

LETRAMENTO DOCENTE: LEITURA E ESCRITA DO MUNDO E DA ESCOLA ¹

Ademir José Rosso *

ajrosso@uepg.br

Annaly S. Tozetto**

as.tozetto@uol.com.br

Célia Finck Brandt*

brandt@bighost.com.br

Leila Inês Follman Freire*

leilaiffreire@msn.com

Luis Fernando Cerri*

lfcronos@yahoo.com.br

Priscila Larocca*

priscilalarocca847@hotmail.com

Sandro Xavier de Campos*

campos@uepg.br

(* Docentes do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná - Brasil) / (** Mestre em Educação - PPGE-UEPG)

Resumo

O presente texto é um estudo sobre a hipótese de que a formação de professores pode ser mais bem compreendida através do conceito de letramento

¹ Texto teórico coletivo do projeto "Ensino e aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura", financiado pelo CNPq, desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. O projeto de pesquisa é coordenado pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri e fazem parte da equipe executora os seguintes professores doutores: Ademir José Rosso, Célia Finck Brandt e Priscila Larocca. Também integram o projeto as mestrandas Bárbara Bianca Bronzo de Pinho, Annaly Schewtschik Tozetto, a graduanda em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica Evely de Moraes Nowiski e os professores Sandro Xavier de Campos, Leila Ines Follman Freire e Angela Ribeiro Ferreira. O projeto visa produzir diagnósticos, análises e discussões sobre a formação de professores no contexto das recentes reformulações curriculares postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros diplomas legais referentes à formação de professores (como a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica), assim como os textos da revisão curricular dos cursos de licenciatura (Cerri et al., 2006).



docente. Parte-se do princípio da linguagem como elemento central de organização e exercício do pensamento, discutindo o acesso às suas variadas formas e à capacidade de usá-la conscientemente como letramento. Sustenta-se a ideia de letramento docente como leitura do mundo e da escola, e de capacidade de intervenção crítica nessas esferas. O conceito é construído com base nos critérios de construção do protagonismo do sujeito (dizer a sua palavra, no enfoque freiriano), capacidade de leitura do mundo e da comunidade profissional em que atua (o que implica um grau de desvelamento do mesmo) e perspectiva de colocar os conhecimentos disciplinares em uma chave dialógica, em vez de monológica, na atividade educativa. A perspectiva do letramento crítico rejeita a razão instrumental ou técnica e sustenta-se na teoria da ação comunicativa de Habermas.

Palavras-chave: Letramento docente; Formação de professores; Ação comunicativa.

Abstract

This paper is a study about the hypothesis that the teachers' training can be better understood through the concept of teacher's literacy process. We depart from the principle of the language as central component for the thinking organization and exercise, discussing the access to its various forms and to the ability to use it consciously as literacy. It is supported the idea of teacher's literacy as world and school reading, and also the ability of critical intervention at these spheres. The concept is built based on the criteria of the construction the subject's protagonism (to say his word, in Freire's approach), ability to read the world and the professional community in which he/she works (what implies a degree of enlightening) and the perspective of putting the disciplinary knowledge on a dialogic key, instead of a monologic one, in the pedagogic activity. The perspective of critical literacy rejects the instrumental or technical reason and supports itself at the Habermas' communicative action theory.

Keywords: Teacher's literacy process. Teacher education. Communicative action.

Introdução

A língua é uma representação do mundo das mais importantes, e dominar as ações comunicativas significa dominar um lugar no mundo, no qual o sujeito se



constitui como protagonista de uma interação com os outros. A ressignificação do conceito de letramento, introduzindo as categorias do pensamento de Paulo Freire (leitura, conscientização, diálogo e educação libertadora) e de Jürgen Habermas (razão comunicativa), permite pensar por um novo ângulo a formação de professores, problematizada diante dos desafios da pós-modernidade. Para isso, recuperaremos o contexto do surgimento do conceito de letramento, e proporemos uma reflexão teórica fundamentada no referencial da Pedagogia Crítica, tendo em vista utilizá-lo no sentido do que chamaremos “letramento docente”.

Para Freire (1980), linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e uma leitura crítica implica necessariamente a compreensão das relações entre texto e contexto. Essas idéias são muito significativas para refletirmos sobre a formação de professores, porquanto todo professor necessita, para atuar, das duas coisas: um adequado domínio no campo da linguagem, instrumento privilegiado no trabalho docente, e uma compreensão crítica do real, para que sua ação educativa venha a transformá-la. O desafio do protagonismo (“dizer a sua palavra”) é o desafio de apropriar-se da linguagem - entendida aqui no sentido mais amplo possível, como todos os códigos que permitem trocas entre seres humanos - e dizer / escrever a realidade, pois é para isso que se aprende a lê-la. Aquilo que se chama de “competência docente” é um domínio da linguagem educativa, que pode ser aprendido.

Conforme nos ensina Vygotsky (1984; 1991), é a linguagem que nos fornece os conceitos e as formas de organizar a realidade que estão presentes na cultura. A linguagem atua, então, não apenas para o intercâmbio social, mas para constituir, organizar e regular o pensamento humano. Na leitura crítica do real está suposto que não há como transformar o atual estado da nossa educação (infantil, básica e superior), sem que os professores desenvolvam competências para relacionar texto e contexto, ou seja, para compreender criticamente a realidade em que se inserem as suas ações pedagógicas, pois é da reflexão crítica que nascerá o compromisso mobilizador e transformador da ação (Freire, 1980; 1986a). A citação abaixo é útil para avançar nessa discussão:

“Minha escola é o mundo”, disse um analfabeto de um Estado do sul do país; o que levou o professor Jomard de Brito a perguntar num de seus ensaios: “Que se pode oferecer a um adulto que afirma que sua escola é o mundo?”

“Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirma um



analfabeto, para quem, com razão, conhecer é atuar sobre a realidade conhecida.

“Inúmeras afirmações desta ordem exigiram ser interpretadas por especialistas da linguagem e proporcionaram um instrumento eficaz para a ação do educador. Vários destes “textos” de autores analfabetos têm sido objeto de análises por parte do professor Luiz Costa Lima, catedrático de Teoria Literária”. (Freire, 1980a)

O espaço da leitura e da escrita não se restringe ao papel ou outro suporte: avança para o mundo físico e social com o qual nos relacionamos. Essas reflexões serão aplicadas ao tema da formação de professores, tema que unifica as preocupações dos autores desse texto. Entendemos que as leis e reformulações curriculares pertinentes apontam para um processo de mudança que é maior que os ordenamentos legais, somando-se a isso, as angústias e inconformismos dos educadores perante os desafios renovados e crescentes do sistema educacional. Nesse sentido, entendeu-se que a universidade e a formação de professores são, ao mesmo tempo, remetentes e destinatários do processo de mudança desencadeado, sendo necessária a pesquisa e a reflexão rigorosa sobre ele.

Assumimos que, para esse tema de investigação, o conceito de letramento é central, entendendo que, embora originário do campo da alfabetização, o conceito pode ser re-significado para a formação de professores. A própria origem do termo está ligada a quadros ideológico-culturais que atribuíam ao termo um viés elitista e aristocrático que foi possível superar, deslocando o sentido e mantendo o conceito de habilidade de manipular códigos de modo a intervir no mundo: “(...) letramento é um fenômeno socialmente construído, não simplesmente a capacidade de ler e escrever.” (Cook-Gumpertz, 2006: 1)

Um dos primeiros argumentos a favor dessa possibilidade, a despeito de sua acepção funcionalista, vem do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que já aplicou este conceito para outros campos de saber, que não o exclusivamente lingüístico (OECD/PISA, 2005). Isso, a princípio permitiu-nos imaginar outros usos para o conceito de letramento e passar a defender a possibilidade de que esse conceito retenha relevância social e capacidade explicativa suficiente para ser tomado em outras perspectivas. Entendemos, ainda, que na abordagem metodológica do Pisa, o estabelecimento de critérios claros para a avaliação de competências também apresenta relevância para pesquisar a formação de professores em diferentes



cursos e contextos. Além disso, como o conceito de letramento, em sua origem, vincula-se fortemente às ferramentas da escrita e da leitura, desde a ocasião em que o projeto em que se envolvem os autores foi elaborado, defendeu-se a conveniência de que os processos e os instrumentos de investigação também privilegiassem a leitura e a escrita, tanto das palavras, como do mundo.

É nesse cenário, portanto, que a análise de possibilidades para re-significar o termo letramento se faz desafiante e provocadora.

O Letramento no Contexto de Origem e Novas Significações para o Termo

O conceito de letramento, segundo Soares (1998), surgiu no panorama brasileiro a partir da publicação, em 1986, do livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Todavia, deve-se à Leda Verdiani Tfouni, em 1988, a inserção definitiva do termo em nosso cenário educacional, em função do seu esforço para distinguir letramento e alfabetização na obra *Adultos Não-Alfabetizados: o avesso do avesso*. A palavra letramento é uma versão em português da palavra inglesa *literacy*, cujo prefixo *littera*, do latim, significa letra, é acrescentado do sufixo *cy*, que significa *condição ou qualidade*. Na língua inglesa *literacy* remete ao *estado ou condição* dos indivíduos letrados, atribuindo-se à ideia de *letrado* um sentido bem diferente daqueles de erudição ou de alta cultura tradicionalmente veiculados em nossa língua.

No inglês, a palavra correspondente a *letrado*, ao designar um estado, condição ou qualidade de alguém, remete à ideia de pessoas “educadas” (*literate*), pessoas que não apenas dominam a escrita e a leitura, mas utilizam competentemente essas ferramentas na sua vida cotidiana. (Soares, 1998). Longe de não acumular valores sociais ou políticos, a ideia de letramento, no século XIX, associava-se mesmo a uma ideia de virtude moral: uma pessoa letrada aparece como boa pessoa, e mesmo como alguém capaz de exercitar julgamentos bons e razoáveis. Além disso, ganha também caráter político: a capacidade de ler e de escrever como caminho para a democracia, já que é condição para o voto, ou, mais tarde, para um exercício informado do voto. (Cook-gumpertz, 2006: 3)

É o sentido de *estado, condição ou qualidade*, que é diferencial no uso do termo letramento e nos interessa destacar para os nossos objetivos quanto à formação de professores, já que a semântica do termo permite ultrapassar a ideia de simples domínio dos códigos de leitura e escrita. Na verdade, a questão do domínio



dos códigos remete para o processo de alfabetização escolar, em que se desenvolvem as habilidades de ler e de escrever. O conceito de letramento não se restringe à alfabetização escolar, pois amplia o entendimento da escrita e da leitura, tanto por admitir sua aprendizagem em contextos não-escolares como, principalmente, ao vincular a mobilização das ferramentas da escrita e da leitura à vida social dos indivíduos. (Kleiman, 1995; Soares, 1998; Di Nucci, 2008).

Tal mobilização, segundo Soares (1995; 1998) e Di Nucci (2008), pode ser compreendida sob dois pontos de vista: a) individual, se interpretarmos o letramento como um atributo da pessoa, referido à posse individual de habilidades e conhecimentos; b) social, se referido a um fenômeno culturalmente situado, circunstanciado em demandas sociais dessas habilidades e conhecimentos. Soares (1995: 10) explica o ponto de vista social situando o letramento como “um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, *efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico*”. (ênfase nossa).

Nessa conceituação de letramento é importante destacarmos a ênfase no aspecto do efetivo exercício das habilidades e conhecimentos adquiridos perante demandas sociais e contextos específicos, o que vem a exigir que os sujeitos educados sejam capazes de mobilizar seus repertórios individuais para atender às solicitações e desafios postos pelo mundo social. Todavia, esse atendimento às demandas, que é requerido pela perspectiva social do letramento, pode, ainda, tomar duas feições diferenciadas: uma fraca e uma forte. (Soares, 1995; 1998; Kleiman, 1995; Di Nucci, 2008).

A feição fraca corresponde ao chamado Modelo Autônomo de Letramento e procede a uma interpretação “liberal” das relações entre letramento e sociedade, concebendo essa relação do ponto de vista do adequado *funcionamento* dos indivíduos na sociedade que temos, sem, contudo, questioná-la em sua estrutura. Trata-se de uma versão pragmatista, centrada na sobrevivência e adaptação do indivíduo, que deve funcionar adequadamente em certos contextos sociais. Segundo Amaral (apud Leite, 2008: 77): “Tal concepção não visa, portanto, à transformação social das relações sociais, mas ao aperfeiçoamento dos indivíduos para que possam corresponder às demandas sociais, principalmente do sistema de produção.”

Esta versão de letramento foi tomada pela Unesco (1978), para compreender o fenômeno do analfabetismo funcional – constatação de que existem indivíduos que possuem domínio dos códigos de escrita e leitura, passaram pelos bancos escolares,



mas não sabem fazer uso dessas ferramentas em sua vida em sociedade. Entende-se, pois, que é necessário fazê-los funcionar, para que a engrenagem social também funcione.

Ao restringir o letramento a propósitos pragmáticos, o conceito funcional comporta duas crenças que justificam o fato de Soares tê-lo denominado de versão *fraca*. Uma é a crença na neutralidade do letramento, que supõe que os repertórios acumulados pelos indivíduos não carreguem significados políticos e ideológicos. Outra é a crença de que o letramento sempre traria consequências positivas, sendo responsável pelo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, seu sucesso e mobilidade social, assim como seu progresso profissional. Essa crença, além de individualista e meritocrática, dissocia o letramento das influências materiais, históricas e culturais existentes na sociedade, as quais atuam sobre indivíduos e grupos e podem explicar consequências bem menos positivas nesses mesmos aspectos.

A feição forte do letramento corresponde ao Modelo Ideológico. Este interpreta as relações entre letramento e sociedade questionando sua suposta neutralidade, ao compreendê-lo como “conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social”. (Soares, 1995: 11).

Considerando os significados políticos e ideológicos das práticas de escrita e leitura, Street (1984 *apud* Soares, 1995) compreende a importância de questionarmos as formas que as práticas de letramento realmente assumem em determinados contextos sociais, bem como a relação de dependência dessas formas às instituições em que se inserem. Em razão disso, Soares (1995) lembra que o letramento é governado pelas concepções que se tem de *o que, como, quando e por que* ler e escrever (ênfases na fonte). Também constata a impossibilidade de caracterizar o letramento como um conceito genérico e universal, uma vez que existem diferentes qualidades, tipos, níveis e dimensões de letramento, que podem ser tratados em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

A partir da constatação das inúmeras facetas que o letramento toma, estudos realizados nos campos da educação científica e tecnológica, tais como por Santos (2007) e Eler & Ventura (2007), buscam ultrapassar, no conceito de letramento, a dimensão das práticas sociais voltadas exclusivamente à leitura e à escrita. Sem desconsiderá-las, os autores citados voltam seus olhares para uma perspectiva em



que o letramento envolve compreensão significativa do conhecimento das Ciências aplicada a contextos não-científicos ou técnicos. Eler & Ventura (2007: 5) dizem que: “O letramento (científico) reveste-se de um status de ‘objetivo a ser alcançado’, onde o indivíduo aplica o conhecimento acadêmico na solução de problemas cotidianos”.

O Pisa, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, toma essa mesma perspectiva e tem se preocupado em aferir as competências de estudantes de diversos países, por meio de testes que avaliam a mobilização de conhecimentos da área de Ciências, da Leitura e da Matemática. (OECD/PISA, 2005).

Nesse sentido, Santos (2007), após revisar em seu artigo várias concepções de letramento científico, entende que, nas escolas, o conhecimento científico necessita buscar formas de contextualização que o incorporem à vida social, compreendendo-o como um bem cultural a ser mobilizado pelos estudantes nas práticas sociais. Contudo, o autor toma o letramento científico numa perspectiva crítica, que vai além de sua importância em termos funcionais. Este autor enfatiza que o letramento científico não visa apenas à autonomia dos indivíduos perante problemas práticos cotidianos, como a compreensão satisfatória das especificações contidas em uma bula de remédio, por exemplo; mas envolve, também, e necessariamente, a idéia de cidadania, implicando, por isso, a discussão de valores vinculados aos interesses coletivos.

Para Santos (2007: 487): “o conceito de letramento científico amplia a função dessa educação (científica), incorporando a discussão de valores que venham a questionar o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico.” Como vemos, tal conceito de letramento implica participação ativa do sujeito na vida social, bem como o desenvolvimento de competências que vão além daquelas derivadas das áreas específicas do conhecimento, voltando-se, inclusive, para o questionamento crítico das injustiças e desigualdades relacionadas às necessidades humanas. A criticidade para Freire (1986 b: 61) implica a

“apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”.



Desenvolver a criticidade significa, também, desenvolver um pensamento autônomo e o eficiente uso do senso crítico. O senso crítico requer habilidades já desenvolvidas de leitura, reflexão e análise da própria prática. O pensador crítico não é um polivalente que entra e sai em qualquer campo de debates para esclarecer questões fundamentais. Para Carraher (1983: XIX), “o exercício do senso crítico num determinado campo exige conhecimento íntimo das questões conceituais, das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e dos estilos comunicativos (...) uma experiência ampla no campo específico em que se atua”

O desenvolvimento da criticidade perante a estrutura social vigente é, pois, um objetivo contido no conceito de letramento, o qual é indissociável da mobilização dos conhecimentos e/ou saberes nos contextos em que estes se fazem necessários. Tal conceituação aponta para o significado do letramento como leitura de mundo que tem em vista a ação transformadora, conforme trataremos a seguir.

O Letramento Docente como Leitura de Mundo, Leitura da Escola e Mobilização para a Ação Transformadora na Educação

O termo letramento, no contexto de origem, surgiu a partir do reconhecimento das limitações apresentadas pela palavra alfabetização, quando os estudiosos tentavam descrever a amplitude e a complexidade das práticas relativas à escrita e à leitura (Eler & Ventura, 2007).

O processo de alfabetização era tradicionalmente referido à aquisição individual das habilidades requeridas para a leitura e a escrita (Tfouni, 1988), ou ainda, como “sinônimo de habilidades técnicas” (Amaral, 2008: 75), reduzindo-se a uma mera transformação mecânica de grafemas em fonemas e vice-versa, cujo processo ensino-aprendizagem não permitia estabelecer as necessárias relações entre os textos e os contextos em que as práticas de escrita e leitura ganhavam sentido e vivacidade.

Essa concepção foi concretizada, durante muitos anos em nossa educação, pelas práticas cartilhescas, que viam o ensino da língua como um ensino de convenções. Este modelo, conforme Larocca e Saveli (2008: 189):

“distingue-se pela descontextualização e a falta de sentido textual, uma vez que os aspectos grafofônicos são considerados os mais importantes. Também a passividade cognitiva do sujeito aprendiz é outra característica (...), em razão



de que os processos intelectivos em jogo centralizam-se na percepção e fixação da resposta correta”.

Por serem assim, as concepções e práticas tradicionais da alfabetização desvinculavam a escrita e a leitura dos seus usos sociais, assim como desvinculavam o texto do seu contexto de uso, vindo a contribuir para que os indivíduos, mesmo alfabetizados, não se tornassem capacitados a utilizar da leitura e da escrita como ferramentas da sua vida em sociedade. Daí, porque, surge o letramento como um conceito circunstanciado na efetiva utilização da leitura e da escrita como instrumentos de compreensão e ação no mundo social, passando a se defender a idéia de “alfabetizar letrando” (Di Nucci, 2008).

Embora não utilizasse o termo “letramento”, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a apontar a força revolucionária que teriam os sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos da consciência crítica e da transformação social (Soares, 1995). Para Freire, nunca bastou à alfabetização no sentido tradicional, visto que esta, assim pensada, não é capaz de conduzir os alfabetizados à consciência crítica. Nas palavras de Giroux (apud Freire & Macedo, 1990: 11): “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro.”

A perspectiva de Freire é, portanto, a do letramento crítico, pelo qual o homem supera a consciência ingênua caracterizada pela superficialidade na interpretação dos problemas e pela interpretação estática do mundo, em que não são postas, nem analisadas, quaisquer possibilidades de intervenção no real. Para Freire (1980a: 26), a conscientização não pode existir fora da práxis. Por isso, “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.”

Nesse sentido, a concepção freiriana, construída a partir do campo da alfabetização, coloca-se como uma pedagogia crítica que nos exige o repensar sobre como estão sendo conduzidos os processos de formação de professores.

Neste horizonte de entendimento, a idéia de letramento docente passa a significar uma *condição necessária aos professores* (sempre em formação), que se coloca como uma condição de realizar uma leitura de mundo e uma leitura da escola, como uma relação entre texto e contexto fundamental para a transformação da educação. Esta leitura do mundo e da escola pode-se converter em atos políticos, por meio dos quais os professores passarão a se responsabilizar pela mudança nas



relações educacionais, no interior das escolas, nas políticas públicas educacionais, como também nas práticas sociais injustas (Freire & Macedo, 1990).

Entendemos, portanto, que a formação dos professores na universidade (formação inicial), na escola, ou em outros âmbitos da vida social, como processo educativo, “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (Freire, 1998: 110, ênfases na fonte).

Por isso, a formação dos professores deve-se fundar na análise crítica das práticas educacionais (Freire, 2001), preparando os futuros e atuais professores para realizarem leituras que não dicotomizem a teoria e a prática, que não menosprezem a teoria, negando sua importância, e nem a prática, fixando-se apenas na teoria.

Tal análise crítica requer um estudo da Educação e das práticas educativas na formação de professores que viabilize aos formandos o distanciamento compreensivo necessário ao desocultamento das teorias que subsistem por detrás das práticas, num sentido em que estudar, como coloca Freire (2001: 264), é “desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos”.

Assim, se colocamos a perspectiva da formação em termos de letramento docente, temos em vista o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1991), e não simplesmente como técnicos, ou práticos, como querem as racionalidades difundidas no atual momento educacional brasileiro. Como intelectuais transformadores, os futuros docentes deverão ser capacitados a realizar leituras críticas do mundo e da escola e mobilizar ações transformadoras dentro dela, no sentido de:

“tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos” (Contreras, 2002: 158).

O processo de letramento docente exige, pois, a compreensão significativa dos diferentes tipos de conhecimentos e saberes profissionais docentes aliada à consciência crítica, capaz de desvelar a realidade para conhecê-la cada vez mais e empreender a mudança (Freire, 1980).



De acordo com Paulo Freire (1986b) existem diferentes níveis de consciência: consciência semi-intransitiva, consciência ingênuo-transitiva e consciência transitivo-crítica. A *consciência semi-intransitiva*, caracterizada pela aderência, praticamente imparcial, do sujeito à realidade, também é chamada de consciência mágica. Ela é comum nos sujeitos que estão de tal maneira, imersos nos acontecimentos do dia-a-dia, que não percebem as verdadeiras causas dos acontecimentos. A *consciência ingênuo-transitiva* é uma fase de transição onde a capacidade de compreensão da realidade se amplia para além da experiência vivenciada, mas ela ainda é uma consciência dominada. É a consciência dos sujeitos que já conseguem perceber as causas dos acontecimentos cotidianos, mas, essa visão ainda é insuficiente para tentar modificá-las. A *consciência transitivo-crítica* (conhecida simplesmente como consciência crítica) é aquela que permite ao sujeito deixar de ser objeto e perceber-se como sujeito cultural e histórico. Ela torna-se possível quando se supera o limite da ignorância e da inércia diante das situações. É neste último nível que deveria se encontrar o futuro professor e no qual se efetiva o letramento docente por nós assumido.

Concluimos, então, que a principal prerrogativa do letramento situa-se na condição de os sujeitos mobilizarem seus repertórios de conhecimentos e habilidades para participarem ativa e efetivamente da mudança educacional. Em termos de letramento docente, isso demanda que o futuro professor, em sua formação inicial e permanente, adquira condições para, não apenas solucionar os problemas imediatos da escola e da sala de aula, num funcionamento adaptativo frente a demandas diversificadas, mas sair de seu curso de formação inconformado com a situação de fracasso educacional vigente em nossa sociedade, disposto e capacitado a lutar na direção de uma educação emancipadora.

O profissional letrado para a docência deverá entender-se e enxergar-se como sujeito crítico “dotado de uma situacionalidade muito própria (...) que se funda no diálogo como processo edificante do ser e da ação.” (Cabral, 2005: 57)

Podemos, finalmente, situar o letramento docente como processo constitutivo de uma condição ou qualidade dos professores para realizar uma leitura de mundo conjugada com uma leitura da escola, que mobilize mudanças na direção de um processo ensino-aprendizagem de melhor qualidade, de uma educação democrática e de uma sociedade mais justa. Para a construção coletiva desses objetivos, entretanto, não basta lerem, mas cumpre intervir nos processos de produção e reprodução social



de modo criativo. Essa intervenção não pode ser revolucionariamente autoritária e nem conformista, pois esses pólos escapam do ideal libertador proposto no referencial freiriano. Nesse quadro apontamos a razão comunicativa ou dialógica como elemento consistente com a perspectiva que viemos desenvolvendo, no sentido de caracterizar o modelo de letramento docente que estamos delineando.

Racionalidade Comunicativa e Letramento Docente

Ler o mundo, ler a escola, constituir-se na aptidão de agir sobre essas esferas a partir de um projeto utópico - e viável - de transformação. Essa definição ampla do que vem a ser o letramento docente completa-se com o concurso da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), proposto por Jürgen Habermas. Iniciemos nossa discussão pelas palavras de Sérgio Guimarães (In Gadotti, Freire e Guimarães, 1995: 28):

“Nessa questão do vencer/convencer, questão intimamente ligada a uma luta que se trava no sentido de derrubar o poder, muitas vezes se escamoteia o que, a meu ver, permeia tanto o pedagógico quanto o político: o conhecer. Neste sentido, ao invés de ressaltar a idéia de convencer como ato de persuadir e, no fundo, de vencer o outro à base de argumentos, prefiro interpretar o convencer como a ação de, conhecendo juntos, vencer com. Ou seja: na prática, não se trata de que eu, como líder, tente convencer aqueles que vão me seguir de que estou certo e eles estão errados. Muitas vezes, o que acontece entre as pessoas que optam pela mesma linha de ação é perceber que não há necessidade do convencimento, no sentido oratório, retórico, da persuasão, mas simplesmente a necessidade de se conhecer, de se identificar os pontos em que a gente concorda ou não. Quando estou diante de uma plateia de estudantes, nem sempre se trata de convencê-los ou de mostrar que sua idéia x ou y é errada e, conseqüentemente, que a minha seria a certa. Ao explicitar a minha idéia, trata-se mais de fazer com que eles percebam em que medida as deles, que partem das suas próprias práticas, se assemelham às minhas, quando é o caso, ou divergem das minhas. Aí então podemos discutir”.

No mesmo sentido dado a essa comunicação situa-se a teoria habermasiana. Na TAC, Habermas propõe uma racionalidade comunicativa buscada através da ação comunicativa que permite uma relação crítica entre os três mundos (citados por ele em



sua obra sobre a Teoria da Ação Comunicativa) que são: o mundo do objeto, o mundo social e o mundo subjetivo (Freitag, 1985: 107). Para ele a ação comunicativa é mediada pela linguagem, que usada de modo pleno se torna o ponto central do agir comunicativo.

Essa comunicação, que só pode acontecer entre pessoas numa relação de horizontalidade, busca um entendimento que se dá quando há um “acordo intersubjetivo” (Gomes, 2007: 27). Entendimento que para Habermas é “um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes motivados por meio de razões.” (1999: 500, apud Gomes, 2007: 27).

O primeiro motivo para integrarmos em nossas definições a TAC é o seu comprometimento com a crítica da razão instrumental, base ideológica da sociedade industrial e estofo do pensamento que naturaliza o letramento como um saber-fazer pragmático e adaptativo ou redutor do ser humano ao meio, do trabalhador ao seu trabalho, colocando a crítica e a criatividade sob o estrito controle dos interesses dominantes. Sem negar radicalmente a racionalidade técnica² (Gonçalves, 1999), na medida em que esta permite o domínio da natureza e a sobrevivência humana, Habermas aponta sua inadequação para setores da vida para os quais ela não fornece respostas adequadas: as relações sociais em sentido amplo, incluindo, por exemplo, o urbanismo ou as atividades educacionais.

É exatamente a racionalidade técnica que está por trás do conceito liberal de letramento, voltado à consecução de habilidades e o domínio de conhecimentos descolados do seu contexto social de utilização. Um exemplo dos mais marcantes é o da prevenção à gravidez na adolescência: o letramento de caráter pragmatista ou liberal satisfaz-se com o domínio dos conhecimentos sobre a biologia da reprodução humana e o domínio das técnicas de contracepção. O letramento crítico, impregnado da perspectiva dialógica da ação comunicativa, por sua vez, entende ser necessária a discussão classista e aculturada da condição de gênero, a excessiva erotização da comunicação de massas, o machismo e o contexto de restrição do poder das mulheres, bem como a perspectiva autoritária das relações familiares, para compreender por que as meninas engravidam mesmo de posse de conhecimentos e habilidades de contracepção, e para agir sobre essa realidade. Ou seja, a questão do poder - social, familiar, de gênero, político... - não é inerte para uma concepção crítica

² Procedimento racional humano apenas interessado na procura dos meios mais adequados a obtenção de resultados esperados. (Barbosa, 1998: 42)



de letramento.

O conceito de razão comunicativa (cujo principal componente é a idéia de que os princípios somente são legítimos se puderem ser aceitos pelos diversos participantes de um processo comunicativo, de maneira dialógica, negociada e sustentada no melhor argumento) colabora para a caracterização da ideia de letramento docente como leitura de mundo, ao apropriar-se do conceito de mundo vital, no qual se dá a ação comunicativa: o mundo da vida, composto das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade. É apenas ao assumir a necessidade de conhecer as ligações entre os participantes do mundo da vida, e, portanto perceber os jogos das identidades e colocar-se nele, que o sujeito pode desenvolver a ação comunicativa. Ao fazê-lo, o sujeito deve reconhecer os princípios pelos quais pessoas e grupos legitimam suas ações e reconhecer-se como parte de um sistema - nem superior, nem inferior - de legitimação. Assim, compreendendo como a produção dos enunciados funciona, e encontrando pontos de partida na identidade de alguns dos elementos do mundo da vida, o diálogo se desenvolve e pode colocar esses mundos em movimento próprio. Segundo Habermas, citado por Fiedler (2006: 96):

“Enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo de vida comum (...) A situação do discurso é holístico (...) o excerto de um mundo de vida que tanto constitui o contexto como fornece os recursos para o processo de compreensão. O mundo de vida forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no ato de comunicar, nos seus esforços de interpretações retiram padrões de interpretações consentidas”.

Por outro lado, o avesso do agir comunicativo é o agir instrumental, que está na base, por exemplo, daquele licenciado que vai à escola como portador de um saber pretensamente universal, superior, e que deve ser “passado” aos alunos. Quando a aprendizagem não ocorre - porque os alunos, sentindo-se na aula alijados de seu mundo de vida, resistem - esse professor tende a culpar algo ou alguém, sem ser capaz de refletir sobre a sociedade, a cultura e a personalidade com as quais se defronta. Ao não ter interlocutores com os quais produzir uma relação dialógica, passa a ter adversários ou corpos aos quais é indiferente.

Em suma, desde o ponto de vista da razão comunicativa, o letramento docente



pode ser também definido como o fundamento teórico e político a partir do qual o professor assume a tarefa de facilitar e criar condições para que os alunos e a comunidade possam assumir sua capacidade de voz e de ação, e assumir a condição de interlocutores no processo educativo. No processo, falantes e ouvintes interagem dentro do objetivo de entender-se e de entender sobre o mundo, seja ele o do fragmento das disciplinas escolares, o mundo social, seus dados objetivos e subjetivos.

A razão comunicativa é um projeto de sociedade para o tempo pós-moderno, e um pilar da teoria do conhecimento para a qual racionais não são as proposições correspondentes à verdade objetiva, mas as que possam atender aos requisitos da argumentação e da contra-argumentação, da possibilidade de construção de consenso entre os dialogantes (Medeiros & Marques, 2003: 5). Por fim, não cede ao pressuposto pós-modernista da impossibilidade da razão diante da insustentabilidade da razão moderna / cartesiana / newtoniana, mas avança para uma epistemologia que aproxima os interlocutores, as diferentes formas de construção e validação de conhecimento, para uma concepção de verdade provisória e intersubjetiva.

A ação educativa envolve um conjunto de questões que a torna bastante complexa e vai exigir uma formação profissional que abranja o domínio de conhecimentos da área de educação, as definições normativas de caráter político-ideológico, os saberes curriculares e os das disciplinas, bem como os saberes de sua própria experiência pedagógica.” (Tardif et al., 1991: 218 apud Boufleuer, 2001: 9) Para enfrentar a complexidade do fenômeno educacional é necessária outra forma de conceber a racionalidade e a crítica, não mais de um “sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, mas sim de uma relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de se entenderem sobre algo.” (Boufleuer, 2001: 14)

O espaço da educação é um espaço privilegiado do agir comunicativo e o conteúdo normativo da teoria da ação comunicativa precisa ser explicitado visto que eles trazem conseqüências para a práxis educativa.

Cabe ressaltar, primeiramente o questionamento das posições vinculadas ao paradigma da filosofia da consciência em virtude de suas limitações vinculadas ao cognitivo-instrumental que não possibilita abarcar as complexas questões implicadas na educação. Esta questão é de extrema relevância uma vez que estamos à procura do significado de um letramento para a docência, no sentido de que o fenômeno



educacional transcende as áreas específicas de conhecimento, em sua plenitude. O paradigma da consciência não dá conta adequadamente das complexas questões implicadas na educação, especialmente as que dizem respeito à formação. Isto se aplica ao processo de formação do profissional da educação principalmente diante do desafio de construir uma identidade teórica e prática e, neste sentido, embasada por pressupostos da ação comunicativa, pois são eles que colocam em cena exigências em relação ao entendimento e à condição da convivência.

O paradigma da ação comunicativa pode ser aplicado nas análises acerca da educação e, como consequência, nas análises sobre processos de formação de professores. Isto porque o fazer pedagógico estará sempre requisitando tomadas de decisão, propostas de conteúdos de ensino, posturas a serem assumidas, entre outras questões, consolidando o fato de que a educação não se resume aos processos de ensinar e aprender, mas envolve tudo o que intervém como fundamentação, organização e orientação deste ensinar e aprender.

Este letramento deve se voltar para as relações interpessoais que acontecem no âmbito da sala de aula, considerando que os futuros professores são sujeitos que devem buscar interagir comunicativamente. Esta interação precisa ser coordenada e se refletirá no agir pedagógico. No entanto esta coordenação precisa ser entendida como um agir com os outros e não sobre os outros. Deste modo a ação educativa deve ser concebida como envolvendo todos os participantes do processo: pais, alunos, professores, formadores de professores e licenciandos.

Apesar dos elementos identificados como voltados para um letramento crítico não se percebe uma preocupação com este agir comunicativo que pode permitir a consolidação de um agir estratégico que compreende uma ação sobre o outro. Eu posso de fato promover um desenvolvimento individual de natureza humanista, mas agir de forma a esperar influência causal recíproca sem participação do outro nas ações pedagógicas. Para que um agir comunicativo se instaure e, deste modo, consolidar um letramento crítico, é necessário refletir sobre atitudes a serem tomadas em relação a todos os envolvidos no processo educativo voltadas para o entendimento. Isto também se refere ao papel de educador que deve ser concebido como aquele que permite que os indivíduos participem ativamente do processo social. Significa socializar as gerações e isto significa uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais. Essa racionalidade vai implicar condições que se referem a atitudes e comportamentos que permitam uma relação professor aluno sob o horizonte da



autoconstituição da humanidade solidária que exclui qualquer forma de expressão. O papel do educador deve ser concebido numa relação pedagógica comunicativamente concebida na qual os “educadores e educandos se inserem no processo em que são reproduzidas as tradições culturais, renovadas as solidariedades e socializadas as novas gerações (...)” (Boufleuer, 2001: 88).

Em relação ao elemento que se refere ao processo de formação voltado para uma atuação na realidade como agente de transformação desta realidade é necessário explicitar que isto só acontecerá no seio de uma práxis comunicativa, pois

“(...) a práxis comunicativa, como práxis argumentativa potencial, pressupõe, como condição de possibilidade, o mútuo reconhecimento de todos os membros desta comunidade, (...) como parceiros de igual direito, capazes de captar o sentido das pretensões levantadas e das razões apresentadas para sua legitimação (...)” (Boufleuer, 2001: 88).

Há que se considerar que as ações sociais que ocorrem no âmbito institucional e administrativo da escola precisam ser explicitadas nos processos de formação de professores. À luz de um agir comunicativo será necessário explicitar que as escolhas administrativas, metodológicas, relativas a conteúdos, entre outros, vão determinar o tipo de influência que a escola vai exercer junto a seus membros.

Neste sentido os elementos apontados que se referem aos objetos de conhecimento, suas metodologias e especificidades não são referenciados em relação aos pressupostos da ação comunicativa e podem correr o risco de gerar diferentes tipos de participação, autoritarismo, criticidade, solidariedade, criatividade, etc. Neste sentido é possível perceber a escola como o espaço de enfrentamento de ideologias, interesses e valores.

Considerações Finais

A formação do profissional professor vai exigir um letramento que leve em conta a multiplicidade de saberes que intervêm nas práticas que devem ser fundamentadas e não arbitrárias, para garantir uma identidade profissional que se baseie na proposta de garantir o êxito da educação e ao que ela se propõe: a aprendizagem dos alunos voltada para a emancipação que garantirá a vida plena em sociedade. Estas práticas devem ser compreendidas e articuladas à luz de um novo enfoque teórico, sob a égide de um novo paradigma.



Como se trata de uma prática que envolve vários participantes no processo ela tem que se basear em pressupostos e condições que subjazem à convivência humana e em um referencial crítico-reflexivo. Cabe ressaltar que estas condições têm que ser estabelecidas *a priori* de modo que possam consolidar uma experiência educativa baseada numa racionalidade comunicativa que garante a emancipação. Estes pressupostos devem não só estar presentes, mas serem operantes.

No Brasil, historicamente, os cursos de formação inicial de professores pautaram-se por um modelo técnico, o qual favoreceu uma concepção simplista da profissão. Essa concepção refletiu diretamente na qualidade da educação do país demonstrada pelos péssimos resultados do PISA. Assim, acreditamos que os cursos de formação inicial devam propiciar condições para que os futuros professores adquiram conhecimentos e habilidades condizentes com um letramento docente crítico, sendo os atores principais das mudanças sociais e políticas necessárias para melhoria da qualidade da educação no país.

Referências Bibliográficas

- Amaral, C. W. (2008). Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In S. A. S. Leite (Org.), *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 75-98). Campinas: SP, Komedi,.
- Barbosa, M. (1998). *Figuras da Racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador*. Revista de Educação. VII, 2.
- Boufleuer, J. (2001). *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.
- Cabral, C. G. (2005). O conhecimento dialogicamente situado: histórias de vida, valores humanistas e consciência crítica de professoras do Centro Tecnológico da UFSC. Florianópolis/SC, Tese de Doutorado, UFSC/PPGECT.
- Carraher, D. W. (1983). *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira.
- Cerri, et al. (2006). *Ensino e aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de licenciatura. Projeto de pesquisa*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Ponta Grossa.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- Cook-Gumpertz, J. (ed.)(2006). *The social construction of literacy*. Cambridge:



Cambridge University Press.

- Di Nucci, E. P. (2008). Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In S. A. S. Leite (Org.)(2008), *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 47-74). Campinas: SP, Komedi.
- Eler, D. & Ventura, P. C. S. (2007). Alfabetização e letramento em ciência e tecnologia: reflexões para a educação tecnológica. In VI Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. Florianópolis, *Anais do VI Encontro nacional de pesquisa em educação em ciência* (pp.1-12). Belo Horizonte: ABRAPEC, v.1.
- Fiedler, R. C. P. (2006). A teoria da ação comunicativa de Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. *Revista de Educação*. Guarulhos, 1(1), 93-100.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1986a). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Freire, P. (1986b). *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (1990). *Leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (2001) *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos Avançados 15 (42), pp. 259-268.
- Freitag, B. (1985). *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo, Cortez.
- Giroux, H. (1991). *Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Gomes, L. R. (2007). *Educação e Consenso em Habermas*. Campinas, Editora Alínea.
- Gonçalves, M. A. S. (1999). *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. XX, n. 66, pp. 125-140.
- Kleiman, A. B. (org.). (1995). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado das Letras.
- Larocca, P. & Saveli, E. L. (2008). Retratos da psicologia nos movimentos de



- alfabetização. In S. A. S. Leite (Org.), *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica* (pp.185-222). Campinas: São Paulo, Komedi.
- Medeiros, A. M. S. & Marques, M. A. R. B. (2003). Habermas e a teoria do conhecimento. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, 5(1), 1-24.
- OECD/PISA. (2005). *Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do Pisa 2003*. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo, Moderna.
- Santos, W. L. P. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista brasileira de educação*, v. 12(36), 474-492.
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 5-16.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: MG, Autêntica.
- Tfouni, L. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Pontes Editores.
- UNESCO. (1978). *Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics*. Paris: Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.