices of literacy and literacy expressed in statements of literacy teachers who participate in the process of Continuing Education National Pact for Literacy Certain Age, in a city of western Paraná with a view to contribute to the discussions in this context, and to reflect on the role of the school as a social space of literacy teaching and literacy. Located in the field of Applied Linguistics, research, qualitative approach is mainly based on the works of Angela Kleiman (1995, 2005, 2010), Magda Soares (2003, 2010), Roxane Rojo (2009) and Sergio Leite (2008, 2010). We adopt the interview as data production tool. The study showed that although these concepts are discussed for three decades, is still a dichotomy between the processes and the relationship between literacy and literacy is still an issue of theoretical and practical studies.

**Keywords:** Literacy. Teacher training.

---

1 Nesse trabalho, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem o público alvo da pesquisa.

---

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, discurso e ensino. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

---

3 Professora da Rede Municipal de Ensino de Toledo – PR. Orientadora de Estudos da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mestranda PROFLETRAS – Mestrado Profissionalizante, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: docarmocabreira@hotmail.com

## Introdução

No presente artigo, pretendemos discutir resultados de uma pesquisa referente à concepção de letramento e alfabetização de professoras alfabetizadoras que participam da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO)<sup>4</sup>.

Realizada no terreno da Linguística Aplicada, a pesquisa, de abordagem qualitativa, especificamente qualitativo-interpretativa<sup>5</sup>, é composta de entrevista semiestruturada e aberta com dezesseis perguntas, por meio da qual produzimos os dados durante um dos encontros da formação continuada anteriormente mencionada. Doze professores alfabetizadores do segundo ano do Ensino Fundamental estiveram presentes e responderam à entrevista. Dessa forma, a amostragem corresponde a cem por cento do grupo pesquisado. No presente artigo analisamos quatro perguntas que tratam diretamente do tema alfabetização e letramento.

O objetivo da pesquisa é compreender como esses profissionais concebem letramento e alfabetização, tendo em vista o entendimento de que a prática da sala de aula é orientada conceitualmente. A partir disso fazemos uma

reflexão sobre o papel da escola enquanto espaço social de letramento e de alfabetização.

## Alfabetização e letramento

Nas últimas décadas, o Brasil garantiu acesso a todos os alunos de 6 aos 14 anos de idade no Ensino Fundamental público, representando um avanço em termos de garantias de direito à educação. Entretanto, resultados de avaliações educacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) revelam ineficiência quanto ao ensino das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros. De acordo com dados divulgados pelo INAF<sup>6</sup>, no site do Instituto Paulo Montenegro<sup>7</sup>, nos últimos dez anos ocorreu redução do analfabetismo, porém “somente um em cada quatro brasileiros domina as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática”<sup>8</sup>, demonstrando dificuldades do sistema educacional em desenvolver práticas pedagógicas que garantam que os alunos aprendam a ler, a escrever e a usar adequadamente esses conhecimentos, nos

---

4 Esta formação é uma proposta do Governo Federal (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC) desenvolvida, em parceria com Universidades Federais e Estaduais e as redes públicas de ensino do País. A concepção da formação continuada sustenta-se na ideia de “rede de formação”, cujo princípio é o de formar orientadores de estudo pelas Universidades parceiras do Programa para que, simultaneamente, realizem o mesmo curso nas suas redes de ensino proporcionando reflexões sobre os direitos de aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização, como também encaminhamentos de avaliações e acompanhamento da aprendizagem. Dados sobre essa formação continuada poderão ser consultados em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>

---

5 “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p.127).

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia [...] (DE GRANDE, 2011, p.13).

---

6 Indicador de Alfabetismo Funcional da população adulta brasileira.

---

7 [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por)

---

8 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23431>. Acesso: 26 de novembro 2013.

diversos contextos sociais de que participam.

Soares (2010) afirma que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (p. 45-46). Com isso observamos que não basta ensinar a ler e a escrever. É preciso produzir situações no âmbito escolar que possibilitem um uso prático efetivo dessas capacidades de linguagem. Não adquirir essas competências resulta na dificuldade de o sujeito participar efetivamente das práticas de leitura e escrita exigidas em cada “campo de atividade humana”, utilizando uma expressão de Bakhtin (2011).

As pesquisas não nos apresentam apenas resultados do avanço do alfabetismo e da escolarização no país, mas também, mostram que a compreensão de alfabetização sofreu “várias mudanças conceituais, ‘dentro’ e ‘fora’ dos censos” (FERRARO, 2002, p. 26, destaques do autor) no decorrer da história. Um dos fatores que conduz a esse movimento conceitual pode ser o aumento das taxas de alfabetizados e dos níveis de escolarização, dos quais decorre a necessidade de novos parâmetros para considerar se uma pessoa é alfabetizada ou não.

No século XIX, era considerado alfabetizado o sujeito que declarava saber ler e escrever o próprio nome, ou seja, se sabia decodificar o próprio nome. No entanto, conforme Ferraro,

[...] por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: “Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (FERRARO, 2002, p. 31).

Pelo contido nas afirmações de Ferraro,

verificamos que em momento precedente ao Censo de 1950, uma pessoa seria considerada alfabetizada se soubesse escrever seu nome ou produzir um bilhete simples em qualquer idioma. Nos dois casos (assinar o nome ou escrever um “bilhete simples”), o critério é vago: o que seria “assinar o nome” ou “bilhete simples”?

Posteriormente, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs que para considerar uma pessoa alfabetizada era necessário ela demonstrar “capacidade de ler e escrever uma frase simples, do cotidiano”. O critério do “bilhete simples” foi substituído pelo de “frase simples”, não se alterando o parâmetro para dizer se uma pessoa sabe ler e escrever. Aliás, nenhum dos critérios até então utilizados compreendiam a leitura como constitutiva da alfabetização. Segundo Rojo (2009), atualmente uma pessoa que sabe escrever uma frase simples seria considerada alfabetizada em “nível mínimo” (ROJO, 2009, p. 45-46). Com base nessa afirmação depreendemos que a autora aponta para a existência de níveis de alfabetização, podendo variar de um nível mínimo a um nível de alfabetização plena.

No entanto, com a globalização, novos mercados de trabalho, o avanço da tecnologia, divulgação e o aumento da produção do conhecimento, passou-se a exigir sujeitos com maior competência de leitura e escrita. Essa realidade fez também como que se repensasse o ensino. Segundo Leite,

[...] inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania (LEITE, 2008, p. 24).

Observamos, portanto, que as novas

demandas apontaram para a necessidade de repensar e redimensionar os modelos de alfabetização até então vigentes, complexificando o ato de alfabetizar para além do ensino do código alfabético, tendo em vista a formação de sujeitos competentes no domínio da leitura e da escrita. Eis que surge a necessidade de um novo termo para conceituar este novo fenômeno. Conforme Soares (2010)

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e o que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2010, p. 45-46).

Após as práticas sociais de leitura e de escrita terem sido denominadas de *letramento*, a palavra começa a ser anunciada nos discursos das esferas educacionais nos anos de 1980. Segundo Soares (2010),

Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da leitura e escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *Letramento*”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização de*

*letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos de Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2010, p.15, grifo da autora).

O termo, então, passa a fazer parte de discursos de especialistas em educação e em linguagem. Em 1995, Ângela Kleiman, publica o livro que apresenta no título o novo vocábulo: “*Os significados do letramento*”<sup>9</sup>: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Entretanto, a diferenciação dos termos alfabetização e *letramento* só ganhará maior visibilidade a partir dos trabalhos de Magda Soares na década de 1990, nos quais a autora define alfabetização: como o aspecto tecnológico da aprendizagem do ler e escrever; *letramento* como a habilidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2010).

É prudente ressaltar que a autora considera que, na aprendizagem da leitura e da escrita, os processos de alfabetização e *letramento* ocorrem de forma imbricada. Portanto, entendemos que são processos distintos, mas indissociáveis. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar as duas dimensões: contemplar as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de *letramento*.

Segundo Soares (2010), a diferenciação dos termos é mais para fins metodológicos do que propriamente conceituais. A multiplicidade de novos significados e sentidos construídos sobre esses conceitos geram divergências teóricas. Contudo, entendemos que o termo *letramento*, nos moldes como propostos por estudiosos como Street (2014), incorpora sentidos que estavam ausentes, ou menos presentes, nas discussões sobre alfabetização. Arriscamo-nos a dizer que

9 Grifo nosso

a ideia de alfabetização voltada ao ensino do sistema de escrita alfabética, para ler e escrever era (não mais o é?) predominante, tanto em estudos acadêmicos quanto no contexto escolar na região em que realizamos esta pesquisa.

Destacamos que essa forma de se compreender ou conceptualizar os termos não se constitui em consenso entre os autores e pesquisadores que se dedicam a estudar o tema. Autores como Brotto (2008), entre outros, consideram desnecessário o termo letramento, por entenderem que a alfabetização já implica no uso da leitura e da escrita em contextos sociais mais amplos. De fato, se pensado dessa forma, o termo letramento nada acrescentaria à noção de alfabetização. Todavia, considerando o contexto pesquisado, em que culturalmente e escolarmente o ensino dos usos sociais da leitura e da escrita era fortuito e ocasional, a introdução de um novo termo é produtiva.

No que se refere ao contexto escolar, lugar de onde falamos, entendemos que a definição dos termos é relevante porque apresenta perspectivas diferentes para o trabalho com a leitura e com a escrita na sala de aula, uma vez que à medida que se compreende as peculiaridades no desenvolvimento da alfabetização e do letramento e sua inter-relação, conseqüentemente, podem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

Retomando o que dissemos anteriormente, outro fator que justificaria a importância dessa distinção na escola reside no fato de que, histórica e culturalmente, a alfabetização esteve (está) associada ao ensino do código de escrita

alfabética, voltada estritamente para a codificação e decodificação. Nesse contexto, incorporar outros sentidos ao termo e à alfabetização poderia ser mais custoso do que incorporar outro termo que comportasse aquilo que a noção tradicional de alfabetização deixava de fora, isto é, o uso social da leitura e da escrita.

## **Alfabetização e letramento: o que dizem as professoras**

Nesta seção, apresentamos depoimentos das professoras participantes da entrevista nos quais com base damos continuidade a esta reflexão.

De acordo com Kleiman, “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a *oralidade* e com linguagens *não-verbais*, não incluídos nem previstos no termo alfabetização (KLEIMAN, 2010, p. 12 - grifo nosso, ver nota de referência<sup>10</sup>). Concordamos com a autora de que não significa dissociar os dois processos no trabalho pedagógico, mas de entender a natureza do que está proposto, visando um ensino que contemple a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para além dos muros da escola. Entretanto, somos conscientes de que o processo de letramento escolar, para boa parte dos educadores, ainda está ligado à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever apenas no sentido da decodificação e codificação do código escrito. Esta constatação fica evidente nos enunciados das professoras alfabetizadoras, doravante (PA)<sup>11</sup>, para as respostas da pergunta: o que você entende por letramento? Observemos:

---

10 Nas práticas pedagógicas tradicionais, a alfabetização não contemplava a leitura de diferentes gêneros discursivos que circulam nas diferentes “esferas da atividade humana” (expressão de BAKHTIN, 1997), também, não abordava o uso social das habilidades da leitura e escrita, muito menos o papel da linguagem oral.

---

11 A identificação das professoras foi omitida por motivos éticos. Por isso estão nominados por PA seguido de um número cardinal que serve para organizar os depoimentos.

**(PA4)** *Uso efetivo da leitura, reflexão do assunto a ser estudado, apropriação da leitura efetivamente, ler e compreender o que leu, para que leu.*

**(PA7)** *Quando a criança interpreta o que lê e escreve.*

**(PA8)** *É o processo de consolidação do sistema alfabético.*

**(PA11)** *É a decodificação é a internalização daquilo que está escrito. A partir da decifração do código, o sujeito entender/ interpretar o código.*

**(PA12)** *É a decodificação, ou seja, a decifração de códigos. O sujeito interpreta e lê o código.<sup>12</sup>*

As palavras destacadas, nos fragmentos, merecem reflexão, pois denotam sentido baseado na concepção de linguagem compreendida como instrumento de comunicação. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 1997, p. 41). Portanto, esta concepção “exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, decodificadores e codificadores” (POSSENTI, 2003, p. 49), que em atos solitários, devem apropriar-se do sistema da língua, como algo fixo, para compreender as mensagens que estão codificadas nos textos.

Ao conceber o letramento como sinônimo de aquisição do código escrito para ler, direciona-se para o conceito de alfabetização e mais estritamente da alfabetização tradicional, com ênfase em prática que “se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de

palavras” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 8). Isso revela incompreensão da alfabetização no sentido de “promover o trânsito lingüístico em diferentes campos e com diferentes instrumentos. Na medida em que desejamos um leitor flexível, capaz de lidar com diversos textos [...]” (COLELLO, 2010, p.106-107). Desse modo, focalizando o código ao invés do seu uso concreto para veicular sentidos, se mantém a alfabetização fora da dimensão do letramento, porque não se dá espaço para o educando experimentar interações em práticas sociais de leitura e de escrita, as quais poderiam prepará-lo para lidar com uma diversidade de situações em que tais práticas fossem requeridas.

Nos depoimentos apresentados, o termo letramento vem, nas maiorias das vezes, associado apenas à leitura, seja enquanto compreensão, interpretação ou decodificação de textos. De fato, esse entendimento aponta para uma, e talvez a dimensão primeira do letramento. Todavia, não podemos nos esquecer de que o letramento compreende também o domínio da escrita, por meio da qual o leitor pode manifestar-se discursivamente, posicionando-se criticamente não só diante do que lê, mas em outras situações em que as práticas de linguagem têm a escrita como seu meio físico de realização. Para Tfouni (1996),

O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1996, apud ASSOLINI e TFOUNI, 1999. p. 8)

A definição do conceito de letramento voltado para a apropriação do código revela marcas da formação inicial das PAs, que em sua grande maioria são frutos de uma prática tradicional de

<sup>12</sup> Para atender à norma padrão da escrita, fizemos algumas adequações nas respostas dadas, como supressão de algumas redundâncias ou adequação da pontuação.

alfabetização. Sobre isso, Leite afirma que

[...] o processo de alfabetização escolar foi desenvolvido, no Brasil, na perspectiva do modelo tradicional, baseado na concepção da escrita como mera representação da linguagem oral, ou seja, ruptura entre o “domínio do código versus uso funcional” é a história na nossa cultura escolar [...] (LEITE, 2010, p. 132 - grifos e aspas do autor).

Contudo, é necessário que haja avanços nessa compreensão, porque a escola tem sido apontada como a mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 2010). E como “o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo” (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24), é preciso que o professor avance em sua compreensão, a fim de que possa efetivamente desempenhar uma das tarefas a ele atribuídas, a de promover o letramento na escola.

Sendo o professor o agente que deve planejar práticas adequadas de acesso ao letramento, é de suma importância que na sua formação lhes sejam fornecidos elementos para o domínio dos conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão. No entanto, 75% das PAs entrevistadas, que corresponde a nove professoras de um total de 12, declararam que não se sentiram preparadas nas suas formações iniciais, para trabalhos pedagógicos com alfabetização e letramento em sala de aula, como pode ser constatado nas respostas dadas para a pergunta: considera que na formação inicial você foi preparado (a) para desenvolver o trabalho pedagógico com alfabetização o letramento nas aulas? Por quê?

**(PA2)** *Considero que não, devido a vários fatores. O momento era outro e a forma de desenvolver o ensino aprendizagem tinha objetivos diferentes.*

**(PA5)** *Não, na época ainda não se tratava do termo letramento.*

**(PA6)** *Não suficientemente. Pouca carga horária das disciplinas que exploram esse conteúdo, pouco estágio em sala de aula, seja para observação, preparação de aulas e retorno dos docentes da faculdade sobre o que foi aplicado no estágio.*

**(PA8)** *Não, porque uma “coisa” é a teoria (estudar) outra é a parte de aula que são diferentes uma da outra.*

**(PA9)** *Não, pois não deu base para tal trabalho, na verdade tais trabalhos em minha opinião aprendemos só na prática.*

**(PA10)** *Não, pois na formação inicial (faculdade) se vê o básico de tudo, não se aprofunda em determinados conhecimentos. Em minha faculdade nem se citou a questão do letramento, era “tudo a mesma coisa”.*

**(PA11)** *Não, porque não tive oportunidade de ter contato com turmas de alfabetização. Assim, não considero como ter sido preparada, somente teorias de alfabetização.*

**(PA12)** *Não, porque a teoria e a prática são muito diferentes (a realidade da sala de aula é diferente).*

Observamos no enunciado de PA9, “**aprendemos só na prática**”, uma referência à pedagogia das competências, uma das correntes educacionais dos ideários pós-modernos, denominada por Duarte (2001) de pedagogia do “aprender a aprender”.

A pedagogia do “aprender a aprender” está baseada na concepção teórica construtivista. Para essa concepção as situações de intervenções pedagógicas têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem espontânea, resultante da ação do indivíduo com o meio. O papel do professor nessa concepção pedagógica é de facilitador da aprendizagem.

Segundo Klein (2012), essa pedagogia espontaneísta rompe com o caráter imperativo das pedagogias tradicionais, em que as palavras de ordem eram o “faça assim” ou “não faça”.

No entanto, disponibilizar ambientes e agentes facilitadores (professor) para os alunos, não é garantia de aprendizagem dos alunos, mas significa um “grande vazio do processo educativo [...] que é mascarado por expressões ainda vazias de conteúdo, como “ajudar”, “facilitar”, “criar o ambiente” (KLEIN, 2012, p.33, destaque da autora), que não resulta em produção de conhecimento.

Na fala de PA8, PA9 e PA12, observa-se um discurso que dicotomiza teoria e prática. Tal percepção dicotômica tem sido nefasta na formação e posterior atuação do professor, porque não consegue perceber relação entre teoria e prática. Quando se entende que teoria e prática são coisas diferentes, corre-se o risco de valorizar uma em detrimento de outra. Como o imediato da sala de aula requer ações também imediatas, o professor fica sujeito a ter de improvisar ou então a ter de seguir práticas já experimentadas, sem, contudo refletir sobre elas. A teoria soa-lhe como uma nota longínqua e quase inaudível, da qual tem a sensação de poder prescindir para ensinar. O resultado desse “apagamento” da teoria é que cada vez mais se buscam atividades práticas para sala de aula, e cada vez menos se faz o exercício da reflexão mediado pela teoria.

Em uma concepção interacionista de aprendizagem, a que considera alfabetização e letramento como práticas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas pela escola, o professor é mediador, e deve realizar intervenções, provocar reflexões sobre o que os educandos ainda não sabem, não sistematizaram e precisam de ajuda do sujeito mais experiente para aprender. Para isso não basta apresentar-lhes atividades. É preciso refletir sobre os conhecimentos científicos que as engendram e problematizá-los com os educandos. Isso se justifica pelo fato de que “o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça do aluno. O conhecimento existe apenas

nos homens e nas suas relações” (KLEIN, 2010, p. 230). Dessa forma, é na relação com o outro que o educando se apropria do conhecimento. E na escola, esse outro mediador é principalmente o professor.

Esse distanciamento entre a formação teórica e a prática profissional, manifestado nas respostas das PAs, evidencia que, nos cursos de formação inicial, mesmo dentre as disciplinas voltadas para as práticas de ensino, predominam as abordagens de caráter mais descritivo, com pouca ênfase na interrelação teorias e práticas. Segundo Carnoy,

[..] O ensino de raciocínios abstratos aos alunos que estudam para ser professor pode ser muito útil, mas o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula não os ajuda a se tornarem bons professores (CARNOY, 2009, p.132).

Já os discursos de PA2 e PA5 apontam que “o momento era outro” e “na época não se tratava do tema letramento”, denotando que, durante o seu processo de formação, o qual teria se dado em outro momento que não o atual, as discussões não abordavam questões voltadas para a compreensão do processo de alfabetização atrelada ao letramento.

As respostas de PA2 e PA5 são de professoras que se formaram na década de 1980. Nesse período, o tema do letramento estava chegando ao Brasil, mas em nossa região chegou quase duas décadas depois, por meio de cursos de curta duração ofertados a professores dos anos iniciais. Desse modo, pode-se compreender o motivo pelo qual tal temática esteve ausente da formação inicial e continuada dessas (e de muitas outras) professoras.

De acordo com Souza e Serafim (2012, p.27), em um relatório referente ao trabalho voltado para a alfabetização infantil no Brasil em

2003, no que se refere à formação de professores, é possível constatar que há problemas em relação aos conteúdos e orientações dos cursos de formação.

Uma avaliação do Banco Mundial, em 2001, qualificou

[...] os programas iniciais de formação docente como ineficazes: quando oferecidos pelas escolas normais, são fracos academicamente; e quando oferecidos pelas universidades, apresentam um viés teórico excessivo. Em ambos os casos, os estágios em escolas de ensino básico são limitados, com pouca conexão entre a teoria e a prática (CARNOY, 2009, p. 133).

Não se trata de compreender o problema do fracasso escolar relacionando-o apenas às implicações da formação do professor, nem do viés metodológico e pedagógico, mas de destacar o quanto a busca pela articulação dos fundamentos teóricos e práticos, a partir dos quais se estruturam as práticas de alfabetizadores, pode ser um elemento propulsor quanto à clareza sobre a intencionalidade, sobre planejamento e sobre a própria ação de alfabetizar, favorecendo assim a aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, embora seja possível observar avanços teórico-metodológicos, muitas práticas tradicionais ineficazes ainda são mantidas nas escolas. Formar alunos com competências de leitura e escrita continua sendo um desafio a ser alcançado pela escola.

Conforme já discutido, o conceito de letramento emerge no sentido de um novo paradigma para o trabalho com alfabetização, e essas discussões permeiam o contexto educacional, de um modo geral. Contudo, não significa que a concepção de letramento esteja presente em todos os espaços de ensino da leitura e da escrita.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos indica o letramento como uma

das capacidades básicas a serem asseguradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As habilidades de letramento devem ser trabalhadas/sistematizadas constantemente nas salas de aula, pois de acordo com Monteiro e Baptista (2009),

[...] evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. [...] (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 30-31).

Portanto, mesmo com documentos orientando o trabalho com o letramento, essa ainda não é uma proposta consolidada nas salas de alfabetização. Na entrevista realizada, encontramos várias evidências de que permanece a dicotomia entre alfabetização e letramento, sendo possível inferir que o entendimento de que esses processos são interligados, e que devem ser tratados de forma concomitante, ainda não foi compreendido plenamente por algumas das alfabetizadoras participantes da pesquisa.

As práticas mencionadas pelas PAs como sendo de letramento são, em sua maioria, centradas no ensino do sistema de escrita alfabética, em detrimento do trabalho com função real da escrita em contextos sociais mais amplos, confirmando o que diz Vigotski, “ensinam-se crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Vigotski (2007) ressalta a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Destaca que o ensino deve organizar-se em relação

à leitura e à escrita de forma que se tornem necessárias e façam sentido às crianças. “A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite.” (VIGOTSKI, 2007, p. 143) Porém o que foi possível observar nas respostas das PAs foi a ênfase na preocupação com o domínio dos aspectos da alfabetização, mais precisamente para a aquisição do código escrito.

Vejam as respostas para a pergunta: Como você costuma trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula?

(PA4) *Tentamos, porém em muitos momentos percebemos que focamos a alfabetização. Por mais que sabemos que o letramento é imprescindível, necessário para promover a **reflexão do sistema da Escrita Alfabética**, o trabalho ainda deve ser revisto em muitas instituições de ensino.*

(PA7) *Aplicando as atividades e sempre questionando o que eles **entendem sobre o assunto**.*

(PA8) *Aproveitando o conhecimento do aluno, apresentando ou proporcionando situações **reais da importância da aquisição do sistema de escrita alfabética**.*

(PA9) *Através da leitura de **códigos da escrita**, da leitura de “mundo”, do que esta a volta da criança.*

(PA11) *Sim. Estimulando os alunos a **ler, interpretar, discutir, criticar e produzir**.*

(PA12) *A partir de conhecimentos do educando. Proporcionando situações reais da **importância da aquisição do sistema de escrita**. Estimulando os alunos sempre para **ler, interpretar e principalmente produzir**.*

Os segmentos por nós sublinhados denotam que, entre as práticas mencionadas pelas PAs há um ponto em comum: todas enfocam o processo da aprendizagem do código escrito. Nenhuma delas considera de fato a função social da escrita. Há, portanto, também nestes enunciados,

indícios de que as práticas pedagógicas não se distanciaram das práticas estruturalistas do ensino da língua: o importante é ler, escrever (produzir) e interpretar, ou seja, codificar e decodificar. “Ao se compreender a língua na perspectiva do estruturalismo, ela é concebida como sistema fixo, com regras e normas às quais cabe ao aluno incorporar e das quais depende a alfabetização e a escrita correta” (CABREIRA e SALVADOR, 2010, p. 3).

Por um lado, a consolidação da proposta de letramento na escola depende em grande parte da compreensão de que nessa perspectiva a alfabetização não pode prescindir de oferecer aos educandos a oportunidade de interagirem com textos de circulação social, e de fazerem também tentativas de escrita dirigidas para um interlocutor real sempre que possível.

Por outro lado, teóricos da alfabetização revelam uma preocupação quanto ao “esvaziamento do processo de alfabetização” (SOARES, 2010; LEITE, 2010), em que a consciência fonológica e as especificidades linguísticas da aquisição da leitura e da escrita passem a ser desconsideradas no ensino da alfabetização. Considerar que a natureza do processo da alfabetização se relaciona puramente ao domínio alfabético é um grande equívoco, porque as práticas de letramento na fase inicial da aquisição da escrita são fundamentais, tendo em vista que expressam a função social da leitura e da escrita. Portanto, é preciso romper com práticas alfabetizadoras segundo as quais é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar.

Todavia, a preocupação anteriormente mencionada refere-se ao fato de que, no esforço de alfabetizar por meio de textos concretos produzidos socialmente, alguns alfabetizadores estariam negligenciando, no ensino, conhecimentos específicos da alfabetização, como por exemplo, ensinar o nome das letras, relações entre letras e sons da fala, ou vice-versa, a segmentação das

palavras em sua relação com os sentidos que se deseja expressar etc. Nesse caso, entendemos que estaria havendo um “esvaziamento” de conteúdos próprios da alfabetização, os quais, segundo as autoras mencionadas, precisam ser ensinados.

O professor alfabetizador deve ter consciência disso, entretanto perante toda a fragilidade de domínio conceitual revelado pelos PAs, torna-se questionável o domínio ou apropriação desses conhecimentos pelos professores que atuam nas salas de alfabetização.

### **Considerações finais**

Pretendíamos com este trabalho, refletir como professoras alfabetizadoras, participantes da Formação Continuada PACTO, concebem letramento e alfabetização, haja vista que as práticas de sala de aula são orientadas pelo modo como entendem esse processo.

A diferenciação de alfabetização e letramento está mais relacionada a questões metodológicas do que propriamente conceituais. No entanto, em se tratando do contexto escolar, compreendemos que a definição é importante, porque apresenta diferentes perspectivas pedagógicas para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, uma vez que histórica e culturalmente, a alfabetização esteve (está) associada ao ensino do código de escrita alfabética, voltada estritamente para a codificação e decodificação, desconsiderando práticas de interações sociais de leitura e de escrita, que prepara o educando para situações que exigem essas práticas.

Na entrevista realizada, foi possível constatar que a dicotomia entre alfabetização e letramento ainda permanece, embora estes conceitos sejam discutidos desde a década de 80. O entendimento de que esses processos são interligados, e que devem ser tratados de forma concomitante, ainda não foi compreendido plenamente por algumas

alfabetizadoras participantes da pesquisa, pois as práticas citadas como sendo de letramento, na maioria focalizam o ensino do sistema de escrita alfabética, em detrimento do trabalho com função real da escrita em contextos sociais mais amplos. Há, portanto, também, nos enunciados da pesquisa, indícios de que as práticas pedagógicas não se distanciaram das práticas estruturalistas do ensino da língua.

Também, ocorreram referências à pedagogia das competências, uma das correntes educacionais dos ideários pós-moderno, e à não percepção da relação entre teoria e prática.

Quando se compreendem teoria e prática como aspectos distintos na produção de conhecimento e no ensino, pode ocorrer a predominância de uma em relação à outra, não contribuindo para a reflexão do professor em relação a práticas que são aplicadas em sala de aula, resultando no desempenho da prática pela prática, sem o exercício da reflexão mediado pela teoria.

Essa evidência da desarticulação entre a teoria e prática revela a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em que ocorre o predomínio da abordagem prescritiva ou descritiva, sem a interrelação teoria e prática. Porém, mesmo observando que ocorreram nos últimos anos avanços teórico-metodológicos, nas escolas muitas práticas tradicionais ainda permanecem. Formar alunos com competências de leitura e escrita continua sendo um desafio a ser alcançado pela escola, pois a consolidação da proposta de letramento na escola depende em grande parte da compreensão de que nessa perspectiva a alfabetização não pode prescindir de oferecer aos educandos a oportunidade de interagirem com textos de circulação social, e de fazerem também tentativas de escrita dirigidas para um interlocutor real sempre que possível.

Portanto, é preciso que o professor avance

em sua compreensão conceitual referente à alfabetização e letramento, a fim de que possa efetivamente desempenhar uma das tarefas a ele atribuídas, a de promover o letramento, tendo em vista o fato de que a escola tem sido reconhecida como a mais importante agência de letramento.

## Referências

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L.V. **Os (des) caminhos da alfabetização, letramento e da leitura.** Paidéia, vol.9, n.º17, Ribeirão Preto:1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental para nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007b.

BROTTO, I. J. O. **Um tema de muitos sentidos.** Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

CABREIRA, M. C.; SALVADOR, J.A. S. **Análise linguística-gênero narrativa escolar.** Cascavel: UNIOESTE, 2010.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediuoro, 2009.

COLLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A(org). **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

DE GRANDE, P. B., **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

ESTABAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.**Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?**Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de abril de 2011.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.**Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. A.B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?**Brasília, MEC/. Cifiel/IEL/UNICAMP. 2005-2010.

LEITE, S.A.S (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.**4ª Ed.Campinas, SP: Komedi, 2008.

\_\_\_\_\_. S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A. (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_.Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigo enviado em: 17/02/2015

    Aceite em: 24/08/2015