

Representações sociais de professoras dos 1º e 2º anos do ensino fundamental acerca do letramento

Social representations of 1st and 2nd grade teachers about reading

5

 Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha¹
 Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira²

RESUMO

A pesquisa em tela é resultado de uma investigação realizada no âmbito da iniciação científica e tem como objetivo identificar a representação social de professoras que lecionam nos 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre letramento, de modo a contribuir com estudos da Teoria das Representações Sociais bem como da alfabetização e do letramento. De abordagem qualitativa, consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo que apresenta como locus três escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona urbana da cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. A escolha das turmas e das respectivas professoras considerou o fato de, nos 1º e 2º anos, o foco da prática pedagógica ser alfabetização na perspectiva do letramento. O estudo conta com nove professoras participantes. Utiliza como instrumento para a produção dos dados empíricos a Técnica de Associação Livre de Palavras, cuja análise se deu pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Considera como achados da pesquisa que a representação social de letramento tem como base quatro categorias: atributos da prática pedagógica, atributos das habilidades necessárias ao letramento, atributos inerentes às práticas letradas, atributos que remetem à indissociabilidade da alfabetização. Os resultados revelam elementos que apontam uma representação social acerca do letramento caracterizada como a habilidade do saber ler, escrever e interpretar como sendo necessária ao sujeito denominado letrado.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Alfabetização; Ensino fundamental.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation carried out as part of scientific initiation and aims to identify the social representation of teachers who teach in the 1st and 2nd years of elementary school about literacy, in order to contribute to studies of the Theory of Social Representations as well as literacy and literacy. With a qualitative approach, this is a bibliographical and field study whose locus is three municipal schools located in the urban area of the city of Mossoró, in Rio Grande do Norte. The choice of classes and their respective teachers took into account the fact that in the 1st and 2nd years, the focus of pedagogical practice is literacy from the perspective of literacy. The study has nine participating teachers. The instrument used to produce the empirical data was the Free Word Association Technique, which was analyzed using the content analysis technique (Bardin, 2011). The findings of the research show that the social representation of literacy is based on four categories: attributes of pedagogical practice, attributes of the skills necessary for literacy, attributes inherent to literate practices, and attributes that refer to the inseparability of literacy. The results reveal elements that point to a social representation of literacy characterized as the ability to know how to read, write and interpret as being necessary for the so-called literate individual.

Keywords: Social Representation Theory; Literacy; Elementary school.

Data de submissão: 26.09.2024. **Data de aprovação:** 25.03.2025. **Data de publicação:** 21.01.2026.

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8946287467209422>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-1698-3833>. E-mail: priscila.borges70@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5970736742395375>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0136-4151>. E-mail: antoniamaira@uern.br.

1 INTRODUÇÃO

6

O termo letramento surge na década de 1980 para definir um novo fenômeno no contexto escolar e no processo de alfabetização, pois, em uma sociedade grafocêntrica e com diversos tipos de comunicação verbal e não verbal, não basta saber ler e escrever. Conforme explica Soares (2019, p. 45-46), “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]”. Logo, o processo de alfabetização precisa acontecer concomitantemente ao processo de letramento, oportunizando as crianças a utilizarem a leitura e a escrita em suas práticas sociais de forma autônoma e com competência.

Conhecer como os(as) professores(as) compreendem os dois processos é fundamental para reconhecer as concepções de alfabetização e letramento desses(as) profissionais e, mais que isso, quais os sentidos e significados que atribuem a essas práticas. Pensando nisso, este estudo se volta diretamente à compreensão do processo de letramento nos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Para tanto, adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como abordagem teórico-metodológica, uma vez que “está interessada em apresentar o conteúdo do senso comum expresso pelos sujeitos na linguagem e na comunicação dentro das relações sociais entre os pares” (Vieira, 2016a, p. 75). É possível mensurar a relevância da pesquisa ambicionada com o uso da TRS ao abordar reflexões e apontamentos necessários sobre o letramento nas práticas pedagógicas, uma vez que as Representações Sociais são o resultado imagético e representativo do real, por meio de uma percepção individual/coletiva construída socialmente que orienta as ações dos sujeitos. Tomamos por base essa fundamentação ao analisar o mundo simbólico, as possíveis representações criadas e enraizadas nos discursos e as práticas de professoras alfabetizadoras de escolas da rede municipal de ensino na cidade de Mossoró. Isso nos permite fazer uma análise das relações estabelecidas entre o pensamento do senso comum e o pensamento científico, consequentemente, suas implicações na alfabetização e no letramento de crianças.

Com esta pesquisa, busca-se responder às seguintes questões: quais as Representações Sociais de professoras que atuam nos 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre letramento? Como essas representações podem interferir em suas práticas pedagógicas?

Para responder a tais questionamentos, o trabalho em tela tem como objetivo geral identificar a representação social de professoras que lecionam nos 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre letramento. Com base nisso, definimos os objetivos específicos, a saber: refletir sobre as concepções de letramento presentes na literatura; conhecer como se desenvolve o processo de letramento na rede municipal de ensino da cidade de Mossoró; e compreender como as representações sociais elaboradas pelos professores podem interferir nas suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa é um recorte de uma investigação mais ampla, entre os anos de 2020 e 2021, sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a partir do projeto intitulado: “Representações Sociais de professores do ensino fundamental anos iniciais (1º e 2º ano) da rede municipal de Mossoró/RN sobre alfabetização e letramento”.

A pesquisa é de caráter qualitativo (Gil, 2008) e segue as seguintes etapas investigativas: a) revisão da literatura; b) levantamento do *lôcus* da pesquisa; c) elaboração dos instrumentos de pesquisa e sua aplicação; d) análise dos dados. O *lôcus* da pesquisa é composto por três escolas da rede municipal de ensino de Mossoró. As participantes da pesquisa são professoras que lecionam nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Esta investigação discute os conceitos de letramento e de representação social. Para fundamentar a análise, utilizaremos o arcabouço teórico de autores como: Colello (2010), Jodelet (2001), Kleiman (2007, 2008), Moscovici (2012), Soares (2019, 2020), Vieira (2016a, 2016b), os quais são base para as discussões propostas.

O presente trabalho está organizado em seis seções, a contar com esta, denominada introdução, que consiste na apresentação da temática/objeto de estudo, dos objetivos, da metodologia, da fundamentação teórica e da apresentação da estrutura do trabalho. A seguir, temos a seção “Representações Sociais e a construção da realidade”, na qual discutimos o fenômeno da representação social, compreendendo-o como uma ação natural exercida pelo ser humano que intervém nas práticas cotidianas. Na terceira seção “Letramento: engendrando um conceito”, apresentamos o contexto de surgimento do conceito letramento, entendendo-o como fundamental para a discussão proposta. Na quarta seção, “Percurso metodológico”, detalhamos o percurso investigativo e metodológico percorrido. A seção cinco é dedicada a apresentar a construção dos resultados da pesquisa, em que se traça o perfil dos sujeitos com uma amostra de como as representações sociais circulam nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Por fim, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

As representações sociais são definidas como um conhecimento que é construído e compartilhado de forma coletiva, sendo este diferente do conhecimento científico. Como um saber do senso comum, são consideradas como objeto de estudo legítimo, visto sua importância na vida social e na forma como o sujeito significa a realidade. As representações sociais, para Jodelet (2001), são compreendidas como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (Jodelet, 2001, p. 22).

Nesse processo, “a realidade é socialmente definida, mas as definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade” (Berger; Luckmann, 2004, p. 157). Assim, são os sujeitos que dão voz e vida à realidade, a partir de uma percepção construída por meio de uma visão consensual, tomada como guia para suas ações, refletindo, assim, na configuração social e podendo sobre ela intervir. Essa visão consensual pertence a determinados sujeitos – sendo, portanto, produto de um grupo específico –, que constroem sua versão coletiva da realidade.

As representações sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (Jodelet, 2001, p. 17). Ou seja, criamos representações do real para nortear nossas ações cotidianas, isso implica dizer que esse processo consiste em um fenômeno complexo, sempre presente na vida em sociedade e que, por vezes, passa despercebido pelos sujeitos que deles fazem parte, isto é, não o fazemos de forma consciente e orientada (Jodelet, 2001).

As representações sociais têm a função de manter o equilíbrio sociocognitivo e a manutenção da identidade social que ocorre a partir de sucessivas ações defensivas diante do novo. No entanto, há situações em que a novidade não pode ser simplesmente suprimida e é nesse momento que esse processo cognitivo acontece. Isso ocorre por meio de dois fenômenos internos – a ancoragem e a objetivação – os quais iremos discutir.

A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes (Moscovici, 2012, p. 156).

9

Com a ancoragem, ocorre o trabalho de tornar familiar a novidade que chega, incluindo os elementos pertencentes ao novo objeto, às categorias já existentes e facilmente acessadas na memória, permitindo categorizar e classificar o objeto de acordo com os laços de que o sujeito dispõe com a relação social que o envolve.

Já a objetivação é o fenômeno a partir do qual ocorre a reorganização dos conhecimentos – os novos com os já existentes –, fazendo-os caber, de forma possível, a fim de naturalizar esse novo, torná-lo concreto. Como afirma Moscovici (2012), a objetivação é responsável por remediar esse inconveniente. Para isso, acaba por valorizar certas informações em detrimento a outras, a fim de distanciar o objeto de seu contexto de origem e assentá-lo no repertório do sujeito ou do grupo. Trata-se de um processo que torna o objeto – inicialmente abstrato – concreto e significativo. Nesse processo, o que se perde em riqueza de informações (uma vez que ocorre a simplificação do novo), se ganha no quesito compreensão.

A representação social é o caminho pelo qual o sujeito constrói uma versão coletiva do real, ou seja, trata-se de uma construção do objeto como forma de expressão do grupo, a fim de representar a realidade vivida, como “guia para a ação” (Abric, 1998, p. 28). Esse processo é algo natural e ocorre em diversos âmbitos da vida do indivíduo. A Teoria das Representações Sociais torna esse fenômeno possível de ser analisado e estudado, como buscamos fazer neste estudo.

3 LETRAMENTO: ENGENDRANDO UM CONCEITO

Posta a evidente necessidade de compreender o conceito de letramento para fundamentar a discussão, e tendo em vista a necessidade de distinguir esse conceito do de alfabetização, nós nos apoiamos em Magda Soares (2019, 2020) e Angela Kleiman (2007, 2008) para conceituar letramento e entender as práticas pedagógicas e os eventos de letramento. Além disso, buscamos esclarecer a importância do conceito de “letramento”, conforme apresentado por Soares (2019), para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno do processo de alfabetização, considerando o contexto em que esse conceito surgiu. Dessa forma, é pertinente refletir sobre os apontamentos da autora:

O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento (Soares, 2019, p. 16).

O conceito surge para abarcar um processo que, além de permitir codificar e decodificar signos linguísticos, possibilita o uso social da leitura e da escrita, a partir do qual o sujeito lê, compreende e produz textos. Como afirma Soares (2019), o termo letramento começa a ser utilizado em pesquisas voltadas à Educação e às Ciências Linguísticas no Brasil, por volta da segunda metade da década de 1980, e, de modo mais sistematizado, somente a partir dos anos de 1990.

À época, o Brasil passava por um momento de mudanças no contexto social, político, econômico e educacional, e novas demandas sociais afloraram, com novos usos de práticas de leitura e escrita, surgindo, assim, a necessidade de um sujeito que, fazendo uso desses conhecimentos, buscasse aplicá-lo não apenas no trabalho como também em sua vida social. Dá-se, então, início a uma nova perspectiva daquele que tem acesso e uso da leitura e da escrita para além do mero domínio da “tecnologia”, resultando no surgimento de uma inquietação, uma vez que o termo alfabetização parece já não dar conta de definir este fenômeno: o novo sujeito e suas relações de uso linguístico.

Em um país cujos índices de analfabetismo eram, na década de 1980, e ainda são, elevados, o termo letramento ganha novos contornos no vocabulário popular. Compreender esse processo demanda revisitar alguns conceitos que, embora já familiares, permitirão pensar a necessidade de incorporação do novo termo.

Ao consultar os significados, temos que analfabetismo é compreendido como “estado ou condição de analfabeto” (Soares, 2019, p. 30); por sua vez, analfabeto seria “aquele que não sabe ler e escrever” (Soares, 2019, p. 30); enquanto alfabetizado “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever” (Soares, 2019, p. 19) e acaba por não dar conta do sujeito que se apropriou da leitura e da escrita e faz uso disso em seu contexto social. Com a ausência de um termo a ser utilizado para designar aquele que adquiriu estado ou condição de apropriação das práticas de leitura e escrita e de seu uso frequente, e diante de demanda social nesse sentido, tais fatores instigaram o surgimento do termo letramento, que foi recém-incorporado ao vocabulário. Isso nos leva a pensar que existe uma relação direta com as novas demandas sociais, uma vez que vivemos em um mundo que passa a se preocupar com os níveis de conhecimento

e o domínio que as classes populares têm da língua, bem como com os índices de analfabetismo e a popularização do termo – o que implica o fato de o termo oposto só ter sido criado há poucas décadas.

No caso do termo letramento, com o sentido que lhe atribuímos atualmente, tem sido considerada a versão em português da palavra inglesa *literacy*, utilizada para designar estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Segundo Soares (2019, p. 18), “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”. Assim, letramento implica fazer uso social da leitura e da escrita, ou seja, é ler e escrever em diferentes situações e lugares, não se restringindo ao ambiente escolar, explorando suas possibilidades sob diferentes condições.

Nessa perspectiva, ler notícias filtrando o que é de interesse, fazer uma lista de compras, escrever um bilhete, seguir os procedimentos indicados em uma receita ou em um manual que indica como usar um produto, todas essas ações cotidianas são exemplos de letramento. Isso implica dizer que ser letrado altera social e culturalmente o modo de viver dos sujeitos em sociedade, uma vez que é alterada a forma de eles se relacionarem com seus pares e com os bens culturais de que dispõem.

Mais que um conceito que surge, o termo letramento traz consigo novas abordagens para o ensino da língua escrita (Kleiman, 2007). O novo conceito torna-se relevante para a construção do currículo e impacta a educação. Compreendemos, assim, a discussão iniciada por Kleiman (2007), que aborda a necessidade da reflexão sobre o letramento a partir de uma perspectiva social da escrita, o que levou o termo a ser incorporado aos discursos que circulam no ambiente escolar e engendram novas práticas pedagógicas, uma vez que o professor que alfabetiza passa também a se preocupar em como letrar seus alunos.

Embora haja o esforço de Soares (2019) para definir e distinguir letramento de alfabetização, ambos os conceitos são utilizados de forma contemporânea, muitas vezes, levando ao equívoco de vê-los como sinônimos. Isso nos leva à discussão de outro posicionamento – o de Ferreira (2011) – sobre o que é alfabetização. Consideramos que a autora tem uma compreensão muito mais ampla, definindo que alfabetização “não é um estado ao qual se chega, mais um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreira, 2011, p. 47). Ou seja, o que, para Soares (2019), seriam dois processos e dois termos distintos, para Ferreira (2011), seriam dois termos como parte de uma dimensão única.

Para o momento, compreendemos os termos alfabetização e letramento como sendo processos distintos, embora indissociáveis, priorizando a abordagem de alfabetizar letrando (Soares, 2020). Assim, buscamos tornar o processo de alfabetização mais significativo e eficaz, indo além do ensino mecânico de codificação e decodificação de palavras.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 2010), focando na análise das relações dinâmicas entre os indivíduos e na compreensão do fenômeno da representação social. O objetivo é contribuir para o campo dos estudos da Teoria das Representações Sociais, bem como para a alfabetização e o letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em Lakatos e Marconi (2001), que examinam material já publicado sobre o tema para embasar a investigação e proporcionar novas perspectivas sobre o objeto estudado. Consiste, ainda, em pesquisa de campo, embora com certas especificidades, em decorrência do contexto em que se deu a construção dos dados, uma vez que a pesquisa ocorreu entre os meses de agosto de 2020 e junho de 2021, momento em que vivíamos mundialmente a pandemia da covid-19³. Em virtude desse momento excepcional, que demandava o isolamento social e para resguardar a integridade física dos sujeitos envolvidos, nossa metodologia privilegia o contato remoto com as participantes da pesquisa.

Iniciamos o processo entrando em contato com as instituições potenciais para avaliar a viabilidade e a disponibilidade das participantes. Esse contato inicial foi realizado por meio de redes sociais, especificamente pelo *WhatsApp*. Uma vez confirmada a adesão voluntária à pesquisa, definimos, como locus de pesquisa, três escolas da rede municipal de ensino situadas na zona urbana da cidade de Mossoró. Tais instituições ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. Obtivemos o aceite de nove professoras que compõem a amostragem, cujo perfil será definido adiante.

Utilizamos como instrumento de construção de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (Talp). Segundo Vieira (2016a, p. 87), essa técnica “permite que o sujeito externe, a partir do termo indutor escolhido, palavras a ele relacionadas”. Trata-se de uma ação na qual o sujeito expressa sua subjetividade, de forma espontânea, o que nos permite coletar elementos de possível representação social do grupo. O instrumento é composto por duas partes: a pri-

³ A covid-19 consiste em uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, vírus de fácil transmissibilidade, potencialmente grave e de distribuição global caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no mês de março de 2020, ocasionando taxas de mortalidade alarmantes em todo o mundo. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 1 ago. 2025.

meira voltada à delimitação do perfil dos sujeitos que busca registrar: idade, formação, tempo de atuação na docência e tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a). A segunda é dedicada à coleta de dados a partir das evocações, que surgem com base no termo indutor “Letramento é...”. A partir dele, cada sujeito trará três palavras para completar essa afirmação. Logo depois, as participantes irão hierarquizar e enumerar por ordem de preferência; por último, irão justificar a escolha e a hierarquização.

Embora se priorize o contato presencial com as participantes na utilização da Talp para reduzir retóricas, foi necessário, nesse caso, recorrer aos recursos tecnológicos para o contato direto com eles. Esse método garantiu a viabilidade e atendeu às considerações éticas e técnicas relevantes, mantendo a eficiência e a integridade do processo. Conforme já mencionado, o contato inicial com os sujeitos da pesquisa ocorreu pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual estabelecemos a confirmação e a adesão à pesquisa, bem como o agendamento das seções de aplicação da Talp. Cada aplicação ocorreu de forma individual, em reunião em sala virtual no *Google Meet*, entre dezembro de 2020 e março de 2021. Na ocasião, foram aplicadas duas Talps: uma voltada a discutir sobre a alfabetização; e outra, em seguida, sobre o letramento, de forma conjunta e colaborativa, com a presença das pesquisadoras e da participante da pesquisa. Isso ocorreu porque a proposta inicial do Pibic gerou dois planos de trabalho distintos, desmembrando o tema do projeto. Isso resultou em duas produções: uma que examina as representações sociais de professores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre alfabetização, e outra focada no letramento. O objetivo é compreender as representações dos professores em relação a esses dois fenômenos.

Reiteramos que, para esta pesquisa, não é objetivo nosso investigar a documentação legislativa e pedagógica das escolas, *lôcus* de trabalho das professoras alfabetizadoras. Ademais, a escolha das participantes ocorreu por adesão, tendo como perfil pré-estabelecido: ser professora alfabetizadora do 1º ou do 2º ano, ter vínculo com a rede municipal de ensino e aceitar contribuir. Com base nisso, nove professoras participaram, sendo pertencentes ao quadro de três escolas da rede. Importante ressaltar que a identidade desses sujeitos será resguardada. Logo, optamos por fazer uso de nomes fictícios. Por isso, atribuímos aos sujeitos os nomes: Ana, Bia, Carol, Debora, Elen, Fernanda, Giovana, Heloísa e Isa.

A fim de traçar critérios de análise de dados, optou-se por seguir o percurso da categorização de ordem semântica, definida por Bardin (2011) da seguinte maneira:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 2011, p. 147).

Tomamos para a análise de conteúdo as seguintes etapas: a pré-análise, a partir da qual é realizada a leitura flutuante do material coletado, permitindo-se invadir por impressões, reflexões, sendo também possível criar hipóteses que podem servir para a interpretação final dos dados; em seguida, vem a etapa dedicada à exploração do material, na qual são feitas a seleção, a organização e a categorização dos dados de forma sistemática. Por último, temos o tratamento dos resultados, quando lançamos as inferências e a interpretação. Na seção seguinte, apresentaremos: a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa empírica; a tabulação fruto da construção dos dados obtidos por meio da Talp, analisada à luz da Teoria das Representações Sociais; e os aportes teóricos sobre alfabetização e letramento já discutidos neste trabalho.

5 UMA TRAMA DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS ACERCA DO LETRAMENTO

Inicialmente, apresentaremos os elementos que definem o perfil dos sujeitos, necessários para conhecer o grupo. A Tabela 1, a seguir, traz dados a respeito da faixa etária das participantes.

Tabela 1 – Idade das professoras

Idade	Quantidade de professoras
Entre 18 e 22 anos	0
Entre 23 e 27 anos	0
Entre 28 e 32 anos	1
Entre 33 e 37 anos	3
Entre 38 anos e 42 anos	1
Entre 43 anos e 47 anos	1
Entre 47 anos e 51 anos	2
Acima de 51 anos	1

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Com base nos dados apresentados, 8 professoras estão na faixa etária entre 28 a 51 anos e apenas 1 possui mais de 51 anos. O que podemos inferir é que se trata de um público jovem, com mais de 28 anos. A Tabela 2, a seguir, mostra o tempo de atuação na docência de cada participante.

Tabela 2 - Tempo em que atua na docência e como professora alfabetizadora

Categorias	Tempo na docência	Tempo como Professor alfabetizador
Até 3 anos	0	1
Entre 3 a 6 anos	0	2
Entre 6 a 10 anos	2	2
Entre 10 a 15 anos	2	1
Entre 15 a 20 anos	2	1
Mais de 20 anos	3	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Todas as professoras têm mais 6 anos de experiência na docência com, no mínimo, um ano de experiência como professora alfabetizadora, com destaque para quatro delas que têm mais de 10 anos de experiência na alfabetização. É importante considerar que, no momento de realização da Talp, cinco delas mencionaram que sempre atuaram como professoras de turmas de alfabetização. A fala de uma delas chama a atenção: Heloísa, ao ser indagada sobre o tempo em que atua na docência, relata: “No município, são 19 anos, mas de docência já são 24, sempre foi em turmas de 1º e 2º ano”. Isso demonstra os conhecimentos que esses sujeitos podem trazer para a pesquisa ao relatar suas experiências de uma carreira profissional dedicada a alfabetizar e letrar as crianças. A Tabela 3, a seguir, apresenta a formação acadêmica das colaboradoras da pesquisa.

Tabela 3 – Formação acadêmica das professoras

Formação	Quantidade de professoras
Ensino Médio	0
Graduação	9
Especialização	7
Mestrado	2
Doutorado	0

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que o grupo é composto por professoras, com idade acima de 33 anos, que atuam há mais de 6 anos na docência, com larga experiência na alfabetização. Quanto à formação acadêmica, todas as participantes são graduadas em Pedagogia e possuem especializações em áreas distintas, com predominância em Psicopedagogia. Destaca-se uma delas com especialização em Leitura e Produção de Texto. Além disso, duas das participantes têm mestrado em Educação. Observa-se que a busca por formação continuada e o desejo de manter vínculo com a pesquisa acadêmica são mais evidentes entre as professoras mais jovens, o que se reflete na sua maior presença na pós-graduação.

A Tabela 4, a seguir, apresenta as palavras evocadas durante a aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (Talp), de acordo com a frequência com que foram citadas. Na ocasião, realizamos a aproximação semântica, atentando para evitar possíveis repetições de termos diferentes com o mesmo sentido.

Tabela 4 – Frequência de palavras obtidas na técnica de associação livre através do termo estímulo “Letramento é...”

Palavras evocadas	Frequência	Palavra	Frequência
Leitura	5	Produção	1
Escrita	4	Conjunto	1
Processo	2	Conhecimento	1
Interpretar	2	Interagir	1
Significativo	2	Desenvolver	1
Aprendizagem	1	Imaginação	1
Indispensável	1	Descoberta	1
Ação	1	Construção	1
Reflexão	1		

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Como é possível observar, as palavras foram organizadas de acordo com a quantidade de vezes que foram evocadas. Desse modo, temos as palavras “leitura, escrita, processo, interpretar e significativo” como as evocadas com maior frequência.

A partir da categorização das palavras por campos semânticos, seguindo as orientações de Bardin (2011), organizamos o Quadro 1, a seguir, no qual as palavras supracitadas foram devidamente categorizadas, de modo que cada palavra não esteja presente em mais de um campo, e elas se agrupem de forma coerente entre si, em um único campo semântico. Foram

consideradas as justificativas atribuídas pelos sujeitos da pesquisa em relação às palavras que evocaram, com o objetivo de orientar a seleção das palavras em grupos semânticos.

Quadro 1 – Campos semânticos sobre Letramento

Campo 1 Atributos da prática pedagógica	Campo 2 Atributos e habilidades necessárias ao letramento	Campo 3 Atributos inerentes às práticas letradas	Campo 4 Atributos que remetem à indissociabilidade entre alfabetização e letramento
Conjunto	Leitura	Ação	Processo
Conhecimento	Escrita	Imaginação	Significativo
Reflexão	Produção	Desenvolver	Indispensável
Aprendizagem	Interpretar	Interagir	
		Construção	
		Descoberta	

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

O Quadro 1 apresenta o registro das palavras resultantes da Talp, dando início à categorização em quatro grupos semânticos, a saber: "Atributos da prática pedagógica", que aborda a relação entre letramento e prática do professor, desconsiderando, para o momento, o sujeito que está sendo letrado; "Atributos e habilidades necessárias ao letramento", que se refere às competências que um indivíduo deve possuir para ser considerado letrado; "Atributos inerentes às práticas letradas", que descreve as práticas de alguém que já utiliza a leitura e a escrita de maneira socialmente integrada e, portanto, é considerado letrado; por último, "Atributos que remetem à indissociabilidade entre alfabetização e letramento", que explora a interdependência entre os termos letramento e alfabetização, conforme refletido nas falas das participantes.

O primeiro campo denominado "Atributos da prática pedagógica" compreende palavras evocadas que fazem referência à prática docente, tendo

Letramento é conhecimento porque o letramento, ele é tudo aquilo que envolve o processo da alfabetização, né?, quando a gente tá nessa luta pra alfabetizar a criança, o conhecimento que está por trás desse processo mais – como é que eu posso dizer? – mais didático, mais sistematizado, o letramento envolve tudo isso, então, o conhecimento envolve tudo isso, então, a alfabetização parte muito do conhecimento, né?, tem essa base do conhecimento (Bia).

A participante afirma ainda: “[...] é todo esse conjunto de práticas e de ações é que resulta no sucesso né desse processo” (Bia). Em seguida, temos as palavras de Giovana, que diz: “Todas as situações que são postas para a criança devem provocar a criança para que ela reflita, para que ela pense”.

Para as professoras participantes da pesquisa, o letramento está diretamente relacionado ao conhecimento do docente, que, de forma didática, incentiva o aluno a aprender e a construir seu próprio conhecimento de modo a pensar na aplicabilidade social da leitura e da escrita. É fundamental estimular a criança a refletir por meio de situações propostas. Assim, o letramento se configura como um processo sistematizado que orienta a prática pedagógica do professor alfabetizador. Pode-se afirmar que os elementos da representação social do letramento, para o grupo, orientam as ações diárias das professoras, influenciam o planejamento e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, têm o potencial de impactar o desenvolvimento dos alunos.

O segundo campo nomeado “Atributos e habilidades necessárias ao letramento” reúne as palavras que fazem referência às habilidades necessárias para o sujeito ser considerado letrado. Trata-se do campo que apresenta três das palavras mais evocadas, a saber: leitura, escrita e interpretação, consideradas pelos sujeitos da pesquisa como requisitos básicos ao letramento.

Leitura, porque, porque, assim, através da leitura, o aluno vai ter condição – se realmente acontecesse essa alfabetização e letramento, né?, alfabetizar e letrar –, o aluno vai ter a condição de ler com a maior desenvoltura [...] Letrado, ele está na fase do letramento, de entender aquilo que se está lendo e compreender. Quando o leitor é consciente, quando ele está nessa fase de conseguir ler com entendimento, ele consegue escrever, ele consegue interpretar com maior facilidade, porque ele já domina essa habilidade. E aí a gente sabe que um dos desafios dessa alfabetização e também do letramento é você desenvolver essa habilidade de ler, escrever, de interpretar, são os três pilares, né?, é ler, escrever e interpretar. Quando a gente fala de escrita, a gente fala de produção de texto, a gente fala de um aluno que é capaz de resolver um exercício, a gente fala de um aluno capaz de desenvolver e fazer atividades com autonomia (Ana).

É importante analisar a fala de Ana, na qual ela justifica sua escolha das palavras evocadas. Em sua explicação, identificamos uma compreensão de alfabetização e letramento que corrobora a visão de Soares (2020), considerando-os dois processos distintos, mas indissociáveis e que ocorrem simultaneamente. Ao atribuir ao sujeito letrado as habilidades de leitura, escrita e interpretação com autonomia, entendemos que esse indivíduo pode utilizar tais ha-

bilidades fora do ambiente escolar, atribuindo sentido ao aplicá-las em suas práticas sociais cotidianas. Dessa forma, tal indivíduo é considerado letrado.

Muito embora seja possível encontrar semelhanças com o pensamento de Soares (2020), o grupo de professoras define letramento como a habilidade de ler, escrever e interpretar. Como afirma Carol: “Ler porque como o próprio nome já puxa, né?, o letramento vem com a leitura”. Observamos, nesse caso, indícios de um exercício da objetivação que ocorre durante a elaboração de uma representação social, na qual se reorganizam os conhecimentos, incluindo os novos, juntamente aos já existentes, fazendo-os caber, simplificando e tornando-os algo concreto, passível de ser nomeado, explicado e exemplificado (Moscovici, 2015). Desse modo, observamos que o grupo de colaboradoras realiza o esforço inconsciente de tornar o conceito de letramento – recentemente incorporado ao seu cotidiano – familiar. Para isso, ele perde sua complexidade de sentido para ganhar no quesito compreensão, ao se tornar algo possível de ser reconhecido e interpretado. A esse respeito, Fernanda apresenta uma compreensão acerca do letramento um tanto semelhante à de Carol, ao afirmar:

Ler em segundo, porque muitas crianças, elas quando estão no primeiro ano, ela desenvolve a leitura mais rápido do que a escrita, né?, porque elas usam diversos meios para ler, sejam frases no meio de rua, placas, é através de revistas, de jogos, então, ela desenvolve a leitura mais rápido do que a leitura, por isso que eu coloquei a leitura em segundo (Fernanda).

Nesse caso, é possível encontrar mais elementos que caracterizam o letramento. A criança tem contato com diversos instrumentos de interação com o mundo letrado, seja pelo texto que utiliza o sistema de escrita alfabético, seja pela linguagem visual, sendo ambos considerados “formas de ler”, simplificando e/ou empobrecendo o conceito de letramento. Esse fato pode ser compreendido como vestígio dessa representação social do grupo. No terceiro campo semântico, nomeado “Atributos inerentes às práticas letradas”, destacamos o trecho a seguir:

Por que uma descoberta? Porque quando a criança, por exemplo, eu trabalho com crianças na área de alfabetização, pra fazer com que uma criança é é... conheça o mundo das letras, né?, ela tem, a gente tem que começar pelas letras do alfabeto, como eu disse anteriormente, pra que ela desperte para aquele mundo, ela passa a ter curiosidade pelas letras, ela aprenda né?, o que é cada letra, num é? E começa tudo dali. O início é dali, do alfabeto, das letras, dela descobrir a grafia o nome de cada letra (Debora).

Na fala de Debora, encontramos inferências sobre o processo de ancoragem que ocorre durante o fenômeno de representação social. Embora Debora tenha sido indagada sobre “o que é letramento...”, é possível afirmar que, uma vez não reconhecendo o conceito científico, ela acaba se aproximando daquilo que já lhe é familiar, sendo, nesse caso, a alfabetização.

É possível perceber que letrar está sendo relacionado com a ação de conhecer e/ou reconhecer as letras do alfabeto, algo que se aprende durante o processo da alfabetização. Isso implica dizer que o fenômeno de ancoragem está presente nesse momento, ao tentar apoiar a ideia do novo conceito, o de “letramento”, em algo já familiar “a alfabetização” (Jodelet, 2001). Ainda sobre esse campo semântico, julgamos relevante trazer as palavras de Fernanda,

Ação seria primeiro, porque quando os sujeitos eles se apropriam né?, essa ação é quando os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita, eles facilitam essa interação, eles agem é é é, em diversos contextos, eles participam... quando eles participam da leitura através de jogos, das práticas sociais né?, com os diversos materiais que a gente pode usar com essas práticas, então, vai facilitando tanto a leitura quanto a escrita. Então, o letramento seria isso: o trabalhar a leitura e a escrita a partir das práticas sociais (Fernanda).

Posto isso, é possível observar que, embora as práticas sociais sejam citadas e reconhecidas pelas professoras, elas não são consideradas o fim, mas o meio pelo qual se trabalha a leitura e a escrita com as crianças. É possível identificar uma representação dos usos sociais da leitura e da escrita, que, nas falas das professoras, é apresentada como um instrumento, fazendo uso de algo do cotidiano das crianças para ensinar a ler e a escrever.

Diferentemente do fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas, com as mais diversas finalidades, como explica Soares (2020), a contradição entre o conhecimento científico (universo reificado) e o conhecimento do senso comum (universo consensual), que está evidente nas falas dos sujeitos, destaca a complexidade da elaboração das representações sociais. Essa contradição é um aspecto fundamental do estudo do processo de formação das representações. A relação entre esses dois universos de conhecimento e as diferenças entre as categorias consensuais e as categorias reificadas são características desse processo. Embora possa parecer contraditório, essa dinâmica é intrínseca ao fenômeno das representações sociais, uma vez que elas “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetivos e acontecimentos de tal modo que se tornam acessíveis a qualquer um” (Moscovici, 2015, p. 52).

Por último, temos a categoria “Atributos que remetem à indissociabilidade entre alfabetização e letramento”. Para tanto, apresentaremos, como exemplo, a fala de duas participantes:

Indispensável, porque não se pode pensar alfabetização dissociado do letramento. Significativo, porque a alfabetização sem o letramento se torna vazia de significado (Elen).

21

Um processo, porque na fase de aprendizagem de alfabetização tudo é um processo, primeiro a criança é é é, a criança começa a ser alfabetizada pelas letras do seu próprio nome, seu nome pessoal, seu primeiro nome, a primeira inicial do seu nome, o primeiro nome é muito trabalhado até nas horas de chamada. Trabalho muito isso com minhas crianças (Debora).

Ao analisar as falas das professoras, é possível identificar uma percepção de letramento que se confunde com a alfabetização. Essa sobreposição conceitual ocorre porque os termos "letramento" e "alfabetização" são frequentemente usados juntos. Como resultado, o grupo tende a basear suas discussões no conceito de alfabetização, mais familiar, para explicar o que entendem por letramento, o que contribui para a confusão entre os dois conceitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as representações sociais de professoras alfabetizadoras sobre letramento mostrou-se ser algo desafiador no momento da pandemia, apesar disso, foi tornado possível. Permitiu-nos identificar as concepções de letramento, um conceito frequentemente citado e recentemente incorporado ao cotidiano escolar em que se encontram. Ao analisar os dados obtidos ao longo da pesquisa, foi possível identificar elementos que nos dão indícios de uma representação social acerca do letramento caracterizada como as habilidades do saber ler, escrever e interpretar, como sendo necessárias ao sujeito denominado letrado.

Com base nisso, reconhecemos que a relevância da pesquisa desenvolvida está atrelada a uma amostra de como essas representações circulam no âmbito profissional, e nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que atuam nos 1º e 2º anos da rede municipal de ensino de Mossoró. Com o compartilhamento e a publicização dos resultados, buscamos contribuir efetivamente para as reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento no âmbito escolar e acadêmico.

REFERÊNCIAS

22

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.165-171.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLELLO, Silvia. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução de Sandra trabuco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 52, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise na vida cotidiana. *In*: MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise**: sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 156-174.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TRINDADE, Zeide; SANTOS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Angela. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: TRINDADE, Zeide; SANTOS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Angela. (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: TechnopolitiK, 2014. p. 134-163.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016a.

VIEIRA, Antonia Máira Emelly Cabral da Silva; MELO, Elda Silva do Nascimento. A Representação social de licenciandos em Pedagogia acerca do trabalho docente. In: ANDRADE, Erika Gusmão; MELO, Elda do Nascimento Melo (org.). **Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 31-44.

—

Agradecimentos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).