

Recebido em: 01 Nov. 2023

Aprovado em: 23 Nov. 2023

Publicado em: 24 Jan. 2024

DOI: [10.18554/rt.v16i3.7133](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7133)

v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O LETRAMENTO¹

THE SOCIAL REPRESENTATION OF LITERACY TEACHERS ABOUT LITERACY

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS PROFESORES ALFABETIZADORES SOBRE EL LETRAMIENTO

Elaine Vieira de Almeida

E-mail: elainevieira231@gmail.com

Milene Kinlliane Silva de Oliveira

E-mail: mkinlliane@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo consistiu em descrever a estrutura organizacional dos elementos que compõem os sistemas central e periférico da representação social de professores alfabetizadores sobre o letramento. Em relação ao caminho metodológico, é uma pesquisa de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, recorreu-se ao uso, a partir da Teoria do Núcleo Central (Abric, 2001; 2003), da técnica de associação livre de palavras e a hierarquização de itens para identificar e descrever os elementos da estrutura organizacional referentes à Representação Social (RS) dos docentes acerca do letramento. Baseamo-nos nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1976), fundamentando-nos nas abordagens de Abric (2001), Flament (1994), Doise (2001) e Denise Jodelet (2001). As contribuições de Soares (2005; 2017) e de Kleiman (2008) sobre o conceito de letramento e suas diferentes significações também fundamentaram este estudo. Os resultados obtidos apontam o termo cognitivo *conhecimento/leitura de mundo* como o elemento principal dentro do núcleo central da RS, com seus elementos adjuntos: fazer uso social e compreender. Concluímos que ser letrado, para os professores alfabetizadores, implica construir um conhecimento (uma leitura) de mundo, sabendo fazer uso social desse conhecimento e compreendendo o seu entorno, em especial no que diz respeito ao uso da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Representações Sociais. Professores alfabetizadores.

ABSTRACT

The objective of this article was to describe the organizational structure of the elements that hold the central and peripheral systems of social representation of literacy teachers about literacy learning. Regarding the methodological path, is a qualitative research. For data gathering, we used, based on the Central Core Theory (Abric, 2001; 2003), the free association of words technique and the hierarchization of items to identify and describe the elements of the organizational structure referring to the Social Representation (RS) of teachers about literacy.

We are based on the assumptions of Moscovici's Theory of Social Representations (1976), based on the approaches of Abric (2001), Flament (1994), Doise (2001) and Denise Jodelet (2001). The contributions of Soares (2005; 2017), Kleiman (2008) on the idea of literacy and its different meanings, also supported this study. The results obtained point to the cognitive term knowledge/reading of the world as the main element within the central core of RS, with its adjunct elements: making social use and understanding. We conclude that being literate for literacy teachers implies building knowledge (a reading) of the world, knowing how to make social use of this knowledge and understanding one's surroundings, especially with regard to the use of written language.

KEYWORDS: *Literacy. Social Representations. Literacy teachers.*

RESUMEN

El objetivo de este artículo consistió en describir la estructura organizacional de los elementos que componen los sistemas central y periférico de la representación social de profesores alfabetizadores sobre el aprendizaje. En relación al camino metodológico, es una investigación de naturaleza cualitativa. Para la colecta de datos, se recurrió al uso, a partir de la Teoría del Núcleo Central (Abric, 2001; 2003), de la técnica de asociación libre de palabras y la jerarquización de ítems para identificar y describir los elementos de la estructura organizacional referentes a la Representación Social (RS) de los docentes acerca del Letramiento. Nos basamos en los presupuestos de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1976), basándose en los enfoques de Abric (2001), Flament (1994), Doise (2001) y Denise Jodelet (2001). Las contribuciones de Soares (2005; 2017) y de Kleiman (2008) sobre el concepto de Letramiento y sus diferentes significaciones también fundamentaron este estudio. Los resultados obtenidos apuntan el término cognitivo conocimiento/lectura de mundo como el elemento principal dentro del núcleo central de RS, con sus elementos adjuntos: hacer uso social y comprender. Concluimos que ser letrado, para los profesores alfabetizadores, implica construir un conocimiento (una lectura) de mundo, sabiendo hacer uso social de ese conocimiento y comprendiendo su entorno, en especial en lo que respecta al uso del lenguaje escrito.

PALABRAS – CLAVE: Letramiento, Representaciones sociales, Profesores alfabetizadores.

INTRODUÇÃO

No Brasil, nos últimos anos, uma das preocupações e esforços no âmbito educacional refere-se à alfabetização de todas as crianças do país. Para exemplificar, houve a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019. E, no primeiro semestre de 2023, uma nova política foi desenhada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir dos resultados da pesquisa do Alfabetiza Brasil, a qual foi promovida pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante desse cenário, em busca de uma alfabetização completa, ou seja, um processo de ensino da língua que permita que os estudantes sejam capazes de ler, compreender e produzir

textos do cotidiano, o estado do Ceará tem sido uma das principais referências quando são analisados os resultados das avaliações externas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita. Nosso intuito não é abordar sobre as avaliações externas, tampouco acerca dos programas e políticas direcionados ao ciclo de alfabetização, especificamente. Todavia, faz-se pertinente destacar essa conjuntura, pois, de todo modo, essa dinamicidade, em busca da promoção de uma alfabetização equitativa e de qualidade, perfaz o processo de formação contínua do professor alfabetizador e traz implicações nas práticas desenvolvidas nas escolas.

É sobre esse profissional que versamos neste texto, mais especificamente sobre a sua representação social sobre o letramento. O professor alfabetizador lida com o ensino da língua materna e é atravessado por uma série de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, dentre outros, os quais visam a colaborar com uma aprendizagem plena e significativa dos educandos. Diante dessa perspectiva, ao direcionarmos o nosso enfoque para a alfabetização, é possível reconhecê-lo como um processo multifacetado, conforme explicita Soares (2017). Entre essas facetas, há o letramento, foco deste artigo. A perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2011) tem lugar de destaque em muitas práticas alfabetizadoras, bem como nas formações de professores, em eventos direcionados a essa área da educação. E é válido ressaltar que a escola é um dos espaços mais importantes e necessários para a promoção do letramento (KLEIMAN, 2007).

Assim, pensando sobre a importância do letramento e em como os docentes alfabetizadores compreendem esse conceito, emerge a questão norteadora a ser explorada neste artigo, a saber: como os professores alfabetizadores organizam os elementos que compõem os sistemas central e periférico da representação social sobre o letramento? A par desse questionamento, destacamos o objetivo a ser explorado neste texto: descrever a estrutura organizacional dos elementos que compõem os sistemas central e periférico da representação social dos professores sobre o letramento.

A partir do escopo referente ao interesse investigativo da pesquisa supracitada, é possível reconhecer o movimento de aproximação dos professores alfabetizadores ao conceito de letramento no ciclo de alfabetização, turmas de 1º e 2º anos das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, conhecer o nível dessa aproximação – as formas de representação que esses docentes realizam a partir de determinados elementos por eles indicados – é relevante, pois, assim, é possível repensar os caminhos da formação contínua de professores, além disso, as práticas de ensino do letramento também poderão ser (re)pensadas.

Mais adiante, apresentamos com mais detalhes a fundamentação teórica, o caminho metodológico, a apresentação e análise dos resultados e as considerações finais.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O LETRAMENTO: UM DIÁLOGO COM OS FUNDAMENTOS

Esta seção destina-se a apresentar o arcabouço teórico no qual baseamos a pesquisa. Nela, realizamos uma breve exposição sobre as origens do conceito letramento e suas diferentes significações (SOARES, 2005), além das contribuições advindas dos Novos Estudos do Letramento – NEL (STREET, 2014). Em um segundo momento, apresentamos as proposições teóricas fundamentais da Teoria das Representações Sociais (TRS) e seus desdobramentos, os quais nos serviram de base epistemológica para esta pesquisa.

Letramento: a construção de um conceito

Numa sociedade dinâmica e marcada pela velocidade da propagação de informações, novas demandas relacionadas à leitura e à escrita emergem e impulsionam atitudes dos indivíduos e grupos sociais. A partir desses movimentos surgem termos necessários para explicar atitudes que vão além do simples “saber ler e escrever”. Soares (2005, p. 29) menciona que “já não se quer apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que também saibam fazer uso dela [...], transformando assim seu estado ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia”.

Refletindo sobre condições sócio-históricas, apontamos o também fenômeno semântico ocorrido na língua inglesa, no final do século XIX, com o aparecimento de termos como *literacy* para designar a ampliação das habilidades e o uso social da língua. Considerando aspectos etimológicos, *literacy* vem do latim *litera* (letra), acrescido do sufixo *cy*, o qual denota estado ou condição. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume quem aprende a ler ou escrever. Esse termo nos remete aos usos sociais da língua e suas implicações políticas, sociais, econômicas, culturais e linguísticas, no âmbito individual e nos grupos (SPRES, 2005).

Considerando a abrangência do termo, entendermos o conceito letramento como práticas de leitura e de escrita capazes de mudar a condição do indivíduo e, por consequência, interferir diretamente no grupo do qual faz parte, leva-nos a refletir sobre as várias dimensões sociais a serem atingidas por esse processo. A partir dessa reflexão, torna-se necessário estabelecer que o conceito de letramento toma formas proporcionais ao papel social da escrita

em determinados grupos, sendo equivocado, portanto, classificar ou hierarquizar as práticas de letramento. Mesmo não podendo hierarquizar, é possível considerar que alguns usos da escrita podem ser mais importantes ou gozar de mais prestígio que outros grupos, conforme se aproximem ou se distanciem dos letramentos dominantes (STREET, 2014).

A partir desse cenário de mudanças sociais, inferimos que possíveis construções de saberes não científicos relacionados ao letramento podem ter se constituído. Observando tal fenômeno por meio do prisma da teoria das representações sociais (TRS), entendemos que esse conhecimento socialmente partilhado suscita uma representação, ou seja, um saber prático não científico, transformando o desconhecido em algo familiar para os indivíduos (MOSCOVICI, 2001; JODELET, 2001). No intuito de auxiliar na compreensão desta proposta de pesquisa, discorreremos, na próxima seção, sobre a TRS que serviu de base teórico-metodológica para o presente estudo.

A representação social: organização e estrutura

O aporte teórico que adotamos explica a elaboração do saber reificado e tem como um dos seus objetivos primordiais tornar um objeto não familiar algo conhecido para os atores sociais que o representam. Essa aproximação para tornar familiar o saber que, por ora, causa o estranhamento, pode ser marcada por uma tensão entre o indivíduo e a sociedade. Em função disso, o indivíduo e/ou grupos elaboram representações que, segundo Moscovici (1976), carregam a “marca dessa tensão”. O autor ainda aponta que uma representação social (RS) é formada por meio de duas atividades ao nível da mente: a objetivação e a ancoragem. A objetivação refere-se à concretização de um símbolo, ou seja, à materialização. Já a ancoragem reporta-se à explicação do objeto e à maneira como este pode ser interpretado.

Apoiados na ideia de que as representações são caracterizadas como conjuntos de elementos organizados e estruturados, Abric (2001) e Flament (2001) apresentaram a Teoria do Núcleo Central (TNC). De acordo com esse bojo teórico, dizer que uma representação social (RS) é conhecida, equivale a dizer que seu núcleo central e seu sistema periférico são conhecidos (CAMPOS, 2003). Essa teoria se caracteriza pelo pressuposto de que as RS são regidas por um duplo sistema: o sistema central e o sistema periférico. O primeiro está relacionado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também associado às normas e aos valores sociais, bem como estabelece a organização e o significado da representação. O segundo está conectado ao contexto imediato, à história pessoal do sujeito e àquilo que possibilita a adaptação da representação às mudanças conjunturais.

Para Abric (1994), essa teoria fundamenta-se na ideia de que podemos identificar elementos com papéis diferenciados, quando incorporados ao conjunto de cognições existentes no campo de um objeto de representação. A partir disso, o autor apresenta duas funções do núcleo central para construção e manutenção de uma representação: uma função genética, por meio da qual o significado dos elementos é criado e transformado; e uma função organizadora, que orienta as ligações entre os elementos da representação, com o objetivo de manter a estabilidade desse campo (CAMPOS, 2003). Retomando os pressupostos da teoria, segundo Campos (2003), o sistema periférico assume três funções essenciais:

- a) a concretização, função na qual os elementos originados do processo de ancoragem possibilitam a compreensão da representação em termos bem concretos;
- b) regulação, na qual os esquemas propiciam que os conteúdos e processos coletivos adaptem-se de acordo com as mudanças de contexto;
- c) defesa, na qual o sistema parece tornar-se escudo, realizando modificações e neutralizando possíveis elementos perturbadores, de forma a evitar as modificações bruscas do núcleo e os ataques aos elementos pertencentes ao núcleo central, porventura de uma mudança intensa.

Para o autor supracitado, esses três papéis desempenhados possibilitam ao sistema periférico reagir em diferentes situações. Tomando as palavras de Flament (1994), é dentro da periferia que se vive uma representação social no seu dia a dia. Esse autor ainda argumenta que as experiências do cotidiano agem diretamente sobre alguns elementos do sistema periférico, possibilitando, assim, a hipertrofia de um subsistema estruturado de modo quase autônomo. Nesse ponto, questionamo-nos sobre as influências cotidianas a que nossos sujeitos são submetidos, e que podem trazer dados importantes sobre a atuação dos professores alfabetizadores nas escolas brasileiras. As formações em serviço, das quais participam periodicamente, por exemplo, podem apresentar-se como elementos componentes dessa periferia e que, de acordo com sua função, permitem ao indivíduo reações rápidas ao novo, sem questionar o núcleo da representação central (FLAMENT, 1994).

Após a identificação dos componentes do núcleo central, o restante tende a pertencer ao sistema periférico. Com base nesse achado, torna-se operacional realizar a descrição da RS e investigar o significado que os elementos lhe agregam. A explicação para tal afirmação reside no fato de que, enquanto o núcleo central retrata o sentido de caráter sócio-histórico, o sistema periférico fornece os elementos ligados ao cotidiano e particularidades dos sujeitos.

Tal interface apoia-se no estudo da ancoragem dos elementos que fazem parte dos sistemas central e periférico da RS. Amparamo-nos na ideia de que, ao identificar determinantes sociais que influenciam a construção de uma representação, as percepções advindas nos ajudam a revelar a relação existente entre os atores sociais e o objeto representado. A partir desses pressupostos, somos levados a pensar sobre esses elementos, dentro do nosso contexto de pesquisa, os quais compõem a representação de letramento por parte dos professores. Estes passaram por um período de desequilíbrio com a chegada de um novo conceito, o letramento. Pela necessidade de manterem o “perfeito” funcionamento do grupo, ou seja, para manter o equilíbrio, elementos com diferentes papéis (ABRIC, 1994) agiram no intuito de manter a estabilidade necessária para o desempenho do papel docente nesse campo, suscitando significado e novas formas de organização.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa.

CAMINHOS DA PESQUISA

Esta investigação foi desenvolvida sob a perspectiva da Pesquisa Qualitativa, ainda que tenhamos utilizado alguns dados quantitativos com o objetivo de delinear cenários cujos dados numéricos contribuíram de forma mais adequada. Para tal decisão metodológica, apoiamos-nos em Bogdan e Biklen (1994) quando comentam sobre as questões mais comuns a respeito das investigações de cunho interpretativista.

Os sujeitos desta pesquisa são professores alfabetizadores locados em diferentes escolas públicas municipais pertencentes ao Distrito de Educação² 6 (DE-6) da cidade de Fortaleza - CE. Os critérios de escolha para esses sujeitos foram basicamente três: a) Ministrando aulas em escolas públicas municipais de Fortaleza – CE; b) Ser professor do ciclo de alfabetização com lotação no DE-6; c) Participar das formações continuadas de professores oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Concentrando o maior número de professores alfabetizadores do município, os encontros de formação continuada dos docentes desse distrito se apresentam como um diversificado e desafiador *locus* de pesquisa, pois essa maior parcela de professores da rede municipal leciona em escolas com realidades estruturais diversificadas, as quais atendem comunidades com perfil socioeconômico também desigual. Segundo dados levantados durante a pesquisa, a média de tempo de atuação desses docentes no ciclo de alfabetização é de 9,1 anos. No geral, esse grupo de professores possui formação inicial em Pedagogia (Licenciatura

Plena), sendo, majoritariamente, composto por mulheres, as quais correspondem a 95,5% do total.

Após o parecer favorável do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, aproveitamos a dinâmica do curso para aplicar os instrumentos de construção de dados no polo formativo do DE-6, localizado na Faculdade Ateneu em Messejana, um bairro da cidade de Fortaleza. Nosso deslocamento para o *lôcus* aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2019, ao longo dos quais acompanhamos um total de 8 (oito) turmas de professores do ciclo de alfabetização nos períodos manhã e tarde. Esses sujeitos foram distribuídos em duas salas por turno, onde se reuniam com os docentes formadores para discutir temas pertinentes ao ciclo de alfabetização.

Com o intuito, então, de realizarmos o levantamento dos elementos que compunham o núcleo estruturante da RS em estudo, solicitamos aos docentes, atuantes no ciclo de alfabetização do DE-6 e presentes naquele dia, que evocassem quatro palavras ou expressões que lhes viessem à memória, a partir do termo indutor *letramento*, ou seja, aplicamos a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP). Essa técnica consiste em solicitar que os sujeitos registrem palavras, frases ou expressões a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, ou seja, o indivíduo evoca cognições e registra o que lhe vem à mente ao ouvir a expressão ditada. Houve a participação efetiva de 147 professores.

Assim, foi solicitado que registrassem os termos, individualmente, em um instrumental composto por quatro linhas e quatro pares de parênteses. No mesmo instrumento, seguindo as orientações de Abric (*apud* SÁ, 1996, p.120-121) sobre a hierarquização das cognições e agora utilizando os parênteses, solicitamos, como uma segunda técnica, que os sujeitos enumerassem, de 1 a 4, as palavras que haviam evocado a partir da ordem que as consideravam mais importante ou mais representativa em relação ao termo indutor. Orientamos que eles deveriam utilizar o número 1 para a ordem de maior importância e o número 4 para a de menor importância. Nesse sentido, buscamos apreender, pela ordem de importância, os elementos que, possivelmente, estariam mais próximos do Núcleo Central da representação devido ao grau de representatividade do objeto.

Desse modo, organizamos os dados construídos na primeira aplicação dos instrumentos, a fim de conhecermos os termos evocados e a hierarquização feitas pelos sujeitos. Realizamos uma tabulação das cognições evocadas por meio da TALP e identificamos 10 (dez) cognições que se destacaram em quantidade de registros por parte dos professores e que se distanciaram, em número de frequência, dos termos subsequentes. Isso posto, realizamos uma segunda técnica

a partir da hierarquização feita pelos professores, identificando, dentre os 10 termos mais evocados, quais os que mais receberam ordem 1 de importância, ou seja, os que mais se aproximavam semanticamente do termo letramento. Dado isso, de posse dos termos que mais receberam a ordem 1, identificamos os possíveis elementos do núcleo central da RS. Embora os procedimentos citados anteriormente pudessem descrever os elementos da representação com base em critérios quantitativos, fez-se necessária a verificação da centralidade qualitativa dessas cognições, por meio da análise metacognitiva dos próprios sujeitos. A centralidade qualitativa, como afirma Dieb (2004), disponibiliza uma descrição mais aproximada da real significação que os sujeitos dão ao objeto representado.

A partir disso, bem como para uma maior compreensão do funcionamento, da organização do núcleo central e, conseqüentemente, da representação, fez-se necessária a aplicação da técnica do “questionamento”. Essa técnica foi elaborada a partir de cinco elementos que foram identificados na hierarquização dos itens como sendo os mais significativos em relação à ideia de letramento entre os professores. Para Bonardi e Roussiau (1999), a técnica do “questionamento” é relativamente simples: basta que se construa, com as evocações associadas ao objeto de representação, um pequeno texto a ser submetido à leitura dos sujeitos, questionando tais elementos com o objeto, ou seja, para tornar evidente o valor simbólico conferido pelo grupo à associação entre o termo evocado e o objeto da representação. Nesse segundo momento, contamos com o mesmo quantitativo de docentes do primeiro encontro, ou seja, 147 professores participantes.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O LETRAMENTO: A ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS

A partir do caminho metodológico traçado, foi possível conhecer a estrutura organizacional dos elementos que compõem os sistemas central e periférico da representação social dos professores sobre o letramento, a qual consiste no objetivo deste artigo. Com a aplicação da Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), foi possível destacar que o grupo docente fez, ao todo, 588 (quinhentos e oitenta e oito) evocações. Destas, 149 (cento e quarenta e nove) foram palavras diferentes. Assim, selecionamos 10 (dez) conforme o critério de frequência nas evocações de cada uma delas, respeitando a quantidade mínima de dez vezes, sendo, portanto, relevantes para a identificação do núcleo central. As palavras selecionadas foram: *leitura, compreensão, escrita, alfabetização, conhecimento/leitura de mundo, fazer uso social, aprendizagem, decodificação, interpretação, gêneros textuais diversos.*

Leitura e compreensão foram as evocações com mais frequência entre os professores, 101 vezes e 59 vezes acionadas respectivamente cada palavra. Pelo critério quantitativo, essas duas evocações, certamente, pertencem ao núcleo central da RS dos docentes sobre o letramento. Contudo, durante a análise, questionamo-nos se as três palavras subsequentes – *escrita* (evocada 44 vezes), *alfabetização* (evocada 36 vezes), *conhecimento/leitura de mundo* (evocada 36 vezes) – também não poderiam ser consideradas centrais na RS, pois, pelo quantitativo de evocações, são próximas em relação às duas primeiras (*leitura e compreensão*).

Para responder aos nossos questionamentos, decidimos seguir as orientações de Abric (*apud* SÁ, 1996, p. 120-121) sobre a hierarquização dos itens evocados. A partir desse levantamento, realizamos uma segunda hierarquização considerando a classificação elaborada pelos professores. Dentre os dez elementos com maior número de evocações, identificamos aqueles que mais receberam a ordem 1, ou seja, aqueles que, para o grupo, seriam as cognições mais representativas em relação ao letramento, conforme podemos visualizar na Tabela a seguir:

Tabela 1 – Hierarquização dos itens mais evocados

Evocações	Ordem (1)	Evocações	Ordem (1)
Leitura	(36)	Fazer uso social	(12)
Compreensão	(12)	Aprendizagem	(6)
Escrita	(2)	Decodificação	(5)
Alfabetização	(7)	Interpretação	(3)
Conhecimento/leitura de mundo	(17)	Gêneros textuais diversos	(0)

Fonte: Elaborada pela autora.

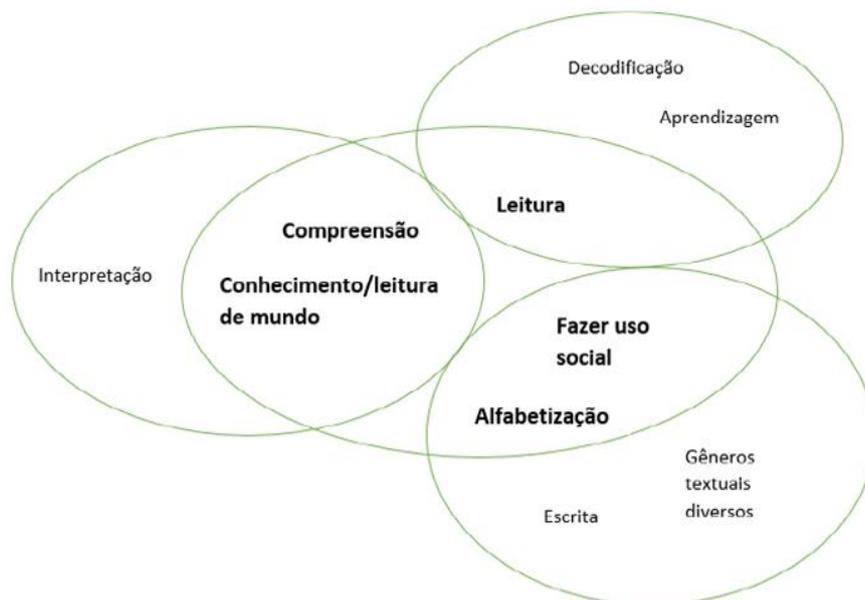
Conforme pudemos observar na tabela acima, mais uma vez o termo *Leitura* foi o que se sobressaiu diante das outras cognições, mantendo-se como a evocação que mais vezes apareceu em primeira ordem, destacando-se quantitativamente em relação aos termos seguintes. Posteriormente, aparecem *conhecimento/leitura de mundo*, sendo postos na primeira ordem por 17 (dezessete) vezes, seguidos de *compreensão* e *fazer uso social*, postos, cada um, 12 (doze) vezes em primeiro lugar.

É interessante observar que os cinco primeiros termos que foram mencionados com mais frequência têm forte relação com a perspectiva teórico-metodológica utilizada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o qual “propõe alfabetizar na indissociabilidade do letramento” (SIMONETTI, 2008, p. 18) com base em atividades estruturantes e atividades alimentadoras. Essas influências emergem do contexto de ciclo de formação do qual os docentes têm participado desde a implementação dessa política, no início dos anos 2000.

Esses resultados, os quais foram elencados a partir de critérios quantitativos, apontam uma primeira aproximação do núcleo central da RS dos professores sobre o letramento. Contudo, não é suficiente para que possamos verificar a centralidade qualitativa dessas cognições. Por isso, realizamos uma associação entre esses elementos que foram mais recorrentes entre os docentes. Optamos pela sistematização feita por Moliner (1996), a qual consiste em ligar os termos identificados como pertencentes ao núcleo central aos demais termos da RS por meio da implicação semântica. De acordo com esse pesquisador brasileiro, Moliner verificou que a centralidade qualitativa dos elementos envolve também as suas propriedades quantitativas, mas que nem sempre o inverso se realiza de maneira verdadeira.

Após as associações realizadas, foi possível traçar o desenho de uma primeira estrutura da RS sobre o letramento, conforme a configuração associativa apresentada a seguir:

Figura 1 – Organização prévia da RS sobre o letramento



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nessa figura, o círculo maior contém os prováveis elementos do Núcleo Central da RS: *leitura, compreensão, conhecimento/leitura de mundo, fazer uso social e alfabetização*. Os círculos menores contêm os outros elementos, os quais são associados aos centrais por relações semânticas. Para melhor elucidar, ao observarmos o termo *leitura*, ele parece estar diretamente associado à ideia de *decodificação* e *aprendizagem*. Isso é explicado pelo fato de que, no contexto em que essa representação se constrói, a *leitura* traz consigo significações relacionadas ao cenário das avaliações externas. Dentre essas significações, estão os índices de proficiência

leitora que, segundo o resultado das avaliações, denotariam, em parte, as habilidades relacionadas à decodificação de textos e o nível de aprendizagem das crianças. Considerando essa forma de agrupamento, todos os elementos em negrito têm a mesma possibilidade de pertencer ou não ao núcleo central se considerarmos o critério quantitativo. Portanto, para uma melhor compreensão do funcionamento e organização do núcleo central e, conseqüentemente, da representação, fez-se necessária a aplicação da técnica do “questionamento”.

Optamos por seguir o mesmo modelo de “questionamento” apresentado por Sá (1996), utilizando os cinco elementos que atenderam aos critérios quantitativos de evocações e hierarquizações em ordem de importância com o número 1. Foram eles: *leitura*, *conhecimento/leitura de mundo*, *fazer uso social*, *compreensão e alfabetização*. As questões foram respondidas por 149 (cento e quarenta e nove) professores, totalizando 745 (setecentos e quarenta e cinco) respostas. As respostas obtidas demonstram índices significativos para as cognições *conhecimento/leitura de mundo*, *fazer uso social* e *compreensão*, indicando que são realmente as mais importantes em termos representacionais quanto ao letramento. Isso significa que os docentes consideram impossível reconhecer esse objeto quando tais elementos não estiverem incorporados em sua representação.

Vale salientar que um dos sentidos para ser letrado seria, na representação exposta pelos professores, ser capaz de compreender e interagir com o mundo por meio das práticas de linguagem. Por essa razão, os termos *fazer uso social* e *compreensão* aparecem ligados diretamente a *conhecimento e leitura de mundo*, uma vez que, para que a inserção social de fato aconteça, os sujeitos precisariam fazer uso da leitura e da escrita em um contexto social, por meio dos gêneros textuais, por exemplo.

Sendo a finalidade da técnica do questionamento apresentar a inegociabilidade dos elementos centrais a partir da refutação, realizamos também uma análise das respostas que apontavam que não poderia haver letramento sem aquele termo. Isso se justifica porque, conforme já afirmado por Abric (2003), há termos em uma representação que exercem uma centralidade maior que outros, a depender dos aspectos sociais e culturais que caracterizam o grupo no andamento do processo em que a representação está em construção. Esses termos são, portanto, exatamente aqueles que mais recebem a resposta “Não, não pode” para o questionamento que é feito aos sujeitos. De acordo com os dados analisados, os termos *conhecimento/leitura de mundo*, *fazer uso social* e *compreensão* são, estatisticamente, mais centrais que *leitura* e *alfabetização*. No que concerne aos três primeiros elementos, identificados como genuinamente centrais pela técnica do “questionamento”, percebemos ainda

que há uma importância maior, atribuída pelos sujeitos, para o termo *conhecimento/leitura* de mundo em relação a *fazer uso social* e *compreensão*. Isso revela, segundo Abric (2003), que o primeiro é o elemento principal dentro do núcleo central da RS, e os dois seguintes são os seus elementos adjuntos, todos desempenhando o papel de organizadores de toda a significação relativa à representação dos docentes sobre o letramento. Nessa direção, podemos dizer que ser letrado para os professores implica construir um conhecimento (uma leitura) de mundo, sabendo fazer uso social desse conhecimento, compreendendo o seu entorno, em especial no que diz respeito ao uso da linguagem escrita.

É válido observar que, embora *leitura* tenha alcançado o maior índice quantitativo na frequência das evocações, o elemento *conhecimento/leitura de mundo* obteve o maior índice de negação quando questionado se poderia ser dissociado, de alguma forma, da ideia de letramento. Isso relaciona-se ao fato de que os docentes responderam “Não, não pode”, logo, os sujeitos demonstram uma prioridade qualitativa na hierarquização de itens que foram inicialmente evocados e, posteriormente, classificados por eles mesmos. Destarte, fica confirmada a proposição de Flament (2001) e Abric (2003) de que existem diferenças qualitativas entre os constituintes de uma mesma estrutura representacional.

Considerando os pressupostos de Abric (2003) sobre a natureza dos elementos do núcleo central, as evocações de caráter normativo estão associadas aos julgamentos e às tomadas de posição dos sujeitos, enquanto as de natureza funcional dizem respeito às suas descrições acerca do objeto. Essas descrições são, conseqüentemente, introduzidas nas práticas sociais de acordo com a finalidade da situação e com o envolvimento dos sujeitos com o objeto. Com base nesses postulados teóricos, observamos que a representação sobre o letramento dos professores do ciclo de alfabetização de Fortaleza é mais funcional do que normativa, uma vez que o elemento *conhecimento/leitura de mundo* remete à influência da pedagogia Freireana na formação dos professores alfabetizadores no Brasil e serve como um parâmetro de descrição operacional do que seria uma alfabetização na perspectiva do letramento. A ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1986) parece, portanto, apresentar-se como elemento descritivo para a construção da RS sobre o letramento dos professores do ciclo de alfabetização de Fortaleza - CE.

Como já dissemos, fazer uso social ativa as normas e os valores do grupo, porque, nesse contexto, há uma relação com as orientações da proposta de ensino da linguagem escrita do município de Fortaleza, as quais apontam, em seus pressupostos, a centralidade do texto e as práticas sociais de leitura e escrita como sendo os pilares desse processo. Essas orientações são

compartilhadas com os professores sistematicamente por meio das formações continuadas. Podemos ainda deduzir, de acordo com o resultado da técnica do questionamento, uma aproximação do elemento *compreensão* como elemento funcional quando apresenta uma conexão com o aparente objetivo do ensino do letramento apresentado pela RS dos professores. Assim, como *conhecimento/leitura de mundo*, os elementos *fazer uso social* e *compreensão* também integram o núcleo central e, por isso, ratificamos os caracteres tanto funcional como normativo que eles, em conjunto, emprestam à representação.

O caráter funcional da RS dos professores do ciclo de alfabetização de Fortaleza se confirma mais ainda na medida em que os outros elementos, *leitura* e *alfabetização*, reforçam a funcionalidade da evocação central. É válido ressaltar que esses dois elementos também são de natureza funcional, ainda que se mantenham um pouco mais afastados, conforme nos mostraram os resultados do “questionamento”. Inferimos que esse distanciamento acontece devido ao fato de apresentarem uma carga mais instrucional, conforme descrevemos no início desta seção, relacionada ao histórico de práticas de alfabetização no estado do Ceará.

No entanto, outra compreensão possível reside na atuação de uma das quatro funções da representação, as quais seriam as justificatórias. Segundo Abric (1994), são essas funções que atendem à necessidade de buscar, por meio das explicações adequadas, a realidade dos sujeitos. Essa necessidade de explicação se deve aos seus desejos e interesses para se apropriarem da realidade que os cerca, bem como de agirem de acordo com essa realidade.

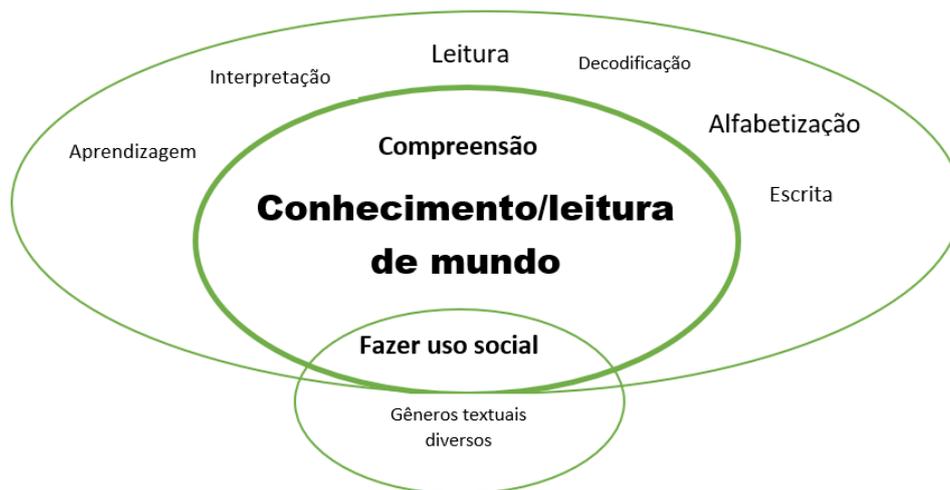
A hierarquização de certos elementos em relação a outros pode revelar muitas coisas que os sujeitos não querem ou não podem dizer abertamente, indicando a possível existência de uma “zona muda” do campo de representação, conforme anuncia Abric (2003). Essa zona muda indica, segundo o autor, um discurso silenciado sob o efeito de pressões sociais que perpassam o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, um exemplo desses discursos que podem estar sendo silenciados é o contexto de produção do ensino do letramento no ciclo de alfabetização do município de Fortaleza. A forte pressão exercida pelo alcance de metas relacionadas à proficiência leitora nas avaliações externas afasta das salas de aula, por vezes, as atividades que têm como foco o uso da leitura e da escrita em um contexto social.

Com base nessas proposições, passamos a analisar a **Figura 2**, a qual ilustra a organização dos elementos que os professores do ciclo de alfabetização de Fortaleza evocaram a partir do termo letramento. Podemos agora ilustrar uma constituição mais próxima da estrutura organizacional que dá significado à RS dos professores sobre o letramento, pois, com a técnica do “questionamento”, desenhamos “qualitativamente uma hierarquia estrutural e

funcional das opiniões que compõem a representação social” (BONARDI; ROUSSIAU, 1999, p. 82).

Como podemos observar na figura a seguir, o elemento *conhecimento/leitura de mundo* organiza a RS dos professores sobre o letramento, configurando-se, segundo os postulados da TNC, como o elemento principal dentro do núcleo. É, portanto, o mais estável da representação na medida em que a “memória coletiva” do grupo lhe confere esse status, pois, para os professores, letramento implica essencialmente “ler o mundo”. Por esse motivo, a evocação *conhecimento/leitura de mundo* (termo principal) está localizada no centro da figura, escrita com uma fonte em negrito e em tamanho maior que a dos outros elementos, inclusive *fazer uso social e compreensão* (termos adjuntos).

Figura 2 – Organização da RS sobre o letramento



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As evocações *leitura* e *alfabetização* passam a compor a entrada da periferia, haja vista que a instabilidade dos termos e as particularizações semânticas apresentadas pelos sentidos atribuídos distanciaram as cognições da centralidade da representação. Os sentidos construídos referentes às cognições *leitura* e *alfabetização* distanciam-se da representação construída pelos professores sobre o letramento, que está fortemente associada à leitura de mundo. Para esses professores, a leitura (com níveis de proficiência) e a alfabetização (níveis de escrita) não se referem ao letramento de acordo com a RS identificada em nosso estudo. Os docentes, portanto, atendem uma demanda do cotidiano, como atingir índices, o que justificaria o deslocamento desses termos para a periferia da representação.

Os termos ainda permanecem silenciados pela finalidade pragmática de ensinar a linguagem escrita, atenuando a função normativa que também exerce a evocação fazer uso social, presente no núcleo central da RS. Essa função, segundo Abric (1994), permite aos sujeitos apresentarem explicações e justificativas sobre suas condutas em uma determinada situação ou em relação aos outros que dela participam. Por essa razão, a figura demonstra também a amortização dos termos *leitura* e *alfabetização*, semanticamente associados aos elementos *interpretação* e *decodificação*, por denotarem, supostamente, uma relação conflituosa diante do contexto de atuação dos professores alfabetizadores do Ceará.

Boa parte desses docentes acredita em “aprender a ler e escrever” como um processo de emancipação humana, sendo possível para os sujeitos alfabetizados se posicionarem perante o mundo. Mesmo diante dessas crenças, esses mesmos sujeitos são chamados a responderem de maneira, por vezes quantitativa, a índices de proficiência leitora que desconsideram as condições de produção desses processos de ensino e aprendizagem. Ligados direta e semanticamente a tais aspectos, os elementos periféricos da representação, que se constituem na maior parte deles, foram localizados dentro do círculo maior, onde também se encontram, no centro, os termos *conhecimento/leitura de mundo*, *fazer uso social* e *compreensão* (Cf. Figura 02). De acordo com a TRS, quanto mais distantes eles se localizam dos elementos centrais, mais explicitam as variações interindividuais. Por esse motivo, o termo *escrita*, por exemplo, foi deslocado da associação que realizada anteriormente com os elementos *alfabetização* e *fazer uso social* (Cf. Figura 01).

Essa evocação foi deslocada para se enquadrar na conexão com o termo *alfabetização*, cuja natureza é igualmente funcional. Justificamos, portanto, essas inferências com base na ideia de que o sistema periférico permite o entendimento da RS em termos bem concretos por meio da função de concretização. Para isso, baseamo-nos teoricamente em uma afirmação de Flament (*apud* SÁ, 1996, p. 82): “[...] é na periferia que se vive uma representação no cotidiano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delimitar a estrutura organizacional dos elementos que compõem os sistemas central e periférico da representação social dos professores sobre o letramento, conforme explicitado em nosso objetivo, faz-se pertinente, principalmente, porque colabora com a referida temática: a Representação Social dos professores alfabetizadores acerca do letramento.

A partir dos resultados, é possível verificar que as cognições *conhecimento/leitura de mundo*, *fazer uso social* e *compreensão* foram os termos mais evocados e perfazem, portanto, a Representação Social dos docentes alfabetizadores. Cumpre destacar que o primeiro termo - *conhecimento/leitura de mundo* – é elemento principal dentro do núcleo central da RS, e que os outros dois constituem os seus elementos adjuntos.

Podemos dizer que a representação sobre o letramento dos professores do ciclo de alfabetização de Fortaleza é mais funcional do que normativa. Há uma importante influência da pedagogia freireana na formação de docentes alfabetizadores na perspectiva do letramento. É possível observar essa presença a partir da identificação do elemento *conhecimento/leitura de mundo* como destaque no núcleo central da RS. Já o termo *fazer uso social* ativa as normas e valores do grupo, porque, nesse contexto, há uma relação com as orientações da proposta de ensino da linguagem escrita do município de Fortaleza.

Essa proposta aponta, em seus pressupostos, a centralidade do texto e as práticas sociais de leitura e escrita como sendo os pilares desse processo. Podemos ainda deduzir, de acordo com o resultado da técnica do questionamento, uma aproximação do elemento *compreensão* como elemento funcional quando apresenta uma conexão com o aparente objetivo do ensino do letramento apresentado pela RS dos professores.

Assim, concluímos que ser letrado para os professores implica construir um conhecimento (uma leitura) de mundo, sabendo fazer uso social desse conhecimento e compreendendo o seu entorno, em especial no que diz respeito ao uso da linguagem escrita. Chegamos a essa conclusão após identificarmos *conhecimento/leitura de mundo* como o elemento principal dentro do núcleo central da RS, com seus elementos adjuntos: *fazer uso social* e *compreensão*.

Os resultados encontrados podem ser úteis à área da Educação porque colaboram com as discussões sobre o ensino inicial da língua escrita com foco na formação de professores alfabetizadores. Outra implicação relevante do nosso trabalho reside no fato de que afirmamos, com base nas locuções docentes, a importância das formações continuadas para a reflexão sobre a prática no dia a dia dos docentes que atuam no ciclo de alfabetização. Com isso, ratificamos a relevância da existência de diálogo e protagonismo docente nesses movimentos. Salientamos ainda que esse tipo de estudo também colabora para que as universidades repensem seus cursos de formação de professores a partir do seguinte questionamento: os cursos de licenciatura do Brasil têm contribuído assertivamente para o desenvolvimento dos letramentos dos professores deste país?

Reafirmar a importância do papel do professor alfabetizador nesse processo de ensino do letramento é o nosso maior achado. São eles que desempenham o nobre papel de sistematizar o ensino da língua para crianças, especialmente as das classes populares, as quais compõem a maioria dos estudantes atendidos pela educação pública brasileira. É esse professor que pode oportunizar um encontro de prazeres, curiosidades e posicionamentos trazidos pela apropriação da leitura e da escrita, ou ainda, mesmo que não intencionalmente, reforçar as desigualdades já tão massacrantes em nosso país.

E esse deslocamento de um olhar cuidadoso para esse docente não se dá apenas no oferecimento de formações continuadas de natureza conceitual ou no fornecimento de material estruturado, mas, sobretudo, naquelas que perpassam as significações construídas pelos sujeitos nos âmbitos individuais e coletivos. Nesse sentido, ensinar o letramento no Brasil é uma tarefa árdua e desafiadora. Logo, professores que convidam ao uso social da leitura e da escrita no cotidiano precisam vivenciar o letramento em suas relações e construir sentidos que perpassem por suas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. (orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.
- ALMEIDA, E. V. de. **A representação social de professores do ciclo de alfabetização sobre o letramento**: analisando sentidos e posicionamentos. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONARDI, C.; ROUSSIAU, N. **Les représentations sociales**. Paris: Dunod, 1999.
- CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M.C.S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.
- DIEB, M. H. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2004.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian. (Org.). *Structures et transformations des représeantaions sociales*. Paris ; Delachaux e Niestlé, 1994. p. 85-118.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, p. 1-25, dez. 2007.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SIMONETTI, A. **Proposta didática para alfabetizar letrando**: caderno do professor: 1ª a 4ª etapa. Fortaleza: SEDUC, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

¹Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *A representação social de professores do ciclo de alfabetização sobre o letramento: analisando sentidos e posicionamentos* (Almeida, 2020), a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² A Secretaria Municipal da Educação - SME de Fortaleza, que hoje é a quarta maior rede de ensino do Brasil, se divide administrativamente em doze regionais compostas por Distritos, entre eles seis Distritos de Educação - DEs.