

SIGNIFICADOS E
RESSIGNIFICAÇÕES
DO LETRAMENTO

DESDOBRAMENTOS
DE UMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL
SOBRE A ESCRITA

ANGELA B. KLEIMAN
JULIANA ALVES ASSIS
(ORGANIZADORAS)

SIGNIFICADOS E
RESSIGNIFICAÇÕES
DO LETRAMENTO

DESDOBRAMENTOS
DE UMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL
SOBRE A ESCRITA

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Significados e ressignificações do letramento : desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. – (Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-430-4

1. Escrita 2. Letramento 3. Linguagem e cultura 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino 5. Linguística aplicada 6. Professores – Formação 7. Sociologia educacional I. Kleiman, Angela B. II. Assis, Juliana Alves. III. Série.

16-03641

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. Significado e ressignificações do letramento :
Interdisciplinaridade : Linguística 418

Coleção Letramento, Educação e Sociedade

capa e gerência editorial : Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

JUNHO / 2016

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*A Malu Matencio,
cuja voz ressoa em nossas
histórias e memórias.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Angela B. Kleiman e Juliana Alves Assis</i>	

INTRODUÇÃO DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS: DESAFIOS NA APROXIMAÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DO PROFESSOR	27
<i>Carolina Assis Dias Vianna, Luanda Sito, Marília Curado Valsechi e Sílvia Letícia Matievicz Pereira</i>	

PARTE 1

INTERSEÇÕES DISCIPLINARES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LETRAMENTO.....	63
<i>Juliana Alves Assis</i>	

LINGUAGEM E PROCESSOS DE LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	89
<i>Maria Angela Paulino Teixeira Lopes</i>	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PROJETOS DE LETRAMENTO,
AGÊNCIA E EMPODERAMENTO 111
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques

OLHARES PARA ENCONTROS MEDIADOS
PELA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE
RECONFIGURAÇÕES CONCEITUAIS
E METODOLÓGICAS 143
*Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Suziane da S. Mossmann e
Josa Coelho da Silva Irigoite*

PARTE II

LETRAMENTOS ÀS MARGENS

MULTILETRAMENTOS, INTERDIÇÕES E
MARGINALIDADES 169
Angela B. Kleiman e Luanda Sito

ESCRITA E AUTORIA NA FORMAÇÃO
DA PROFESSORA INDÍGENA 199
Kátia Maria Rodrigues Gomes e Cosme Batista dos Santos

ETNOGRAFIA E AUTOETNOGRAFIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 223
Simone Bueno Borges da Silva e Laureci Ferreira da Silva

LETRAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS:
A FAMÍLIA NA ESCOLA 253
Maria do Socorro Oliveira

PARTE III

LETRAMENTOS E APRENDIZES

LETRAMENTO NO REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI). . . . 285
Luzia Bueno e Ermelinda Barricelli

LEITURA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS
E REPRESENTAÇÕES 307
Adilson Ribeiro de Oliveira e Hejaine de Oliveira Fonseca

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA:
MODOS DE DIZER E DE ATRIBUIR IDENTIDADES 331
*Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues,
Gilda Maria R. Fonseca e João Batista Martins*

PARTE IV

LETRAMENTO PROFISSIONAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOZES DOS ESTAGIÁRIOS: ARTICULAÇÕES ENTRE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE 345
Ana Lúcia Guedes-Pinto

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PRÁTICA DE
LETRAMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL 367
Carla L. Reichmann

DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS ÀS
(RE)CONSTRUÇÕES DE IMAGENS DOCENTES:
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS. 391
*Janaina Zaidan Bicalho Fonseca, Maria Alzira Leite e
Karine Correia dos Santos de Oliveira*

(DES)CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DO PROFESSOR NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE	411
<i>Marília Curado Valsechi e Sílvia Leticia Matievicz Pereira</i>	
AGÊNCIA E DEMANDAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EVENTOS FORMATIVOS	441
<i>Carolina Assis Dias Vianna e Paula Baracat De Grande</i>	
SOBRE OS AUTORES	471

APRESENTAÇÃO

Nossos objetivos para este livro são duplos: marcar vinte e cinco anos de pesquisa extremamente profícua no Brasil, numa área de conhecimento que, há menos de três décadas, pouquíssimos educadores e pesquisadores conheciam e, de uma perspectiva sincrônica, fazer um retrato das temáticas em pleno desenvolvimento hoje a partir da vertente sociocultural dos Estudos de Letramento¹ que, inspirada na obra de antropólogos como Heath (1982) e Street (1984), marcou presença no cenário acadêmico dos estudos sobre a escrita com a obra *Os significados do letramento*, publicada vinte anos atrás, em 1995. Uma espécie de estado da arte, só que de um grupo bem específico, o Grupo *Letramento do Professor*,² cujos interesses de pesquisa, também muito específicos, estão centrados, na sua maior parte, nos letramentos que, de alguma forma, estão envolvidos nas atividades de ensino e de aprendizagem: na escola, no ensino básico, no ensino médio; na universidade; do aluno, do professor.

Com uma exceção, os autores dos capítulos fazem parte desse primeiro grupo, tendo se integrado a ele em algum momento

1. Ver Vianna *et al.*, Assis e Guedes Pinto, neste volume, a respeito da forma Estudos de Letramento, como a tradução mais adequada ao contexto brasileiro da expressão inglesa *New Literacy Studies*.

2. Diretório Lattes de Pesquisa dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/189323694490294.

destes 25 anos, em diversas etapas de suas carreiras acadêmicas, isto é, como graduandos, mestres, doutores ou pós-doutores. Do grupo original só resta o grupo da PUC Minas, na época liderado por Maria de Lourdes Meirelles Matencio, mas, aos poucos, foram sendo acolhidos ex-alunos e pesquisadores, com seus novos, próprios grupos de pesquisa. Cosme Batista dos Santos, da UNEB, Maria do Socorro Oliveira, da UFRN; Luzia Bueno, da USF; Carla Lynn Reichmann, da UFPB; Ana Lúcia Guedes Pinto, da Unicamp, são participantes responsáveis por essa evolução natural. A exceção fica por conta do grupo de pesquisa liderado por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, atuante na UFSC, com o qual mantemos há anos intercâmbios decorrentes da sintonia conceitual que caracteriza nossas pesquisas. O grupo da UFSC redesenha, atualmente, o “simpósio conceitual” que tem fundamentado suas pesquisas sobre a escrita de grupos vulneráveis no campo da Linguística Aplicada, acenando para novas reconfigurações e implicações conceituais.

A área de investigação representada nos trabalhos deste volume surgiu em 1991, no seio do grupo de pesquisa recém-formado *Letramento do Professor*. Letramento, no singular, porque na época o conceito não havia ainda explodido³ – e implodido – numa miríade de implicações e refinamentos semânticos. Opunha-se, então, a apenas dois conceitos: ao de alfabetização e ao de estudos da língua escrita de uma perspectiva (psico)linguística.

A oposição alfabetização/letramento obedecia à necessidade de demarcação de um campo que inclui, entre muitos outros processos, a aprendizagem inicial da língua escrita, mas que a considera como uma das práticas de letramento, que pode se concretizar em múltiplos eventos, que vão desde a leitura individual, em voz alta, de palavras soltas numa cartilha, até tentativas de decodificar palavras na lousa, em voz alta ou silenciosamente, para poder realizar alguma atividade que extrapola a decodificação, como votar no nome de um colega, escolher uma atividade ou brincadeira dentre várias, ajudar a equipe de seus amiguinhos a ganhar um jogo. Já a oposição aos estudos

3. Ver Vianna *et al.*, no capítulo introdutório deste volume, sobre a noção de ‘explosão conceitual’.

linguísticos do texto escrito, a partir de qualquer referencial teórico, tinha a ver com a demarcação de uma abordagem metodológica específica aos Estudos de Letramento, com foco na ação social, que considera que a unidade básica de análise para entender o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento: uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido.

Reconhecemos que o texto ocupa um papel importante na situação, mas focalizar a análise no texto e seus modos de funcionamento é próprio das Ciências da Linguagem, não dos Estudos de Letramento.

Decorrente da concepção de nossa área sobre os modos de acessar o objeto, da natureza do objeto, o foco é ampliado e, assim, o campo das pesquisas sobre letramento nasce inter- e multidisciplinar.

Todos os textos deste volume se identificam com a Linguística Aplicada e a interdisciplinaridade está bem representada em todos eles. A começar pela articulação com os Estudos da Linguagem, em geral os quadros de teorias enunciativas, pragmáticas e discursivas com base na concepção dialógica de linguagem do círculo de Bakhtin, e em alguns dos seus desdobramentos, como o Interacionismo Sociodiscursivo da Escola de Genebra. Por exemplo, as análises documentais no campo dos Estudos de Letramento, realizadas para melhor entender a história das nossas relações com a escrita, utilizam a Análise Discursiva. Dependendo do aspecto do objeto delimitado para estudo e investigação, encontramos relações com Teorias de Leitura da História Cultural ou da Psicologia Cognitiva, com a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Social, com a Pedagogia, com os Estudos Culturais, com a Sociolinguística Interacional, com a Sociologia, entre muitas outras teorias, modelos e áreas de pesquisa. Caracteriza-se também a interdisciplinaridade

da área pelas fortes relações construídas com a Antropologia e com a Etnografia, que muito influenciaram na forma de abordagem do problema e na metodologia que permite acessar e entender o objeto de pesquisa.

Neste volume, selecionamos quatro artigos que nos pareceram mais explícitos na descrição de suas múltiplas fontes teóricas para a Parte I, *Interseções Disciplinares*, mas, como o leitor poderá constatar, todos os textos trabalham em zonas interdisciplinares limítrofes, nas quais as diferentes áreas que confluem para o estudo se hibridizam, desenvolvendo modos híbridos de abordagem ao objeto, bem mais adequados para entender as culturas contemporâneas (García Canclini 1990).

A vertente sociocultural dos Estudos de Letramento, que, como já antecipamos, tem neste volume numerosos exemplos de diversidade disciplinar, utiliza, sem exceções, um paradigma qualitativo e interpretativista na constituição e abordagem de seus problemas de pesquisa. A orientação perceptual e conceitual que o paradigma nos propicia indica que, pela sua natureza, o objeto de pesquisa, tendo em vista o nível de realidade focado, não pode ser quantificado,⁴ como é de se esperar no caso de representações, crenças, atitudes, aspirações, emoções, valores.

Uma vez que são eventos o que está na mira dos Estudos de Letramento, ou, de uma perspectiva bakhtiniana, situações de comunicação, multiplicam-se as situações passíveis de serem pesquisadas, muito distintas entre elas, mas todas, também sem exceção nos trabalhos do campo, consideradas como uma ocasião em que são produzidas e reproduzidas as relações de poder que permeiam os usos da língua escrita nas sociedades contemporâneas. Quanto mais afastadas do poder, mais invisíveis vão se tornando as práticas de letramento das comunidades contemporâneas que, vivendo às margens dos centros letrados onde atuam as instituições detentoras de poder, precisam interagir com os representantes dessas instituições letradas, particularmente as burocráticas, por questões de

4. O que não quer dizer que não se possa dar tratamento quantitativo aos dados, como as nossas pesquisas muitas vezes fazem.

sobrevivência. Saúde, escola, moradia, posse da terra, enfim, todo tipo de direito, garantido pela legislação, é barrado justamente pela escrita, que exerce um dos papéis de guardião do *status quo* (equivalente ao *gatekeeper* na escola, de Erickson (1982)).

A Parte II deste livro, *Letramentos às margens*, está formada por quatro capítulos que incursionam por eventos de letramento em comunidades cujas práticas se situam nas margens dos letramentos dominantes, que acontecem no seio das instituições letradas legitimadas do País e que são valorizados e poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Esses capítulos poderiam ter sido agrupados também pelas proximidades metodológicas, mas, de novo, praticamente quase toda a pesquisa da vertente sociocultural dos Estudos de Letramento e, por extensão, os capítulos que aqui a representam, utilizam métodos de cunho etnográfico.⁵ Talvez uma forma mais apta de caracterizar o que é comum aos capítulos dessa parte seja a natureza conceitual, pela convergência dos conceitos-chave utilizados. Trata-se de conceitos como *assimetria*, *identidade*, *ativismo*, *autonomia*, *diversidade*, *pluralidade*, que fazem com que as relações *interculturais* sejam *tensas*, tendendo mais para *arena* de luta do que para *cooperação* conversacional (Grice 1975); e para superar essa situação, são correntes os temas da *colaboração*, de *participação* dos sujeitos de pesquisa, que passam, assim, a ser também sujeitos pesquisadores.

Todavia, o leitor também poderá constatar a recorrência desses conceitos em outros trabalhos, nas demais seções. É a natureza do objeto que determina tal congruência: um objeto complexo cujo entendimento envolve uma análise empírica, não teórica, dos significados do letramento. Objeto, porém, não empírico, porque há teoria relevante como ponto de partida: o interacionismo e o dialogismo. Mas o empírico (das análises) é necessariamente situado e, sendo situado, é, também, múltiplo, observável, irrepetível, como são os eventos nos quais participantes encenam relações que se repetem, pela sua humanidade comum a

5. O que não significa que praticamente todos constroem etnografias, ou seja, que usam a *metodologia* etnográfica.

todos: identificação, subalternização, simetriação, tensão, e assim sucessivamente.

Nas pesquisas apresentadas neste volume, o enfoque no social, uma característica comum a todos os trabalhos, é também um elemento diferenciador. Exemplificando: o projeto de pesquisa que mais originou novos projetos e novos grupos de pesquisa⁶ explicitava como objetivo geral “descrever os mecanismos textuais e discursivos que permitirão inserir professores e alfabetizadores nas práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições de prestígio, levando em conta seu contexto de atuação e a formação de uma identidade profissional”. Em outras palavras, tinha-se, como pano de fundo, o letramento situado, sustentado na premissa de que “as práticas de letramento do professor [...] dependem das funções que a escrita tem na sua vida, por um lado, e de sua capacidade para entender e de transformar práticas não escolares de letramento, por outro”, desse modo definindo, efetivamente, a pesquisa situada no local de trabalho do professor (Kleiman 2003).

A ênfase no contexto da situação concorre para delimitar diversas áreas de pesquisa, tendo causado aquilo que Vianna *et al.* (neste volume) denominam de *explosão conceitual* nos Estudos de Letramento. Do conjunto de fragmentos carregados de significações resultantes de tal *explosão*, foram dois os que ocuparam o interesse dos pesquisadores do Grupo *Letramento do Professor*, a saber, *letramento escolar* e *letramento no local de trabalho*, alternativamente também conhecido como letramento profissional, neste caso com foco no professor. De fato, o tema da formação do professor atravessa o volume, como veremos a seguir, na apresentação específica de cada um dos capítulos.⁷

6. Projeto Temático FAPESP e Integrado CNPq: Formação do professor: processos de reatualização e práticas de letramento, 2004.

7. Se, por um lado, há um conseqüente aprofundamento da pesquisa sobre o assunto, por outro, alguns importantes campos e/ou contextos estão ausentes, como Letramento digital e o contexto de EJA, embora este último tenha sido bastante pesquisado pelo Grupo.

Os trabalhos das Partes III e IV, *Letramentos e aprendizagens e Letramento profissional: formação de professores*, respectivamente, focalizam contextos de ensino/aprendizagem, formal e informal, e têm em comum a abordagem linguístico-enunciativo-discursiva dos dados. Em função do interesse pelos contextos em que ocorrem as práticas de letramento voltadas para o ensino e a aprendizagem, com o intuito de entender como os saberes sobre a escrita são construídos, ou como a identidade profissional vai sendo constituída, vários dos trabalhos estão baseados em etnografias da sala de aula e de outros contextos em que a formação é realizada. Outros focalizam textos em que ela é evidenciada, como, por exemplo, nas representações que os sujeitos têm a respeito dos objetos de estudo e nos seus modos de falar sobre tais objetos.

O capítulo introdutório deste volume, *Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor*, escrito por Carolina Assis Dias Vianna, Luanda Sito, Marília Curado Valsechi e Sílvia Leticia Matievicz Pereira, quando ainda eram, todas elas, alunas do Curso de Doutorado na Unicamp, é uma versão revisada de um texto originalmente escrito para a disciplina Introdução aos Estudos de Letramento.⁸ O capítulo traz uma reflexão sobre diferentes significações que o conceito de letramento vem assumindo ao longo de três décadas de pesquisa, assim como sobre as implicações da escolha por uma concepção ou outra. São de particular interesse, para este volume, as observações das autoras em torno dos conceitos de letramento escolar, letramento acadêmico e letramento para o local de trabalho, em suas relações com a formação do professor.

No primeiro capítulo da primeira parte, *Representações sociais e letramento*, Juliana Alves Assis examina as aproximações e articulações entre a Teoria das Representações Sociais proposta pelos teóricos da Psicologia Social Serge Moscovici, Bernard Py, Jean-Claude Abric, Willem Doise, entre outros – por meio da noção de representações sociais – e os Estudos de letramento, defendendo a tese de que as representações sociais condicionam fortemente

8. Ministrada pela Professora Doutora Roxane Rojo.

o desenvolvimento e o sucesso de um projeto de ensino e estão, também, na base de sua própria realização. A autora se dedica, num primeiro momento, a explorar especificidades teórico-conceituais da noção e as formas de apropriação em pesquisas sobre o letramento, e culmina a discussão por meio da inclusão de dados que evidenciam o papel das representações sociais no letramento acadêmico.

O trabalho com a linguagem e os discursos no ambiente de formação acadêmica é abordado no capítulo de Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, *Linguagem e processos de letramento – uma experiência formativa*, no qual a autora descreve e analisa experiência vivida no espaço da formação inicial de professores da área de Letras, alicerçada, teoricamente, pelas contribuições de Vigotski, Volochínov e Bakhtin, em diálogo com os Estudos de Letramento. Trata-se de um projeto de formação voltado para o desenvolvimento de capacidades de uso e de compreensão de textos orais e escritos, o qual se configura, ao mesmo tempo, como espaço de formação e atuação docente, no qual se flagram práticas sociais e interativas que promovem o protagonismo do sujeito em formação e, sobretudo, atuam positivamente na constituição desses futuros profissionais da área da linguagem.

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques também focaliza, em trabalho intitulado *A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento*, a formação de professores de língua portuguesa, e propõe um currículo que integra saberes de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Linguística Aplicada, a Linguística da Enunciação, a Linguística Textual, a Educação, a Sociologia da Educação, a Didática, adotando pressupostos teóricos da concepção sócio-histórica de linguagem de base bakhtiniana, dos Estudos de Letramento, da Pedagogia Crítica e dos estudos da Nova Retórica. Articulando, na análise de uma experiência pedagógica, os Estudos de Letramento e teorias da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, a autora expõe os fundamentos transdisciplinares de sua abordagem ao ensino de português baseada em projetos de letramento, que visa ao empoderamento do professor, resultante da ampliação do seu letramento e da sua

condição de agente no desenvolvimento do processo de letramento dos seus alunos.

No último capítulo da Parte I, *Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas*, de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Suziane da Silva Mossmann e Josa Coelho da Silva Irigoite, as autoras descrevem o percurso de redesenho conceitual e metodológico que marca a identidade do grupo de pesquisa de que participam, dedicado a investigar a apropriação da escrita por parte de alunos pertencentes a estratos de vulnerabilidade social. Com um tom fortemente refletivo e analítico, o texto promove articulações e aproximações pertinentes entre o ideário bakhtiniano, o pensamento de Vigotski e os Estudos de Letramento. O conceito de encontro de palavras, entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, materializado nos eventos de letramentos, do filósofo da linguagem Augusto Ponzio, fornece mais um referencial teórico para o desenvolvimento do “simpósio conceitual” que propõem as autoras para os Estudos de Letramento.

No primeiro capítulo da Parte II, *Multiletramentos, interdições e marginalidades*, com o olhar orientado para comunidades não visíveis sob a lógica dominante em nossa sociedade, Angela B. Kleiman e Luanda Sito abordam estratégias de uso da escrita mobilizadas por grupos subalternizados e invisibilizados, de modo a descrever os multiletramentos emergentes dos contatos que estes mantêm com grupos letrados e, ao mesmo tempo, marcados por suas práticas orais de origem. As reflexões desenvolvidas e os dados de pesquisas a elas atrelados atestam a necessidade de se incluírem os multiletramentos da marginalidade nas pesquisas sobre os letramentos e no desenvolvimento e ensino de práticas letradas nas instituições formadoras de professores, do que resulta acesso, conhecimento e, principalmente, valorização das comunidades implicadas.

O capítulo *Escrita e autoria na formação da professora indígena*, escrito por Kátia Maria Rodrigues Gomes e Cosme Batista dos Santos, elege como objeto a formação de professoras indígenas na Aldeia Truká, da Ilha da Assunção, em Cabrobó, no que toca às demandas de produção escrita na formação desses professoras com

a finalidade de registrar a história desse povo e discutir, com base nos seus saberes, temas indígenas pouco explorados nos currículos escolares, até na própria escola indígena. Seguindo uma abordagem etnográfica das práticas de letramento das professoras, os autores analisam a escrita minoritária de professoras indígenas, vista como possibilidade de oportunizar um material didático contextualizado e, ao mesmo tempo, favorecer o fortalecimento da identidade Truká.

Em seu trabalho *Etnografia e autoetnografia na formação de professores*, Simone Bueno e Borges da Silva e Laureci Ferreira da Silva trazem resultados da articulação entre a etnografia e a autoetnografia na pesquisa sobre formação de professores. São analisadas narrativas de duas professoras (uma pesquisadora professora e uma professora colaboradora) que, no desenvolvimento de ações conjuntas de formação docente, inserem, no curso do processo, e de maneira central, as próprias histórias de formação e a transformação das suas práticas pedagógicas. A despeito de serem escritas por sujeitos diferentes e oriundos de espaços geográficos distintos, em ambas as narrativas mostra-se que o desconhecimento da variedade linguística de prestígio tem forte relação com os problemas no aprendizado da leitura e da escrita enfrentados pelas professoras que, como mulheres afrodescendentes, oriundas da zona rural e falantes de uma variedade pouco prestigiada da língua, tinham seus lugares sociais pré-demarcados como o lugar do fracasso, da ignorância e dos saberes ilegítimos. Por meio da reflexão conjunta pelas duas professoras, elas puderam tanto compreender suas histórias quanto ressignificar suas práticas docentes.

A importância do letramento familiar frente aos domínios escolar e comunitário é discutida por Maria do Socorro Oliveira, no capítulo *Letramentos e políticas públicas: a família na escola*, que problematiza o fato de as escolas ainda atuarem de forma isolada, sem levar em conta as múltiplas possibilidades de troca que podem se constituir na e por meio da comunidade escolar. Analisando um conjunto de experiências bem-sucedidas que promovem a integração de práticas de letramento familiar e escolar, a autora mostra que as experiências viabilizam estratégias de aproximação entre os pais, a escola e a comunidade, estabelecendo relações de confiança mútua que provocam impactos positivos na aprendizagem dos alunos.

Na análise de experiências de letramento desenvolvidas ao longo de quatro anos, por meio de ações sustentadas por programas governamentais, em parceria com uma universidade brasileira, os resultados apontam para a exequibilidade da articulação família-escola-comunidade e de seus impactos positivos na educação.

Na Parte III foram agrupados três capítulos. No primeiro deles, *Letramento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, escrito por Luzia Bueno e Ermelinda Barricelli, são discutidas as concepções de letramento reveladas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O foco é o discurso prescritivo para a Educação Infantil nesse documento em que se detalham as orientações para o trabalho com a linguagem nesse nível de ensino. Fazendo uma ponte entre as discussões da Linguística Aplicada, da Educação e das Ciências do Trabalho (como a Ergonomia da Atividade ou a Clínica da Atividade), o trabalho analítico empreendido pelas autoras põe à mostra uma série de lacunas e equívocos no documento, o que compromete, por isso, seu potencial de orientador do trabalho docente na Educação Infantil e da elaboração e publicação de materiais para esse segmento, que começam a chegar à escola.

No texto *Leitura: concepções, práticas e representações*, escrito por Adilson Ribeiro de Oliveira e Hejaine de Oliveira Fonseca, os autores, assumindo as representações como constitutivas das práticas de leitura e escrita, apresentam dados de pesquisas realizadas em duas esferas educacionais distintas, mas inter-relacionadas: o ensino médio e o ensino superior. A análise empreendida, que toma como *corpus* discursos de leitores da educação básica e da universidade, revela que as representações e concepções que embasam as práticas leitoras dos estudantes nesses segmentos educacionais constituem-se de traços que remetem a outras vozes: dos professores, dos autores que leem e das práticas sociais vivenciadas dentro e fora do espaço escolar.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Gilda Maria Rodrigues Fonseca e João Batista Martins concluem essa terceira parte, construindo, em seu capítulo, intitulado *Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e de atribuir identidades*, um conjunto de

reflexões sobre a escrita do estudante universitário, objeto de debates e pesquisas, sobretudo pela recente expansão do acesso ao ensino superior. Partindo do problema da inclusão do aluno universitário nas práticas acadêmicas de escrita, os autores focalizam recursos linguístico-textuais dos gêneros relatório e resenha utilizados pelos alunos. De forma específica, são examinados expedientes por meio dos quais se flagra o percurso de construção de uma identidade profissional e acadêmica nos índices de ordem linguística tomados para análise.

Na quarta e última parte deste volume, são incluídos cinco capítulos. A formação continuada docente é abordada por Ana Lúcia Guedes-Pinto, no trabalho *Vozes escritas dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente*, que toma para análise pequenos ensaios sobre a experiência de estágio, escritos por professores atuantes nas redes de ensino enquanto se formavam em curso de Pedagogia. Nos textos analisados, ressalta-se o recurso ao discurso de outrem, cuja apropriação desenha um projeto de dizer autoral, por meio do qual se denunciam diferentes ângulos e percepções da experiência vivida no campo de estágio. Essa prática de escrita acadêmica no processo de formação inicial indicia-se como vigoroso expediente para a reflexão sobre a profissão docente, vista a partir do lugar de aprendizes de uma profissão.

No capítulo *O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional*, Carla Lynn Reichmann defende a tese de que o estágio supervisionado vivido por estudantes de licenciatura em Letras pode ser entendido como uma zona de fronteira ou, ainda, um entrelugar socioprofissional que permite letramentos híbridos. Tomando para análise excertos de textos produzidos nos eventos de letramento vividos na disciplina de estágio (relato fotobiográfico, relato pós-observação virtual e relatório de estágio), a autora sublinha a relevância de se reconstruírem as experiências formativas no estágio por meio da escrita situada, que assume papel de grande saliência na orientação do processo de reconfiguração identitária acadêmico-profissional.

O texto de Janaína Zaidan Bicalho Fonseca, Maria Alzira Leite e Karine Correia dos Santos de Oliveira, denominado *Das*

práticas discursivas às (re)construções de imagens docentes: as representações sobre o trabalho do professor de Português, incita-nos a refletir sobre como os processos de formação docente podem contribuir para promover mudanças em representações sociais que envolvem os papéis dos professores. Privilegia-se no trabalho a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos por professores em diferentes situações de interação, que representam abordagens metodológicas distintas para o problema de pesquisa e que atuam como expediente por meio do qual podem ser evidenciadas representações que perpassam o ser e o fazer docentes.

Os dois capítulos que fecham o volume apresentam questionamentos sobre o letramento acadêmico na formação de professores. Reconhecendo que a preocupação com a formação profissional não marca a história universitária, sendo suas origens voltadas não para a formação profissional – traço mais recentemente conhecido – e sim para uma formação intelectual geral, no capítulo *(Des)caminhos para o letramento do professor no espaço da formação docente*, Marília Curado Valsechi e Sílvia Letícia Matievicz Pereira refletem sobre dados de duas pesquisas voltadas para a formação inicial e continuada de professores e colocam em foco as apreciações valorativas desses sujeitos – estagiários e professores em formação continuada – acerca das práticas de letramento vividas na universidade, baseando-se em análises enunciativo-discursivas de dados de entrevistas dos sujeitos em relação a práticas de letramento experienciadas nos contextos formativos universitários. Com base nessas análises, as autoras interrogam sobre a existência de diálogos entre a esfera acadêmica e a profissional.

Carolina Assis Dias Vianna e Paula Baracat De Grande partem do princípio de que a formação docente não se limita aos cursos oficiais, mas acontece também em outros diferentes eventos de que o professor participa, inclusive em seu próprio local de trabalho. No capítulo *Agência e demandas na formação continuada de professores: possíveis caminhos para construção de conhecimento em eventos formativos*, as autoras apresentam e discutem duas experiências de pesquisa no campo da formação continuada de professores: reuniões de trabalho pedagógico coletivo em escola pública e assessoria pedagógica de editora. Articulando os conceitos de evento e de esfera, elas discutem as relações de

poder exercidas sobre a esfera escolar e sobre a esfera de trabalho do professor e analisam dados de interação que mostram que, quando os professores se constituem como agentes de sua própria formação, ou quando os conceitos teóricos discutidos em contextos formativos são focados em interesses da prática de sala de aula, tais eventos podem ser, de fato, eficazes para a formação teórica e a atuação prática do professor, o que justifica o investimento em novas investigações dessa natureza, com fortes contribuições a oferecer ao campo da formação do professor.

Enfim, o que se oferece à leitura nesta coletânea configura-se como esboço de um panorama em que se demonstra o quão frutíferas se têm construído, no Brasil, as alianças teórico-conceituais e metodológicas que fomentam pesquisas voltadas para os letramentos, sobretudo tendo em vista os conflitos, as tensões, as desigualdades e os desafios a eles inerentes.

Angela B. Kleiman
Juliana Alves Assis

Referências

- ERICKSON, Frederick e SCHULTZ, Jeffrey (1982). *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. Nova York, Academic Press.
- FIRTH, John R. (1957). "The technique of Semantics", in: FIRTH, John R. *Papers in Linguistics, 1934-1951*. Londres: Oxford University Press, pp. 7-33.
- GARCIA CANCLINI, Nestor (1990). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- GRICE, H. Paul (1975). "Logic and Conversation", in: COLE, Peter e MORGAN, Jerry (orgs.) *Syntax and Semantics*, vol. 3: Speech Acts. Nova York: Academic Press, pp. 41-58.

- HEATH, Shirley B. (1982). "What no bedtime story means: narrative skills at home and school." *Language and Society*, nº 11, pp. 49-76.
- KLEIMAN, Angela B. (2003). "Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento." Projeto Temático FAPESP e Integrado CNPq, Campinas, Unicamp.
- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Introdução

**DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS: DESAFIOS
NA APROXIMAÇÃO ENTRE LETRAMENTO
ACADÊMICO E LETRAMENTO DO PROFESSOR**

Carolina Assis Dias Vianna

Luanda Sito

Marília Curado Valsechi

Sílvia Leticia Matievicz Pereira

*Quando alguns conceitos irrompem com força,
deslocam outros ou exigem reformulá-los.*

García-Canclini, Culturas Híbridas, 1997

Introdução

A epígrafe deste trabalho antecipa seu objetivo central: discutir o conceito de letramento, tendo em vista os deslocamentos que muitos outros conceitos provocaram nele ao longo das últimas décadas. Essa discussão poderia parecer desnecessária ou até mesmo redundante, dada a enorme quantidade de trabalhos publicados sobre o tema. No entanto, é justamente o crescente interesse pelos estudos sobre letramento que torna necessária uma revisão a fim de

compreender as origens do conceito e as diferentes significações que este foi assumindo a partir do momento em que se tornou alvo de reflexão das mais diversas comunidades científicas.

O nosso objetivo não é chegar à melhor ou mais correta definição de letramento, pois, como pesquisadoras adeptas da abordagem qualitativo-interpretativista, concebemos que toda forma de enxergar o mundo se dá por meio de lentes impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos – dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade. Nessa perspectiva, não se trata de encontrar a “verdadeira” compreensão do conceito de letramento, mas de buscar o que, para nós, constitui-se como a nossa melhor forma de entender o conceito. Seguindo esse horizonte, o objetivo deste capítulo é, a partir da apresentação de um breve percurso histórico sobre o conceito de letramento, contextualizar uma de suas possíveis acepções: aquela que se mostra coerente e relevante, do nosso ponto de vista, para os estudos sobre a formação e trabalho docente.

Para tanto, fazemos primeiramente uma retomada histórica do surgimento do conceito “letramento” dentro do paradigma intitulado *New Literacy Studies*, com resenhas de trabalhos seminais na área, destacando o impacto desses estudos para as pesquisas no Brasil. Num segundo momento, descrevemos o processo que denominamos explosão conceitual da noção de letramento. Em seguida, focamos em uma perspectiva do Letramento do Professor, aquela com a qual opera o grupo homônimo, do qual fazemos parte. Por fim, traçamos uma reflexão sobre as articulações entre os conceitos de letramento acadêmico e letramento docente, na perspectiva do Grupo.

Os New Literacy Studies como uma virada

A proposta dos *New Literacy Studies* (doravante NLS) emerge como um contraponto aos antigos estudos sobre literacy, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto

as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização. Para Brian Street (2011), um dos principais proponentes do campo, a insatisfação advinha da percepção de que a perspectiva epistemológica sobre a escrita no momento estava assentada em princípios (ainda evolucionistas) de uma grande divisão entre letrados e iletrados.

É em substituição a tal perspectiva evolucionista que se inaugura essa nova abordagem, de vertente sociocultural (Heath 1982; Street 1984, 1993, 2001; Kleiman 1995), designada, no Brasil, como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades. Na obra seminal do campo, *Literacy in theory and practice*, Street (1984, p. 1) destaca seus pressupostos de uma nova proposta de investigar o letramento:

vou tentar estabelecer alguns dos fundamentos teóricos para uma descrição de tais práticas e concepções e vou desafiar os pressupostos, implícitos ou explícitos, que atualmente dominam o campo do letramento. Devo afirmar que o que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente “técnicos”.¹

Nessa vertente, os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas. De acordo com Barton e Hamilton (2004, p. 109), letramento:

1. Do original: “I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions and will challenge assumptions, whether implicit or explicit, that currently dominate the field of literacy. I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’” (tradução nossa).

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Assim, a perspectiva dos *New Literacy Studies* ou Estudos de Letramento² se configurou como um movimento que, entre outros, fez parte da chamada “virada social”, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social (Gee 2000).

Práticas e eventos

O artigo de Shirley Heath (1982), intitulado *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, apresenta um conceito-chave para o campo: evento de letramento,³ definido pela autora como “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (Heath 1982, p. 319).⁴ Esse conceito permite descrever interações em que dois ou mais sujeitos usam a escrita, assim como entender, em uma situação particular, os modos através dos quais os participantes estão interagindo a partir de um texto escrito.⁵ O termo cunhado por Heath auxilia na análise de encontros interacionais nos quais a escrita está em foco na situação

2. Sobre esse nome, ver os capítulos de Assis e de Guedes Pinto, neste volume.

3. Baseado no conceito de evento de fala (Hymes 1989).

4. Do original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies” (tradução nossa).

5. Ou multimodal, como veremos na seção a seguir.

comunicativa, como, por exemplo, a contação de história para a criança à noite, a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita.

O conceito advém de uma etnografia de oito anos realizada por Heath (1983) no final da década de 1970 com a finalidade de conhecer as práticas de letramento de três comunidades na região de Piedmont, na Carolina do Norte (EUA), na qual a autora comparou os diferentes eventos de letramento dos três grupos com eventos de letramento escolares. A autora evidencia que as interações entre as crianças e os adultos que cuidam delas, na comunidade da classe média urbana, assemelham-se muito às práticas de letramento escolares e esse é o motivo principal pelo qual essas crianças obtêm melhor desempenho escolar.

Como resultado do mesmo intuito de investigar práticas de uso da escrita fora da instituição escolar, Brian Street, no início da década de 1980, publica sua obra *Literacy in theory and practice*, na qual expõe uma nova abordagem sobre os usos da escrita. Na Conferência de abertura do I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento,⁶ ao rememorar a investigação que deu origem à obra, o antropólogo conta como, ao longo de sua primeira formação, em Letras, sentia-se insatisfeito com o excessivo enfoque na estrutura textual. Após a conclusão do curso, teve a oportunidade de realizar trabalho etnográfico no Irã. Essa experiência mudou seu olhar, permitindo que observasse a abundância do uso da escrita em comunidades em que outros pesquisadores diziam não haver escrita, nem saberes.

A partir de seu estudo, Street apresenta dois construtos importantes: o conceito de práticas de letramento e a definição de dois modelos (autônomo e ideológico) para explicar as pesquisas realizadas até a época sobre cultura escrita. O autor salienta a relevância do conceito criado por Heath, ao mesmo tempo em que destaca que a descrição dos eventos por si só não produz uma teoria

6. Evento ocorrido em agosto de 2007, na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

mais ampla sobre os usos de escrita. Por isso, propõe o uso da noção de práticas para se referir a “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (Street 2011, p. 38).

Para o autor, a noção de práticas de letramento deve ser entendida como um conceito amplo, que se lança em um nível de abstração e se refere tanto às ações dos sujeitos quanto a conceituações por eles elaboradas, ambas relacionadas ao uso de escrita e/ou da leitura (Street 1993). Dessa forma, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita.

Os conceitos de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, por sua vez, representam, respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíam como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade.

NLS no campo da Linguística Aplicada

No Brasil, a obra inaugural dessa perspectiva é intitulada *Os significados do letramento*, organizada por Angela Kleiman, em 1995. No artigo de abertura do livro, além de retomar as pesquisas de Street e Heath aqui mencionadas, a autora ressalta que esses estudos se alargaram para descrever as condições de usos da escrita, enfocando principalmente as práticas de letramento de grupos minoritários. Dessa forma, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (Kleiman 1995, p. 16).

Conforme destacam Soares (2011) e Kleiman (1995), a introdução da palavra “letramento” nas pesquisas brasileiras se deu no final dos anos 1980.⁷ O termo, como tradução para o novo sentido de literacy, foi apropriado por dois principais campos – pelo da Linguística Aplicada e pelo da Educação. Autoras como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo. Soares (2011) afirma que havia um ponto em comum nos significados atribuídos ao termo letramento, já que as pesquisas emergiram em torno do tema do ensino da língua escrita. No Brasil, letramento “surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização [e] de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização” (Soares 2011, p. 61).

De fato, a produção no campo de letramento foi mais abundante na sua relação com a esfera escolar,⁸ diferenciando-se, porém, das pesquisas que tinham a alfabetização (como habilidade individual) como foco. No entanto, diferentemente do que Soares (2011) afirma, um olhar retrospectivo para o campo mostra que houve um conjunto fértil e produtivo de pesquisas na Linguística Aplicada (doravante LA), que se desenvolveu pautado em abordagens etnográficas, discursivas e sócio-históricas, conhecido como vertente sociocultural dos Estudos de Letramento.

Kleiman (1995), por sua vez, ressalta que o conceito surgiu no meio acadêmico na tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” daqueles sobre a alfabetização. Esta

7. O termo “letramento” foi usado, pela primeira vez no Brasil, pela autora Mary Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, numa concepção cognitiva, em que letramento é entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua, conforme evidenciado no seguinte trecho: “*a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita*” (Kato 1986, p. 7, *italico acrescido*).

8. É importante registrar que pesquisadores como Tfouni (1995) abordaram contextos diferentes ao escolar.

última é considerada pela autora como uma prática de letramento que é dominante no meio escolar e que “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros” (Kleiman 1995, p. 19).

De forma contemporânea, entre os anos 1980 e 1990, os NLS se expandem no campo acadêmico. Conforme destaca Soares (2004, 2011), essa mudança na perspectiva dos estudos sobre o uso da escrita ocorreu contemporaneamente em diferentes países: como resultado, ocorre a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme* na França e da literacia em Portugal. Todos esses termos buscam nomear fenômenos que se diferenciem da alfabetização e da habilidade individual de ler e escrever. Mesmo nos Estados Unidos e na Inglaterra, onde a palavra *literacy* já era dicionarizada desde o final do século XIX, houve um deslocamento semântico nos anos de 1980. Alguns anos mais tarde, entre os pesquisadores de fala hispânica que estudam os impactos sociais da escrita, houve também um movimento para separar os dois termos – alfabetização e letramento –, mas, diferentemente do que aconteceu no Brasil, o termo equivalente – *literacidad* – parece ainda não ter sido adotado. Zavala (2002, p. 15), afiliada aos NLS, discute essa iniciativa e questiona a ausência de termos para falar da escrita (*la escritura*) como uma prática social. A autora também faz um paralelo com o termo em português, ao afirmar que, “enquanto estudiosos no Brasil conseguiram consolidar o neologismo letramento⁹ para preencher um vazio semântico, nos países de fala hispânica, ainda não se chegou a nenhum consenso”¹⁰ (Zavala 2002, p. 17).

Retomando os estudos no Brasil, em meados dos anos 1990, como Kleiman (1995) ressalta, as investigações sobre letramento

9. Magda Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, discute o movimento histórico desses dois termos no campo dos estudos educacionais no Brasil, no artigo “Alfabetização: a ressignificação do conceito” (2003).

10. Do original: “mientras que estudiosos en el Brasil han logrado consolidar el neologismo letramento para llenar un vacío semántico, en los países de habla hispana todavía no se ha llegado a ningún consenso” (tradução nossa).

ganharam um grande espaço no campo aplicado dos estudos da linguagem, mantendo seu perfil de interface entre diferentes áreas, em especial estudos sócio-históricos e discursivos. Muitas dessas pesquisas enfocaram contatos interculturais e cenários urbanos. Conforme a autora destaca, os Estudos de Letramento são:

uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (Kleiman 1995, p. 15)

Segundo Kleiman (1995), as pesquisas preocupavam-se com o modo pelo qual se dava a inserção de grupos não alfabetizados em grupo altamente letrado e tecnologizado, bem como sobre quais eram as consequências sociais, afetivas, linguísticas de tal inserção. Nessa época, investigam-se com afinco as populações minoritárias e/ou sem acesso à escrita, destacando-se “o impacto da escrita em países onde grandes segmentos da população não podem ler ou escrever”¹¹ (Kleiman 1998a, p. 184). Ainda na década de 1990, três temas repercutiram nos estudos sobre letramento: i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento. Esses temas dialogam com as preocupações da época tanto na esfera escolar, com altos índices de reprovação e com as dificuldades apontadas em pesquisas sobre o ensino/aprendizagem da leitura, quanto na esfera política, com preocupação voltada para os altos índices de analfabetismo na população.

Para visibilizar contextos de desigualdade, a expressão *letramentos múltiplos* é bastante profícua, uma vez que ressalta a

11. Do original: “the impact of writing in countries where large segments of the population cannot read or write” (tradução nossa).

multiplicidade de práticas – cotidianas institucionalizadas, globais, locais, universais, vernáculas, valorizadas, não valorizadas – que podem conviver em determinado espaço, em geral uma convivência em conflito (Signorini 1995; Rojo 2009; Kleiman 2010; Sítio 2010; Souza 2011). Segundo Rojo (2009), esses cenários vêm chamando cada vez mais a atenção de pesquisadores no campo dos Estudos de Letramento, os quais vêm observando “os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas” (Rojo 2009, p. 105).

A expressão *letramentos múltiplos* envolve toda noção sócio-histórica e cultural do letramento e permite examinar a constituição de práticas de letramento intragrupos e, ao mesmo tempo, analisar os diferentes valores para as distintas práticas. Desse modo, essa concepção contempla “os modelos alternativos geralmente orientados para os usos cotidianos, cooperativos da escrita, visando assuntos práticos singulares nas comunidades” (Kleiman 1998b, p. 270). Essas práticas acabam entrando em contato e em conflito com os modelos globalizantes, que muitas vezes “ameaçam” seu *status* local. Ainda assim, enfatizamos que esses letramentos podem ser mediadores “na aquisição das práticas de letramento oficialmente legitimadas, especialmente em vista dos enormes fracassos dos programas oficiais de alfabetização” (*idem*, p. 270).

Por tudo o que apresentamos nesta seção, evidencia-se que os Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita.

Explosão conceitual

A demarcação de variedades de práticas, bem como suas especificidades, resultou na multiplicação das expressões que

têm como núcleo o termo “letramento”. De *letramento, práticas e eventos de letramento, letramentos*, surgiram os conceitos de: *letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário* e outras categorizações que, como mencionam Lankshear e Knobel (2011), acabaram associando letramento à linguagem e, contrários à perspectiva sociocultural do conceito, resultam em binômios como “letramento oral”, “letramento visual”, “letramento financeiro”, “letramento da informação”, “letramento do meio”, “letramento da ciência”, “letramento em saúde”, “letramento emocional”.¹²

Barton e Hamilton (2004), em seu artigo intitulado *O letramento entendido como prática social*,¹³ apresentam seis refinamentos para o conceito, baseados em três critérios distintos:¹⁴ letramento cinematográfico, letramento computacional, letramento acadêmico, letramento do local de trabalho, letramentos dominantes e letramentos vernaculares.

O critério semiótico na definição de “letramento”, subjacente a letramento cinematográfico ou computacional, é contestado por Lankshear e Knobel (2011) no que diz respeito ao uso do conceito para focar a linguagem em si. Esses autores criticam a transformação do conceito de letramento em metáfora para “competência”, “proficiência”, o que parece implicar uma noção de linguagem como neutra e transparente, e conseqüentemente de escrita como uma tecnologia independente que pode ser adquirida e utilizada desconsiderando-se as práticas sociais específicas nas quais

12. Embora fuja ao escopo deste trabalho fazer uma discussão de todos os conceitos resultantes dessa “explosão conceitual”, enunciamos alguns desses conceitos contemporâneos advindos com os “NLS”, para ressaltar a discussão entre letramento docente e letramento acadêmico, a ser realizada na última seção.

13. Do espanhol “La literacidad entendida como práctica social”, em Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) (tradução nossa).

14. Os três critérios são: os sistemas simbólicos, os domínios da vida humana e as instituições sociais e relações de poder envolvidas nas práticas de letramento.

seus usos estão inseridos. Desse modo, tais noções (de letramento cinematográfico, computacional e, acrescentamos, multimodal) deixam de fora a dimensão das estruturas de poder subjacentes ao letramento como prática social.

Um segundo critério da multiplicidade dos letramentos estaria relacionado a diversos domínios de atividade e, nessa perspectiva, Barton e Hamilton (2004, p. 116) definem que os letramentos são “configurações coerentes de práticas letradas” e estão associados a “aspectos particulares da vida cultural”, o que resulta na identificação de práticas que podem ser nomeadas segundo esses aspectos, como “*letramento acadêmico*” e “*letramento do local de trabalho*”.¹⁵ Para os autores, os domínios de atividade constituem-se de “contextos estruturados e modelados dentro dos quais se usa e se aprende o letramento” (*ibid.*, p. 117).

Um ponto contestável dessa definição diz respeito à dimensão do “aprender”, uma vez que ela implica que as participações nas práticas letradas se dão sempre da mesma maneira, quando, a nosso ver, há diferentes formas de participação nas práticas; os indivíduos podem assumir diferentes papéis, uns podem ter maior autonomia do que outros etc. Também não é adequado, segundo nosso ponto de vista, dizer que se “aprende” o letramento, ou as práticas de letramento, pois “aprender” pode pressupor o conhecimento de todos os aspectos e etapas que envolvem as práticas, com uma visão equivocada de completude. Se “aprender” não pressupuser ter pleno conhecimento de tudo o que envolve a prática social, qual seria o critério para se definir que os sujeitos aprenderam ou não a participar da prática?

Além da visão totalizante evocada pela noção de “aprender”, questionamos, como Bartlett (2003, p. 70), a ideia estática da definição de “domínios”. Segundo a autora, a noção de domínio como “configurações das práticas letradas”, de Barton e Hamilton (2004), torna os letramentos nominalizados e reificados, o que pouco colabora para uma compreensão dos hibridismos das práticas, da

15. Estamos usando essa versão como tradução de “literacidad del ámbito laboral”, pois, no Brasil, ficou mais conhecida a expressão “letramento para e no local de trabalho”, como encontramos em Kleiman (2001).

distinção e discernimento de tudo o que é “mixado”, que pode ter pouco a ver com as histórias institucionais ou com as experiências subjetivas de letramento. Por outro lado, Bartlett (2003) também critica a pluralização resultante nos conceitos de letramentos dominantes e vernáculos, domínios múltiplos, multimodalidade e letramentos locais, que enfatizaria apenas as diferenças entre os letramentos, ignorando as similaridades, ou seja, o que se refrata de um letramento a outro. Poderiam soar contraditórias as duas críticas da autora, como ela mesma ressalta, se não fosse claro o propósito de Bartlett (2003, p. 71) de buscar superar tanto a reificação quanto a supergeneralizada diferenciação das práticas de letramento. Em outras palavras, falta a criação de categorias abrangentes, fato que poderia ser superado, segundo a autora, por meio do desenvolvimento de estudos baseados em conceitos centrados na pessoa ou grupos sociais – como o conceito de identidade – que “nos permite seguir indivíduos ou grupos por meio de diversas configurações materiais e comunidades discursivas, documentando tanto semelhanças quanto diferenças através de eventos de letramento”.¹⁶

A dicotomização desses conceitos pode ser concebida como uma visão ingênua, pois é questionável considerar os “letramentos vernáculos” como “autogerados”, “marginais”, “invisíveis”, representativos das “culturas locais”, em oposição aos “institucionalizados”, “regulados”, dos letramentos dominantes. Um exemplo simples é a prática de contar com os dedos. Como podemos dizer que se trata de uma prática marginalizada se também está presente na escola, local onde os letramentos são tidos como “dominantes” e onde diversas formas de se fazer contagem matemática são aprendidas?

Um conceito que auxilia na categorização das práticas de letramento com relação aos “contextos” em que elas ocorrem é o de *esfera*, do Círculo de Bakhtin. Menos estrutural que o de *campo social*

16. Do original: “(...) it allows us to follow individual or groups through diverse physical settings and discourse communities, documenting both similarities and differences across literacy events” (tradução nossa).

bourdieusiano,¹⁷ o conceito de *esfera discursiva* contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os enunciados são produzidos, ou seja, são situados historicamente. O conceito de esfera discursiva também é compatível com a teoria sociocultural dos Estudos de Letramento, uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica. A esfera, na teoria bakhtiniana, pode ser compreendida como um campo de atividade humana que define “maneiras específicas de dizer/enunciar”, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros de discurso” (Rojo 2013, pp. 27-28).

Podemos dizer que a esfera de circulação interfere diretamente no processo de produção e recepção dos gêneros citando um exemplo envolvendo o gênero “carta pessoal”. Algumas crianças de uma escola da rede pública do interior do estado de São Paulo mostraram-se muito interessadas quando a professora estava ensinando a estrutura composicional da “carta”, ainda que não estivesse prevista, nesse ensino, uma situação de uso real da língua que motivasse/justificasse a produção de cartas pelos alunos. Acontece que a “carta” era o único meio de comunicação entre essas crianças e seus pais, que estavam presos, e, para que o texto chegasse às mãos desses pais, era necessário que a estrutura do

17. Para dar conta da abordagem proposta, Bartlett se apoia na teoria da prática, do sociólogo Pierre Bourdieu, que permitiria aos analistas examinar a produção cultural em face de suas restrições históricas e estruturais. A noção de “domínios” seria, então, substituída por “campos sociais”, correspondente a uma organização social que contempla duas dimensões: os papéis sociais, os agentes e as posições a que se ajustam esses agentes, bem como o processo histórico dentro do qual tais posições são assumidas pelos indivíduos ou grupos (Bourdieu 2003, *apud* Corrêa 2010, p. 48). Voltado para as relações da modernidade, o conceito de “campo” não seria suficiente para propósitos analíticos envolvendo novos letramentos ou multiletramentos. Também a noção de “espaços institucionais” não seria adequada para explicar o funcionamento de contextos não institucionais, como o lar, que não se configura como organização representativa de algum setor da sociedade pelo qual responde por carimbo e assinatura.

escrito estivesse de acordo com o gênero “carta”, do contrário, elas não seriam entregues, já que as cartas eram abertas pelos agentes penitenciários antes de chegar às mãos do real destinatário. Se o texto circulasse em outra esfera discursiva, como o lar, que é da ordem do cotidiano, os processos de produção e recepção seriam outros, já que não haveria uma relação com a instituição penitenciária, inclusive outras formas de dizer seriam possíveis.

Adotar o conceito de *esfera* na compreensão e definição das práticas de letramento implica considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas.

Nessa perspectiva, faz sentido estudarmos as práticas letradas, materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos “letramentos acadêmicos”, “letramentos escolares”, “letramentos do local de trabalho”, uma vez que a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos.

No âmbito da discussão sobre o letramento do professor, conceito que será retomado nas seções seguintes, faz-se necessário contemplarmos os chamados “novos letramentos”, “letramentos multissemióticos”, “multiletramentos”.¹⁸

Lankshear e Knobel (2011) esclarecem os sentidos da recente designação provinda do inglês *new literacies*, de modo a não confundir com o *new*, de *New Literacy Studies*, numa reflexão que vale a pena ser retomada. Segundo os autores, cada diferente momento em que o adjetivo *new* aparece relacionado ao

18. Com o surgimento da concepção dos “novos letramentos”, a explosão do conceito continua, ou melhor, intensifica-se. A afirmação de Lemke (2010) vai ao encontro da crítica quanto às diferentes definições de letramentos a partir dos mais diversos recursos semióticos: “se tivermos que especificar com exatidão quais recursos semióticos e quais materiais tecnológicos definem um letramento particular, então teremos tantos letramentos quanto o número de gêneros multimidiáticos (confira Gee 1990)” (Lemke 2010, p. 457).

conceito de *literacy*, ele apresenta um sentido distinto. No primeiro momento em que a associação dos referidos termos acontece, há uma motivação *paradigmática*. Conforme mencionado na seção anterior, o adjetivo *new*, de *New Literacy Studies* (NLS), surge em resposta crítica às concepções dos estudos sobre a escrita pautados na perspectiva da “grande divisão”. A designação NLS refere-se, assim, a um novo paradigma teórico e de pesquisa, correspondente à abordagem sociocultural de compreensão do letramento (confira Lankshear e Knobel 2011). A outra motivação para uso da palavra *new* é, segundo os autores, de caráter *ontológico*, isto é, referente à mudança da natureza dos *novos* letramentos. Em outras palavras, não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado. Entretanto, assim como os NLS apontam que não é a tecnologia da escrita por si só que promove desenvolvimento, mudanças sociais, cognitivas, também os novos letramentos não são resultantes de uma transformação intrínseca à tecnologia, ainda que esta seja a grande responsável na modificação da sua natureza, pelas diferentes possibilidades que a ferramenta tecnológica oferece. Tais transformações estão associadas com as mudanças tecnológicas, institucionais, econômicas, dos modos de produção e das comunicações. Trata-se da era da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs), marcada pela diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada, dentre outros fatores, pela grande circulação e velocidade das informações. Dessa forma, os novos letramentos se definem pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção de textos.

Por fim, ressaltamos, nesta seção, um último conceito, concorrente à nomenclatura de *novos letramentos*: os *multiletramentos*. Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos, que é distinto de letramentos múltiplos (calcado na ideia de multiplicidade e variedades de práticas letradas, bem como da distribuição de valor entre elas), aponta para dois sentidos de “multiplicidade”: a das culturas das populações e das semioses

constitutivas dos gêneros por meio dos quais elas se comunicam.¹⁹ O foco dos pesquisadores adeptos desse conceito são os contextos de ensino, com o objetivo de se repensar as mudanças nas práticas educativas de modo a desenvolver as habilidades necessárias para uma participação mais crítica nas práticas letradas multissemióticas. A chamada *pedagogia dos multiletramentos* surge com o “Grupo de Nova Londres”,²⁰ que defende que a escola deveria criar “projetos de futuro” (confira Rojo 2012), para que os conflitos culturais que permeiam a realidade dos jovens sejam tratados em sala de aula, resultando, assim, na diminuição da violência e na criação de perspectivas para o futuro da juventude, cujas práticas, fora de sala de aula, já envolvem o uso das novas ferramentas de comunicação.

Novo olhar, novos campos: a perspectiva etnográfica

Marcadamente, a partir da década de 1990, principalmente em virtude das mudanças ocasionadas pela legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96), intensificam-se na academia os debates sobre a formação docente, tanto inicial, quanto continuada. Uma das importantes motivações que propiciam a emergência de uma nova perspectiva para os estudos sobre a formação do professor é o questionamento, na mídia, nas secretarias de educação e até na própria universidade, não somente sobre a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, “mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Ou seja, não é sua formação o

19. Ver Kleiman e Sito, neste volume.

20. De acordo com Rojo (2012), ficou conhecido com esse nome o grupo de pesquisadores de letramentos que, em 1996, se reuniu em Nova Londres, em Connecticut (EUA), em um colóquio, cujas discussões resultaram em um manifesto publicado com o título “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado” (Kleiman 2008, p. 490).

A noção de *letramento para o local de trabalho* emerge no seio de críticas que questionavam as concepções implícitas em avaliações feitas sobre os professores, em geral descontextualizadas de suas práticas laborais. Kleiman (2001) reflete sobre a formação de professores, projetando um perfil de formação que parta da perspectiva do *letramento para o local de trabalho*, no qual seriam as práticas e as exigências de letramento no local de trabalho as que orientariam as atividades de formação do professor.

Além disso, no âmbito da pesquisa, parte desses estudos buscava, e ainda busca, rechaçar “estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado” (Vóvio e Souza 2005, pp. 44-45). Sob essa perspectiva, que valoriza o saber e a compreensão da práxis docente, esses trabalhos objetivam promover reflexões sobre a formação docente,²¹ bem como visam dar subsídios aos docentes para que reavaliem suas práticas profissionais a fim de que tenham condições de transformar seu contexto social.

Dentre esses trabalhos, destacam-se os desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Letramento do Professor*,²² sediado na Unicamp desde 1991. O grupo opta por não colocar em xeque a capacidade profissional dos educadores. Seu objetivo, como destacam Kleiman e Martins (2007, p. 257), é entender o que está envolvido nos processos de formação inicial e continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na legitimação do professor para agir no seu contexto de atuação. Além disso, o grupo assume a interação como um *locus* crucial para compreendermos a realidade social, já

21. Ver Nóvoa (1995, 1999); Kleiman (2001); Rojo (2001); Guedes-Pinto (2002); Kraemer e Souza, (2003); Silva (2005); Vóvio e Souza (2005); Pereira (2007); Vieira-Silva (2012); entre outros.

22. Núcleo de pesquisa que conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC Minas, UNITAU, UNEB, UFRN, UNIFESP, UFBA, UFPB.

que esta se constrói pelos participantes das ações sociais nas e pelas interações cotidianas nas instituições da vida social. Desse modo, entendemos que a forma reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas (à qual poucos têm acesso) não é a única forma de usar a língua escrita; os Estudos de Letramento “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (Kleiman 2008, p. 490). A partir desse modo de conceber a escrita, evidencia-se a necessidade de que os projetos de formação de professores (inicial e continuada) considerem como relevantes tanto as representações que esses sujeitos têm a respeito dos objetos de estudo, quanto seus modos de dizer tais objetos, conforme aponta Dos Santos (2001).²³

Essa perspectiva em relação ao letramento do professor, que se caracteriza como crítica, é essencial nos países latino-americanos, uma vez que, aqui, desde o século XVI, a “elite letrada usou a escrita como instrumento de concentração do poder e de manutenção das hierarquias sociais, negando aos mais pobres e mais fracos o acesso aos locais onde a escrita era produzida, consumida, ensinada” (Kleiman 2001, p. 11). Nessa direção, a associação entre as abordagens antropológica e microetnográfica foi o enfoque metodológico privilegiado nas pesquisas do grupo, por permitir “entender produções culturais que destituem a validade de diversas racionalizações preconceituosas, as quais justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do professor na realização de sua tarefa” (Kleiman 2008 p. 49). Assim, a abordagem etnográfica e microanalítica possibilita reconhecer melhor os saberes necessários para o uso da escrita e aqueles necessários para o ensino desse fazer.

Na Conferência de abertura do *I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento*, em agosto de 2007, a pesquisadora Magda Soares, ao discutir a invenção do termo “letramento”, salientou a falta de estudos de um ponto de vista condizente com a origem antropológica do conceito e reafirmou, em texto de 2011, que existiria uma “ausência ou quase ausência da perspectiva

23. Ver Gomes e Dos Santos bem como Borges da Silva e Silva, neste volume.

antropológica, em estudos, pesquisas e ações de letramento, em nosso país” (Soares 2011, p. 62). Esse posicionamento, a nosso ver, invisibiliza uma série de pesquisas na área da LA que vem trabalhando com conceitos de letramento em uma perspectiva sócio-histórica e etnográfica, como é o caso de muitos dos estudos do Grupo *Letramento do Professor*, que realizam etnografias tanto em escolas quanto em outras esferas, inclusive na formação universitária, para apreender práticas de leitura e escrita de sujeitos dentro e fora da sala de aula (confira Kleiman 2010), já que entendemos que é na diversidade de práticas de letramento que residem muitas das exigências do trabalho docente.

Em decorrência dos resultados desses estudos, consideramos necessário que os programas de formação de professores construam suas reformas com base na análise das práticas de letramento no local de trabalho, levando em conta as exigências da comunicação na sala de aula, bem como considerem as relações de poder aí constituídas e sua ligação com o contexto social mais amplo.²⁴

Letramento acadêmico e letramento do professor na formação de professores

Pretendemos, nesta última seção, cotejar os conceitos de *letramento acadêmico* e *letramento docente/do professor*,²⁵ a fim de explorar os seus sentidos, sobretudo em relação a propostas de formação (continuada) de professores, na perspectiva do Grupo *Letramento do Professor*.

Assumir o olhar dos Estudos de Letramento significa entender as práticas de uso da escrita como práticas sociais que

24. Ver Vianna e De Grande, neste volume.

25. Entendemos aqui como sinônimos os termos “letramento docente” e “letramento do professor”. Tendo em vista que pertencemos ao grupo de pesquisa Letramento do Professor, preferimos, ao longo do texto, utilizar a segunda opção.

ocorrem em contextos específicos e para fins específicos (Kleiman 1995), que variam de acordo com os interesses dos sujeitos que delas participam. Nos contextos urbanos da sociedade atual, tal como aponta Rojo (2010, p. 80), “praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita”. Tornase, dessa forma, imprescindível, ao se estudar o letramento de um ou outro grupo, atentar para as práticas de uso da escrita nas quais seus membros se engajam.

Na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem sido recorrente a discussão advinda das novas pesquisas sobre letramento, especialmente aquelas ligadas ao “Grupo de Nova Londres”, mencionado na segunda seção, sobre a importância de se considerarem, no contexto escolar, as práticas de letramento das quais participam os alunos fora da escola, a fim de aproximar as atividades realizadas nessa instituição das realidades que os alunos vivenciam fora dela e que envolvem também a leitura e produção de diferentes gêneros escritos.

Segundo Rojo (2010, p. 77) para “se dar jeito” no problema da distância entre “os letramentos do alunado” e aqueles valorizados e legitimados pela escola, um caminho possível seria promover “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos)” (Rojo 2010, p. 77). No mesmo sentido, Kleiman (2007, p. 9), ao defender a importância do trabalho com práticas sociais de produção e leitura de textos na escola, ressalta a importância de se planejarem projetos nos quais se considere a “bagagem cultural” de alunos, “que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada”.

Se é consensual entre pesquisadores na área do ensino de língua materna a importância de se levarem em conta as práticas de que já participam os alunos em suas vidas sociais além da escola, cabe, a nosso ver, (re)pensarmos esses princípios também no

contexto da formação de professores e no âmbito da contraposição *letramento acadêmico e letramento do professor*.

Os usos da escrita em práticas sociais específicas de contextos acadêmicos têm sido agrupados, por Lea e Street (1998), em três modelos complementares: (1) modelo de estudo de habilidades, (2) modelo de socialização acadêmica e (3) modelo dos *letramentos acadêmicos*.²⁶

Segundo os autores, o primeiro modelo considera que os estudantes adquirem habilidades de uso da escrita e podem transferir seus conhecimentos sobre leitura e escrita sem grandes problemas de um contexto para outro. O segundo modelo postula processos de aculturação dos estudantes pela universidade e considera que eles adquirem, com os professores, os modos de falar, escrever e pensar acadêmicos e passam a usar a escrita como típicos membros da esfera acadêmica.²⁷ Finalmente, o terceiro modelo, ao qual os autores se filiam, esclarece certas especificidades das práticas acadêmicas de uso da escrita, tais como a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade, enfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula.

Em consonância com a abordagem dos Estudos de Letramento, consideramos letramento acadêmico como os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita, que são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais”²⁸

26. Ver, a esse respeito, Rodrigues, Fonseca e Martins, neste volume.

27. Conforme desenvolvido na segunda seção deste trabalho, o conceito de esfera toma por base a abordagem bakhtiniana e constitui-se no critério central dessa discussão, que envolve tanto a esfera acadêmica quanto a esfera do local de trabalho docente – daí as definições letramento acadêmico e letramento do professor.

28. Do original: “(...) complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes, including power relations among people, institutions, and social identities” (tradução nossa).

(Lea e Street 2006, p. 369). Assim, para circular com autonomia pelas práticas de letramento acadêmico, seria fundamental o conhecimento das práticas específicas da academia, dos gêneros específicos mobilizados nessa esfera, dos modos de agir nos eventos da esfera. Não é suficiente conhecer os conceitos que ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação.

O conceito de letramento do professor, por sua vez, diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (Kleiman 2006). Para tanto, salienta-se a importância de que os professores familiarizem-se com o grupo de alunos com que trabalham, procurando saber sobre seus conhecimentos, suas práticas, e assim tenham ferramentas suficientes para transformar os conteúdos de forma mais significativa para todos os envolvidos (re)definindo o(s) letramento(s) escolar(es). O *letramento escolar* diz respeito às práticas de uso da escrita típicas da escola, as quais tradicionalmente privilegiam quase exclusivamente as formas da língua-padrão e as obras canônicas, mas que devem levar em conta, como afirma Rojo (2010),

uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos –, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela música, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução. (p. 83)

Como já salientado anteriormente, as práticas de letramento exclusivamente escolares não são suficientes para que os jovens que frequentam essa instituição circulem ampla e autonomamente por práticas letradas de instituições diversas. A escola não tem

conseguido acompanhar os letramentos cada vez mais sofisticados de fora da escola, conforme Rojo (2010) aponta.

Mas aqui cabe uma extrapolação e, por isso, perguntamo-nos: se atribuímos ao letramento escolar as insuficiências da formação de alunos proficientes em leitura e produção de textos, não seria razoável atribuir ao letramento acadêmico as insuficiências na formação de professores capazes de atuar como agentes de letramento e, de fato, promover essa circulação mais ampla dos alunos por diferentes práticas de letramento, incluindo aí os multiletramentos?

Acreditamos que, assim como o aprendizado das práticas escolares não garante a circulação autônoma por outras práticas de letramento, ocorridas em esferas discursivas distintas da escolar, o domínio de práticas acadêmicas de uso da escrita (letramento acadêmico) também não permite, por si só, uma circulação autônoma pelas práticas de letramento do professor exigidas na esfera de seu local de trabalho, que é a escola.

Por essa razão, Kleiman (2006) ressalta a importância de as interações acadêmicas levarem em consideração quem é o público-alvo com o qual os formadores estão lidando nos contextos formativos. Segundo a autora, “o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas”; e ainda alerta para o fato de que

na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes. (Kleiman 2006, p. 416)

A construção de uma identidade profissional – a de professor – em parte decorre de práticas específicas situadas na esfera

acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que delas participam, professores universitários e professores em formação. Daí a importância de, nas práticas de letramento acadêmico, seja em contexto de formação inicial ou continuada, trabalhar para o professor construir essa autonomia, para ele encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento. Nesse sentido, Kleiman (2006, p. 423) defende que um posicionamento independente, que rompa as assimetrias, é fruto de um letramento que não se constitui em mais uma barreira para a inclusão social, mas que, pelo contrário, fortalece os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

Assim, caberia também à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhe as bases para a formação dos alunos da educação básica na perspectiva dos novos letramentos. No âmbito da formação inicial, a academia trabalha com professores em formação que tiveram nenhum ou pouco contato com o letramento acadêmico. Na formação continuada, por sua vez, a academia trabalha com professores que estão, em grande parte das vezes, distantes há um tempo considerável do letramento acadêmico. Daí a importância de uma formação que considere as especificidades desses sujeitos, seus objetivos com o curso de formação no qual se matriculam, as práticas de letramento que já vivenciam fora do meio acadêmico e aquelas que lhes são totalmente novas (como aquelas das esferas profissionais), entre outros.

A importância do letramento acadêmico para o professor é inegável, mas uma perspectiva autônoma do domínio das práticas de leitura e escrita é insustentável: a leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para a sala de aula. Em outras palavras, o domínio do letramento acadêmico não garante o domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para a prática didática; nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos.

Kleiman (2007), discorrendo sobre a formação do professor de língua materna, nos sinaliza essa reflexão quando nos diz que o curso de formação deve envolver o letramento do professor para o local do trabalho, de modo a contemplar, nos processos formativos, o aspecto identitário da escrita. Essa abordagem acarreta que

mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, [nos] interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social. (Kleiman 2007, p. 19)

Estudar ou aprender teorias para “aplicá-las” em sala de aula constitui uma representação equivocada, muitas vezes partilhada pelos próprios professores, do que seria um curso de formação inicial ou continuada, alimentada pelos modos como a academia explora o letramento acadêmico na formação docente inicial e continuada. Entendemos, como Kleiman (2007), que, na formação de um docente,

essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o

professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer. (Kleiman 2007, p. 21)

Vale, por fim, relembrar que o letramento acadêmico não se relaciona de forma dicotômica com o letramento do professor, mas aquele só será relevante para este se for contemplado numa perspectiva culturalmente sensível (Erickson 1987), isto é, focando não no que falta aos docentes em formação, mas tomando por base as práticas que já fazem parte do seu letramento, para que se apropriem das novas práticas acadêmicas que lhes sejam exigidas nos contextos de formação.

Considerações finais

No presente texto, procuramos discutir o conceito de letramento desde sua origem, na área da Antropologia, com uma proposta de ampliar a compreensão da escrita para além dos muros da escola. Incrementamos o entendimento do conceito por meio de uma discussão sobre sua explosão conceitual, ao longo de trinta anos, analisando critérios utilizados por pesquisadores da área da LA para capturar a sua pluralidade e multiplicidade de significados do conceito, evidente nas pesquisas. Por fim, chegamos à noção relevante para nós, integrantes do Grupo de Pesquisa *Letramento do Professor*: a nossa hipótese sobre a interseção das noções de letramento acadêmico e letramento do professor e as contribuições de ambas para o processo de formação do professor, inicial ou continuada.

Na reflexão sobre as especificidades do que seria, para nós, o letramento do professor e suas relações com o conceito de letramento acadêmico, tendo em vista as implicações dessa articulação para se repensar a prática da academia na formação de professores, inicial e continuada, nosso propósito era olhar principalmente para a instituição acadêmica e suas práticas formadoras de professores,

na hipótese de que, nas relações de poder que se estabelecem nas práticas de letramento nos contextos acadêmicos formativos, é a universidade a principal responsável pela construção de uma relação profícua entre os letramentos acadêmico e do professor.

Sem considerar tais conceitos de uma perspectiva dicotômica, pensamos que uma possibilidade do estabelecimento de um diálogo mais fértil na formação de professores possa tomar por base uma negociação entre letramento acadêmico e letramento docente, em que se trabalham textos híbridos de diferentes letramentos. Tal entrelaçamento, acreditamos, pode ser de grande contribuição para os cursos de formação de professores oferecidos por instituições acadêmicas.

Referências

- BARTLETT, Leslie (2003). “Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections.” *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (12), maio.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary (2004). “La literacidad entendida como práctica social”, in: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- DOS SANTOS, Cosme B. (2001). “A avaliação de redações na escola: uma experiência no semi-árido baiano”, in: KLEIMAN, A.B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- ERICKSON, Frederick (1987). “Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement.” *Anthropology & Educational Quarterly*, 18 (4), pp. 335-356.
- CORRÊA, Júlia A. M. (2010). *A professora leitora na Amazônia: identidades, narrativas e travessias*. Tese de Doutorado em

- Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- GARCIA-CANCLINI, Néstor (1997). “Culturas híbridas, poderes oblíquos”, in: GARCIA-CANCLINI, Néstor *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, pp. 283-350.
- GEE, James P. (2000). “The New Literacy Studies and the ‘Social Turn’”, in: BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (2002). *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras.
- HEATH, Shirley B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in the community and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1982). “What no bedtime story means: narrative skills at home and school.” *Language and Society*, vol. 11, pp. 49-76.
- HYMES, Dell. (1989). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- KATO, Mary (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Angela B. (1995). “Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.
- _____. (1998a). “Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a critical approach to the study of literacy”, in: OLIVEIRA, M. K. e VALSINER, J. (orgs.) *Literacy in human development*. Londres: Ablex Publications, pp. 183-225.

- _____. (1998b). “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional”, in: SIGNORINI, Inês (org.) *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 115-138.
- _____. (2001). “Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa”, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 13-35.
- _____. (2006). “Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.” *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 8, São Paulo, pp. 409-424.
- _____. (2007). “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.” *Signo*, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, pp. 1-25, dez.
- _____. (2008). “Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 8, nº 3, Tubarão, pp. 487-517, set./dez.
- _____. (2010). “Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.” *Perspectiva*, vol. 28, nº 2, Florianópolis, pp. 375-400, jul/dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/pdf>.
- KLEIMAN, Angela B. e MARTINS, Maria Silvia (2007). “Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes”, in: KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 273-298.
- KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange J. (2003). “Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores”, in: KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange J. (orgs.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, pp. 13-42.

- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (2011). *New literacies*. 3.ed. Nova Iork, Mc Graw Hill Open University Press.
- LEA, Mary R. e STREET, Brian V. (2006). “The ‘Academic literacies’ Model: Theory and Applications.” *Theory into practice*, 45(4), pp. 368-377.
- _____. (1998) “Student writing in higher education: an academic literacies approach.” *Studies in Higher Education*, vol. 23, jun 98, Issue 2, pp. 157-171.
- LEMKE, Jay L. (2010). “Letramento metamidiático: transformando significados e mídias”. *Trabalhos em Linguística Aplicada – TLA*, Campinas, vol. 49, nº 2, jul./dez., pp. 455-479.
- NÓVOA, António (1999). “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.” *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nº 1, São Paulo, pp. 11-20, jan./jun.
- _____. (1995). “Os professores e as histórias da sua vida”, in: NÓVOA, Antônio (org.) *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- PEREIRA, Sílvia L. M. (2007). *Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Letras. Cascavel: UNIOESTE.
- ROJO, Roxane H. R. (2008). “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 8, nº 3, Tubarão, pp. 581-612, set/dez.
- _____. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2010). “Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos”, in: COSTA, R. P. e CALHAU, S. (orgs.) ...*E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Ed. Caetés, pp. 75-90.
- _____. (2012) “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, in: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 11-31.

- _____. (2013). “Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos”, in: ROJO, Roxane H. R. (org.) *Escol@Conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, pp. 13-36.
- SIGNORINI, Inês (1995). “Letramento e (in)flexibilidade comunicativa”, in: KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 161-199.
- SILVA, Simone B. S. (2005). “Leituras de alfabetizadoras”, in: KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) *Letramento e formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 143-164.
- SITO, Luanda (2010). “*Ali está a palavra deles*”. *Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SOARES, Magda (2003). “Alfabetização: a ressignificação do conceito.” *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, nº 16, pp. 9-17, julho.
- _____. (2004). “Letramento e alfabetização: as muitas facetas.” *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, jan/fev/mar/abr, pp. 5-17.
- _____. (2011). “Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”, in: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (2001). *Literacy and development. Ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.
- _____. (2011). “Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas”, in: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- TFOUNI, Leda V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- VIEIRA-SILVA, Cláudio (2012). *Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007-2008*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- VÓVIO, Cláudia L. e SOUZA, Ana Lúcia S. (2005). “Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento”, in: KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 41-64.
- ZAVALA, Virgínia (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.