



## Educação e assistência social: representações sociais de letramento e alfabetização dos educadores, educandos e pais

*Education and social work: social representations of literacy and literacy of educators, teachers, and parents*

Priscila da Silva Rodrigues<sup>1</sup>  
Denise Aparecida Brito Barreto<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, baseada na teoria das representações sociais, realizada em uma escola da periferia de Vitória da Conquista e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O objetivo é analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais sobre os processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa usa entrevistas semidiretivas e a análise de conteúdo como método de organização e interpretação dos dados. Os resultados indicam uma visão compartilhada sobre alfabetização, mas divergências quanto ao letramento, devido a desconhecimento e influências ideológicas. Enquanto a escola tradicional associa o letramento exclusivamente à alfabetização, o educador social do SCFV compreende o letramento como prática social que transcende a escrita formal e inclui experiências orais e sociais.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Representações sociais.

**ABSTRACT:** The article presents the results of a qualitative research study based on the theory of social representations, conducted at a school in the outskirts of Vitória da Conquista and within the Social Assistance and Strengthening of Bonds Service (SCFV). The objective was to analyze the social representations of parents, teachers, and social educators regarding the processes of literacy and multiliteracy in third-grade classes of elementary school. The research utilized semi-structured interviews and content analysis as methods for organizing and interpreting the data. The results revealed a shared understanding of literacy but highlighted divergences regarding multiliteracy, driven by a lack of knowledge and ideological influences. While the traditional school associated multiliteracy exclusively with literacy, the social educator from SCFV understood multiliteracy as a social practice that goes beyond formal writing and includes oral and social experiences.

**Keywords:** Literacy; Social representations.

### Introdução

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e a Alfabetização é parte do direito da educação. Ler e escrever são direitos de todos. De acordo com Soares (2012), o debate básico da alfabetização gira em torno dos dois pontos: saber ler e escrever. Porém, a escola não deve apenas ensinar a codificar e decodificar a língua escrita, mas formar cidadãos críticos, capazes de interagir na sociedade, propiciar aos educandos caminhos para que eles

<sup>1</sup> Aluna do Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [psrodrigues1308@gmail.com](mailto:psrodrigues1308@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9599-8963>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [deniseabrito@gmail.com](mailto:deniseabrito@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>.



aprendam de forma consciente e consistente, possibilitando que atuem criticamente em seu espaço social.

A alfabetização que acontece na escola precisa estar próxima da realidade da criança. A escola não pode esquecer que a criança ao chegar na sala de aula já faz parte de uma comunidade, ela está inserida em um contexto de vivências, não só escolar, mas familiar (primeiro núcleo em que a criança se insere ao nascer), tem vizinhos, amigos, talvez frequente alguma igreja etc., que ela já sabe falar, ou seja, ela dialoga, troca informações, já ouviu muitas histórias, possui um vocabulário e consequentemente traz uma grande bagagem, que muitas vezes, a escola trata com distanciamento e indiferença.

O processo de alfabetização não pode proceder de forma descontextualizada, pois ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (Freire, 1996), que necessita apreensão da realidade, porque o uso da leitura e da escrita atribui funções distintas em diferentes contextos.

O professor alfabetizador precisa refletir de que forma o ensino ofertado pode somar às experiências vivenciadas na vida cotidiana e pensar como eu posso ajudar meus alunos com o ensino proposto ou em que esse conteúdo colabora para que meu aluno viva melhor. A alfabetização só acontece de forma efetiva se o letramento dessa criança for trabalhado.

Segundo Kleiman (1995, p. 16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman 1991) dos estudos sobre alfabetização”. A escrita, que fora dos muros escolares serve para a interação social, mas dentro da escola assume um caráter artificial e descontextualizado, para Soares (2000), faz com que o aluno “desaprenda” ao invés de aprender, porque geralmente o texto do aluno depende de regras preestabelecidas e ele é tolhido de se desenvolver.

Ultimamente, os estudos sobre a alfabetização e letramento vêm procurando observar o cotidiano e das práticas de ensino. Porém, mais do que averiguar o que acontece na prática desse cotidiano, a ideia é o que se passa na mente desses indivíduos. A teoria das representações sociais se apresenta nesse momento como condição de entendimento da relação que ocorre entre cognição e prática social (Mazzotti, 2000).

Para desenvolvimento deste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa e teve como enfoque teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais que apontou não ser possível considerar o sujeito distante do seu contexto. Pensando nisso, os instrumentos de coleta de dados utilizados são os métodos interrogativos, por meio das entrevistas semidiretivas. O universo da pesquisa foi composto por um educador social, duas professoras



e quatro responsáveis (todos os participantes responsáveis pelas crianças foram mães porque foram estas pessoas que encontramos na residência nos momentos de visita domiciliar), para identificar as representações que possuíam acerca dos processos de alfabetização e letramento ofertados. Os participantes receberam nomes fictícios, visto a necessidade de proteção da sua identidade, para que a informação não lhes causasse qualquer tipo de dano, constrangimento, transtorno ou prejuízo.

**Tabela 1** – Identificação dos participantes

<b>Nomes fictícios</b>
Educador social: Cláudio
Professora I: Bianca
Professora II: Norma
Mãe I: Maria José
Mãe II: Maria de Lurdes
Mãe III: Maria Aparecida
Mãe IV: Maria de Fátima

**Fonte:** elaboração própria

A análise de dados foi realizada com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, e, posteriormente, foram descritos e organizados em categorias articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo, mediante a estratégia da análise de conteúdo (Bardin, 2010).

Este texto está dividido em três partes, sendo que a primeira parte contempla a alfabetização e o letramento com um detalhamento do aporte teórico que norteia nosso percurso de estudo. Por sua vez, a segunda parte busca conhecer qual a concepção que os sujeitos têm acerca da alfabetização e do letramento, os pontos que os dois conceitos têm em comum, no que divergem, se segundo as representações que possuem é possível ser alfabetizado e não ser letrado ou se as crianças que ainda não foram alfabetizadas possuem algum nível de letramento. Na última parte, apresentamos as reflexões gerais sobre esta pesquisa.



## Alfabetização e letramento

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, assegura a educação como direito de todos — e a alfabetização é parte fundamental desse direito. O analfabetismo, problema histórico no Brasil, afeta uma parcela significativa da população que não teve acesso à escola. Com o tempo, esse cenário tem mudado, e hoje muitas crianças permanecem mais tempo na escola, ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Outrora, acreditava-se ser possível que a alfabetização fosse realizada por um período de um ano, mas se percebeu a necessidade de expandir o tempo de alfabetização e, assim, em 2006, finalmente, o governo federal, pela Lei nº 11.274, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos de idade e, hoje, com o ensino fundamental com duração de nove anos, assim a alfabetização se estendeu até o terceiro ano no ensino fundamental. Essa mudança teve a intenção de

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (Brasil, 2007, p. 11).

Soares (2003<sup>a</sup>, p. 18) reforça a importância de alfabetizar até os oito anos, destacando que é nessa fase que as operações cognitivas se desenvolvem mais intensamente. Segundo ela: “quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar e entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e escrever”. No entanto, ampliar o tempo de alfabetização não garante, por si só, qualidade no ensino. Persistem críticas à forma como a leitura e a escrita são conduzidas nos anos iniciais. Maluf (2017, p. 112) alerta:

O insucesso escolar começa com a aprendizagem da leitura, da qual dependem todas as demais aprendizagens. É preciso aprender a ler, para só depois ler para aprender. Trata-se de um longo processo, através do qual o aprendiz começa por compreender que se pode ler e escrever aquilo que se fala, o que inclui o conhecimento prático da língua falada. O aprendiz da linguagem escrita em um sistema em um sistema alfabético precisa compreender que as letras do alfabeto representam os sons das palavras que ele fala e precisam ser combinadas para formar sílabas, palavras, frases e textos. Palavras e frases escritas representam palavras e frases faladas.

Quando mal orientado, o processo de alfabetização pode gerar consequências significativas na vida do sujeito. Por outro lado, quando bem conduzido, torna-se um marco decisivo para as demais aprendizagens. A leitura e a escrita estão diretamente ligadas aos



demais conteúdos escolares e às vivências cotidianas, exigindo a articulação entre conhecimento teórico e prático.

Para Magda Soares (2003a), alfabetizar é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Então alfabetizar é ensinar a codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua escrita. Porém, convém lembrar que embora o processo de alfabetização envolva ler e escrever, isso não se resume a um processo individual, mas social. O conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas; por isso a alfabetização funcional pretende verificar o aspecto social.

Os valores escolares precisam se aproximar dos valores sociais. Faz-se necessário encarar a linguagem como prática social, portanto, é tarefa do professor tomar concepções e atitudes de letramento como objetivo para o cotidiano e considerar a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares.

No Brasil, de acordo Soares (2000), ao contrário dos países de “primeiro mundo”, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e, frequentemente, confundem-se, porém, são processos independentes, como afirma Soares (2000, p. 14)

A alfabetização e o letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis, pois são processos que ocorrem simultaneamente, a alfabetização pela aquisição do sistema da escrita, e o letramento, pelo desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais.

Para Soares (2000), existe a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização, “entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e de perceber que a alfabetização precisa acontecer em um contexto de letramento. Conforme afirma Soares (2003a, p. 17),

Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. A esse desprezo eu chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinada de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.

Quando afirmamos a importância do letramento não queremos defender a alfabetização não sistematizada, ou perdida no emaranhado de “letramento”. A alfabetização não pode ser “desinventada” pelos novos estudos de letramento. Afinal, quem senta com essas crianças que não sabem ler e escrever e as ensinam a ler e escrever? Não queremos desinventar a



alfabetização, desejamos que ela tenha aproximação da realidade dos sujeitos, de estreitamento com as experiências vividas no dia a dia. A alfabetização só acontece de forma efetiva se o letramento dessa criança for trabalhado.

A autora Soares (2000) aponta para a existência de níveis de letramento e ratifica a importância da avaliação para o conhecimento destes níveis e com esses resultados, a criação de políticas públicas de alfabetização e letramento. Para tanto, ela inicia conceituando letramento, pois, não tem como avaliar o nível de letramento sem antes entender o que é e para que se assenta. Sendo assim, Soares (2000, p. 17) apresenta o conceito de letramento para que entendamos o seu significado:

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate, (nota de rodapé- em inglês literate se designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever; a palavra letrado conserva ainda, em português, a condição de "versado em letras, erudito") [...] Ou seja: literacy é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

De acordo Soares (2000, p. 17) as palavras letramento e letrar não aparecem em dicionários atuais. A palavra letramento é recém-chegada ao vocabulário da educação e das Ciências Linguísticas e tem sido uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Letrado, segundo o dicionário Aurélio, é aquele "versado em letras, erudito", e iletrado aquele "que não tem conhecimentos literários" e "analfabeto ou quase analfabeto". O dicionário Aurélio não registra a palavra "letramento" e para compreendê-la, faz-se necessário traduzirmos do inglês o termo "literacy". Para Soares (2000, p. 18),

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

Ainda segundo Kleiman (1995, p. 17-18) a palavra "letramento" não é encontrada no dicionário. A autora afirma que:

A palavra "letramento" não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se o trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar palavras, sílabas e



assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado, significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, afim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que se envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

A palavra “letramento”, para Kleiman (1995) não está dicionarizada ainda e isso prova a sua complexidade, os trabalhos voltados ao letramento seguem por examinar as capacidades de reflexão do pesquisador. Segundo Kleiman (1995), a interação oral tem relação direta com o letramento. Nessa perspectiva, concebendo o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, percebeu-se que sujeitos podem não saber ler e escrever, ser analfabetos, mas podem ser de certa forma, letrados, uma vez que utilizam a leitura e a escrita em práticas sociais. Kleiman (1995, p. 18) afirma que:

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha lhe trouxe hoje” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.

Se a oralidade é um objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, então, é possível não ter domínio do código escrito e possuir um nível de letramento, porque por meio da oralidade, da escuta e do diálogo sujeitos não alfabetizados têm acesso a textos escritos, as contações e narrativas são textos verbalizados. Assim como Kleiman (1995), Soares (2000) também afirma que um sujeito pode não ser alfabetizado, porém, letrado, quando ele tem acesso a materiais de leitura e escrita, percebeu seu uso e função e já mergulhou no universo de letramento. Conforme Soares (2000, p. 24),

[...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.





Ou seja, um indivíduo pode não saber ler nem escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado, quando inserido no universo do letramento. O termo letramento é múltiplo e complexo e, conforme cita Soares (1998, p. 72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Soares (2000) retoma o significado da palavra letramento, afirmando que o conceito de letramento surgiu devido as transformações sociais em curso e isso acarreta novas perspectivas, em novas concepções. Assim, percebemos que em todo o momento a autora retoma conceitos antes trabalhados, na intenção de reforçar a mesma ideia para nos mostrar que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

Soares (2000) vê sobre dois importantes temas: a leitura e a escrita; por leitura, compreendendo que ultrapassa a decodificação de letras e, por escrita, na dimensão individual de letramento, compreendendo-a como um conjunto de habilidades e de comportamentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Por isso, faz-se necessário alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

É nessa perspectiva que Soares (2000) afirma existir diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. Fato também defendido por Rojo (2009), quando afirma não haver “letramento”, mas “letramentos múltiplos” e níveis de letramentos.

Segundo Rojo (2009) o letramento está dividido em dois tipos: o dominante e o marginal. O modelo autônomo dominante destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita; por outro lado o modelo marginal ao contrário do dominante, tem enfoque ideológico e busca recobrir as práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de outra maneira.

O modelo dominante está ligado ao escolar burocrático, em que se valoriza leitura e escrita em uma perspectiva psicológica, enquanto o modelo marginal está ligado à vida cotidiana cultural, a estruturas culturais e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Kleiman (1995, p. 9) comenta sobre isso, ao afirmar que:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner; Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social





segundo o qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

O modelo dominante por meio da escola (principal agência de letramento) propaga que letrado é apenas aquele que domina os códigos de leitura e escrita (alfabetizado), pois é a alfabetização que determina, segundo o conceito dominante, a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Porém, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Conforme Kleiman (1995, p. 20)

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Rojo (1995) argumenta que não há um único letramento, mas múltiplos, definidos pelas práticas sociais. A escola é apenas uma das agências de letramento e supervalorizá-la ignora outros contextos ricos em experiências com a leitura e a escrita.

Conforme Kleiman (1995), agências de letramentos distintas apresentam orientações de letramento diferentes e trazem como exemplo estudos de Carraher, Carraher e Schliemann (1982), além de Matencio (1994), para apresentar crianças envolvidas em processos de letramento em ambientes extra escolares. Esses estudos demonstram alto índice de resolução de questões e conflitos que envolvem questões matemáticas ou dialógicas, em situações extremamente eficientes, porém muito diferente dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização.

As práticas escolares, carregadas da concepção de letramento dominante na sociedade, sustentam-se em um modelo de letramento considerado por muitos, tanto parcial como equivocado, conforme modelo denominado autônomo por Street (1984), que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Conforme citação de Kleiman (1995, p. 21),

[...] A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são cultural e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para



um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Esse modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo e nele se enquadram teorias como a teoria do dom, a meritocracia etc. O não alfabetizado, ou “iletrado” é aquele que não se esforçou o suficiente, é o incapaz, o preguiçoso, e por aí encontramos uma lista infindável de adjetivos que culpabilizam o sujeito e sua história. Kleiman (1995, p. 38) nos esclarece que:

É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social, nas avaliações dos analfabetos eventualmente citados no jornal: assim, uma analfabeta paraibana, estado onde mais de 50% da população é analfabeta, atribui primeiro aos seus pais essa responsabilidade ao relatar que “nunca frequentou a escola quando criança ‘por causa da ignorância dos pais’” e logo culpa-se a si mesma por ter desistido da escola quando adulta. Apesar do relato que faz das condições em que tentou estudar (“as aulas eram à noite e ela dormia, cansada do trabalho de faxineira que tinha de dia”), ela afirma: “Isso foi há 15 anos. Hoje eu me arrependo de não ter continuado para aprender mais”.

Segundo Kleiman (1995) o modelo autônomo não só culpabiliza o indivíduo como também a sua família, por isso, a necessidade de se ouvir esses pais muitas vezes negligenciados e culpabilizados pelo fracasso na alfabetização de seus filhos, logo eles que também foram vítimas, hoje são denominados “ignorantes”, por terem sido “preguiçosos”, “irresponsáveis” e “despreocupados”.

Street (1984) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Qualquer estudo etnográfico de letramento atestará isso.

As práticas de letramento mudam segundo o contexto, então concluir que a alfabetização é a única forma de letramento revela a relação de poder existente na educação. Não há separação entre linguagem e identidade. A linguagem é uma faculdade humana geradora de sentidos. Porém, pode existir uma defasagem no nível de letramento nas classes não alfabetizadas, e diferenças marcantes entre grupos escolarizados e grupos não escolarizados, como exemplifica Kleiman (1995, p. 43):

Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não entendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem. Não existe a verbalização e retomadas constantes que caracterizam o grupo



majoritário. Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais: por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer “coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos” como o adulto das classes majoritárias faz, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas “faz assim, ó”.

A não sistematização dos comandos de ensinamento pode acarretar uma defasagem nas práticas de letramento das crianças oriundas das camadas populares, porque não há estímulo ao uso com mais eficiência da oralidade em atividades cotidianas, como acontece nos grupos majoritários. Para Kleiman (1995), existe um comprometimento múltiplos letramentos nos grupos não escolarizados no que se refere ao nível de letramento, porque desde tenra idade as crianças dessas famílias não são encorajadas a avançarem em seu processo de oralidade. Assim:

Outra diferença notável é que as crianças das famílias de baixa escolarização não recebem encorajamento quando inventam histórias, pois apenas alguns membros da comunidade tem o papel de contadores de histórias; além disso, as histórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição moral (Kleiman, 1995, p. 43).

Isso não indica que as crianças nada sabem, que elas não carreguem consigo uma bagagem, afinal elas já são falantes nativos da língua portuguesa. A escola ao receber essas crianças, precisa se lembrar de que elas têm conteúdo, precisa valorizar a sua oralidade e manter a dialogicidade

### **Representações sociais de letramento e alfabetização dos educadores, educandos e pais**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as representações sobre alfabetização e letramento entre educadores (professoras e educador social) e pais/responsáveis, investigando seus entendimentos sobre escrita, leitura, educação, expectativas de futuro e o papel da escola na realização pessoal. Destaca-se que as funções atribuídas à alfabetização variam conforme os contextos socioculturais. Como afirma Soares (2012): “as funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem pelas classes (2012, p. 20).

Ainda que envolva leitura e escrita, a alfabetização é um processo social e não apenas individual. A primeira pergunta feita nas entrevistas foi: “Para você, o que é alfabetização?”. Algumas mães demonstraram insegurança ao responder. Maria de Lurdes, por exemplo, disse:



“Aprender a ler e mais coisas, né?... mas a minha mente não está muito boa para eu te responder agora.” Apesar da timidez, houve críticas à forma como a alfabetização é realizada atualmente, percebida como ineficaz. Maria José afirmou: “Alfabetização é bom que ensina, como é aquele negócio? Como é o nome daquele trem lá? O ABC. Hoje elas não estão ensinando isso mais não, é diferente agora, não tem isso mais não como era. Mudou tudo agora.”

A crítica presente no discurso de Maria José ecoa os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, divulgada pelo INEP: 55% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram níveis insuficientes de leitura e interpretação de texto. Apesar da ligeira melhora em relação a 2014 (56%), o índice ainda é preocupante. A própria Maria José relata que sua filha, no 3º ano, ainda não sabe ler nem escrever. A autora Magda Soares (2003a, p. 19) afirma que sempre tivemos dificuldades na alfabetização. Em tempos anteriores muitas crianças repetiam de série e o índice de evasão era alto. Porém, atualmente, muitas crianças avançam sem saber ler e escrever.

Para todas as mães entrevistadas, alfabetizar significava “aprender a ler e escrever”. Esse entendimento coincide com Soares (2003), para quem alfabetizar é adquirir o código escrito e desenvolver habilidades de leitura e escrita. As professoras também definiram alfabetização como o processo de aprender a ler e escrever, destacando a importância de compreender o que se lê. Convém lembrar que embora o processo de alfabetização envolva ler e escrever, a alfabetização deve ser/estar contextualizada, uma vez que a escola deve formar cidadãos capazes de interagir criticamente na sociedade.

Cláudio, o educador social, apresentou uma visão ampliada: “Alfabetização vai além de saber escrever. Se a pessoa não tiver conhecimento de mundo, não vai conseguir compartilhar com os outros.” Ele associou alfabetização ao letramento: “É mais que escrever, é ler o mundo.” Essa perspectiva dialoga com Freire (2011, p. 19-20), que defende que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Embora Freire não utilize o termo “letramento”, sua concepção vincula leitura e escrita às práticas sociais, alinhando-se à visão de Cláudio e contrastando com a definição mais técnica dada pelas professoras.

Sobre o conceito de letramento, houve divergências. A professora Norma o associou ao “papel social da escrita”. Já a professora Bianca mostrou desconhecimento, confundindo o



termo com alfabetização: “Letramento é o reconhecimento das letras, né? [...] Jesus! Letramento, reconhecimento das letras e alfabetização ler e interpretar? Alfabetização é ler e saber o que ele está lendo e letramento para mim é reconhecimento das letras”. A professora Bianca não só desconheceu o significado do termo letramento, como o confundiu com alfabetização. De acordo Soares (2004, p. 14), os conceitos de alfabetização e letramento, frequentemente, confundem-se, porém, são processos independentes, embora indissociáveis, pois são processos que ocorrem simultaneamente, a alfabetização pela aquisição do sistema da escrita, e o letramento, pelo desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais.

De fato, o termo “letramento” surgiu para destacar o impacto social da escrita, conforme Kleiman (1995), diferenciando-se da ênfase escolar na alfabetização como competência individual. O educador social destacou que o letramento começa cedo, por meio de atividades lúdicas, mas criticou a escola por negligenciar o lúdico: “Uns 80, 90% não dão chance para que a criança desenvolva seu imaginário.”

Cláudio reconheceu que uma pessoa pode ser letrada sem ser alfabetizada. Ele defende a articulação entre letramento e alfabetização: “Tem que haver uma conjuntura dos dois.” Soares (2003a) reforça essa ideia, alertando que o letramento não deve substituir a alfabetização sistemática. Alfabetizar letrando é, portanto, uma necessidade: ensinar a ler e escrever dentro das práticas sociais da linguagem.

As professoras demonstraram dificuldades em conciliar alfabetização e letramento simultaneamente. Bianca afirmou que tenta trabalhar ambas, enquanto Norma relatou só introduzir o letramento após alguns alunos já estarem alfabetizados. Isso revela uma crença de que o letramento só pode ocorrer após a alfabetização, reforçando uma prática escolar limitada e linear, baseada em um modelo dominante (KLEIMAN, 1995, p. 09), que entende como letrado apenas quem domina o código escrito. Segundo Kleiman (1995) a escola enquanto principal agência do letramento traz consigo o conceito de letramento dominante, que preza apenas pelo desenvolvimento de algumas habilidades, não outras.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 09).

O modelo dominante por meio da escola (principal agência de letramento) propaga que letrado é apenas aquele que domina os códigos de leitura e escrita (alfabetizado), pois é a



alfabetização que determina, segundo o conceito dominante, a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Porém, Soares (2000) afirma que um sujeito pode não ser alfabetizado, mas letrado, quando ele tem acesso a materiais de leitura e escrita, percebe seu uso e função e mergulha no universo de letramento. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, porém, segundo Kleiman (1995) a escola muitas vezes se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

O educador não descartou a importância da sistematização da alfabetização e a colocou como “principal”, quando afirmou: “Eu acredito que tem casos que há como ser letrado, sem ser alfabetizado, mas eu acho que não tem que ser só ser letrado [...] acho que tem que haver uma conjunção dos dois, uma conjuntura para que a criança desenvolva a sua leitura, o letramento e a alfabetização, principalmente a alfabetização”.

Para Soares (2003<sup>a</sup>, p.16) existe a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização, “entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e de perceber que a alfabetização precisa acontecer em um contexto de letramento. Defender o letramento, não é defender a alfabetização não sistematizada, ou perdida no emaranhado de “letramento”, a alfabetização não pode ser “desinventada” pelos novos estudos de letramento. Não queremos “desinventar” a alfabetização, desejamos que ela tenha aproximação da realidade dos sujeitos, de estreitamento com as experiências vividas no dia a dia.

Porém, o educador social não hesitou ao afirmar que existem pessoas não alfabetizadas, mas letradas. “Eu acredito que sim, e vai depender do desenvolvimento da criança”. Segundo ele é preciso uma relação entre os dois, letramento e alfabetização “Tem que tá um em conjunto com o outro né? Uma coisa tem que intercalar com a outra”. É preciso se alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A professora Bianca afirmou que em suas práticas ocorrem o letramento e a alfabetização: “Considero que sim. Porque eu tento ensinar o aluno o código da ortografia e tento também fazer com que ele aprenda a ouvir, saber o que ele está ouvindo e passar para o papel”. A professora Norma informou a dificuldade em conciliar letramento e alfabetização de maneira simultânea, e afirmou: “É porque, assim, eu peguei uma turma em processo de defasagem [...] então eu, de início, fui só a parte de alfabetização mesmo, eu estava trabalhando com ficha esquema, esse tipo de coisa, mas a partir de julho pra cá que dez deles começaram a ler e a escrever, aí que eu comecei com letramento”.



Percebemos, pelas respostas de todos os entrevistados, a dificuldade nas práticas docentes de alfabetização e letramento de forma simultânea, porque eles acreditam que primeiramente os alunos devem estar alfabetizados, para a inserção, posterior, do letramento. As práticas de letramento mudam de acordo o contexto, então, concluímos que encarar a alfabetização como a única forma de letramento revela a relação de poder existente na educação

Questionado sobre o impacto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na leitura e escrita, Cláudio destacou sua contribuição indireta por meio das rodas de conversa. Ainda que não foque no ensino da escrita, o SCFV desenvolve práticas de letramento ao estimular a oralidade e a reflexão crítica. Kleiman (1995, p.18) aponta a oralidade como componente essencial do letramento: crianças são letradas quando desenvolvem estratégias orais letradas, mesmo antes de serem alfabetizadas.

Cláudio afirmou valorizar a oralidade no SCFV, dizendo que os relatos das crianças são experiências significativas: “Me trazem criticidade.” Curiosamente, ele vê a escola como o lugar onde os alunos mais desenvolvem a comunicação oral, opinião que não é compartilhada por todas as professoras.

Foi perceptível o enfoque e a valorização na oralidade com os participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e, segundo Cláudio, os educandos têm a oralidade bem desenvolvida porque sempre conversam e o educador demonstrou interesse e abertura para o diálogo com as crianças ao afirmar que: “muitas vezes os relatos que eles trazem aqui, são novas experiências, então isso me traz muita relevância e de minha parte me traz criticidade com relação ao que eles me passam”. Nesse sentido, o exercício da oralidade foi encarado como uma forma de aproximação da realidade da criança com o seu dia a dia. Porém, o educador acredita que a escola, e não o SCFV, favorece à oralidade dos alunos. Cláudio afirma: “[...] é porque lá na escola eles têm essa interação por meio de conversa, isso realmente os ajuda, a saber, comunicar-se”.

Ao serem questionadas sobre a oralidade dos alunos não alfabetizados, Bianca afirmou que eles têm vergonha de falar. Norma, por outro lado, reconheceu que alguns se comunicam bem, mesmo sem saber ler e escrever: “Você pode não ser alfabetizado e ser um bom comunicador”.

Ao discutirmos acerca da virtude da boa comunicação por meio da oralidade, a percepção das mães também variou: metade delas disse que os filhos são calados e pouco comunicativos. Maria de Lurdes afirmou: “Ela não conversa muito, passaria um recado pela





metade.” Já Maria José apontou o uso excessivo do celular como obstáculo à interação oral: “Ela fica só sentada, não é de conversar não”.

Essa realidade revela um ambiente familiar que não estimula a comunicação oral, dificultando o desenvolvimento da linguagem. Segundo Kleiman (1995, p. 43), essa é uma diferença marcante entre as classes com mais ou menos escolarização. Elas não entendem as práticas de letramentos em contextos fora da escola e não valorizam a oralidade das crianças sobre objetos do mundo real, não existe uma verbalização e retomadas constantes como nos grupos majoritários e as crianças não são encorajadas a desenvolver sua oralidade.

Dessa maneira, as crianças das classes menos favorecidas seguem desencorajadas a se comunicar e desacreditadas no próprio potencial de oratória e, muitas vezes, não são levadas a um passeio com a família, em que possam encontrar amigos para dialogar sobre fatos do dia a dia, e em casa, também, não são incentivados a se expressar por meio da oralidade, interpretar e trocar informações. Se as crianças não são incentivadas a trocar informações básicas, como serão encorajadas a criar histórias ou valorizar a criatividade por meio de invenção de textos orais? Segundo Kleiman (1995), infelizmente as crianças das famílias de baixa escolarização não recebem encorajamento para treinar a sua oralidade.

Assim, conclui-se que a oralidade deve ser mais valorizada na formação das crianças, especialmente pelas escolas. É preciso que haja valorização e investimento na oralidade dos pequenos. Cabe ao professor criar espaços de escuta, diálogo e troca de experiências verbalizadas, reconhecendo o educando como sujeito ativo na construção da linguagem.

## Conclusão

Nesse espaço, iniciamos trazendo um pequeno compilado dos resultados da pesquisa que identificou as representações sociais das professoras alfabetizadoras, do educador social e das mães sobre processos de alfabetização e letramento. O estudo revela que a concepção dos sujeitos sobre alfabetização é comum a todos os participantes, porém, no que se refere ao letramento ainda existe uma grande divergência, pelo desconhecimento e pelas ideologias dominantes que predominam a mente dos professores. Tal pensamento pressupõe que letrados são apenas os alfabetizados e que o letramento oferecido pela principal agência formadora (escola) é ponto preponderante para definir quem é letrado e alfabetizado. Nessa perspectiva, aquele que não se encaixa no padrão estabelecido pela escola, é considerado desprovido de qualquer nível de letramento. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual



ele é concebido pela escola. Conforme Kleiman (1995), a escola se preocupa, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Em contrapartida, o educador social do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) cria ser possível ser alfabetizado sem ser letrado, ou seja, mantinha a concepção de letramento como aplicação social da leitura (não somente escrita, mas de mundo). Compreendendo que a alfabetização vai além de saber ler e escrever, mantendo estreita relação com as práticas sociais dos sujeitos, iniciando muito cedo na vida da criança, e, mesmo não tendo como foco para seu trabalho o ensino de leitura e escrita, por se tratar de um ambiente voltado à educação social e a temáticas de convívio comunitário e valorização do direito de ser, de convivência e participação social, assegura-nos desenvolver práticas de letramento em suas atividades, por meio da valorização na oralidade.

É preciso alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. É preciso que haja valorização e investimento na oralidade dos pequenos, por meio de diálogos com o educando e trocas de experiências verbalizadas, tendo como viés o conhecimento de que o educando é sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em: 05/07/2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

MALUF, Maria Regina; SANTOS, Maria José dos. (Org.). Ensinar a ler: das primeiras letras a leitura fluente. Curitiba, 2017. In MALUF, Maria Regina. **Todos podem aprender a ler**: crianças em risco de pobreza, 2017. p. 105- 116.

MAZZOTTI, Alda Alves. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In **Anais do X ENDIPE** (Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino). Rio de Janeiro: UFMG, 2000.



MAZZOTTI, Alda Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.

RODRIGUES, Priscila da Silva. **O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola**: representações sociais de letramento e alfabetização (Dissertação de Mestrado em Área). Vitória da Conquista: UESB, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, 2003a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, p. 5-17, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2 ed., 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

### **Financiamento**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.