

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATLEN BÖHM GRANDO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
VOZES DAS PROFESSORAS**

**Porto Alegre
2011**

KATLEN BÖHM GRANDO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
VOZES DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Corte Vitória

Porto Alegre - RS

2011

G754p Grando, Katlen Böhm

Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras / Katlen Böhm Grando. – Porto Alegre, 2011. 147 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Inês Corte Vitória.

1. Professores - Formação Profissional. 2. Letramento. 3. Alfabetização. 4. Escrita - Aprendizagem. I. Vitória, Maria Inês Corte. II. Título.

CDD 370.7

Para Marcelo, por ter sido companheiro
durante toda essa caminhada

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o curso de mestrado obtive o incentivo de pessoas muito significativas para mim. Para que esta dissertação pudesse se concretizar, contei com o apoio e colaboração de diferentes pessoas e instituições. Neste momento, gostaria de agradecê-los.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição que oportunizou meu crescimento como ser humano, estudante e pesquisadora.

Ao projeto Observatório da Educação/CAPES, que possibilitando minha interação com professores dos municípios de Porto Alegre e Viamão, promoveu trocas de experiências valiosíssimas, e pelo financiamento da pesquisa.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Inês Corte Vitória, pelos ricos momentos de reflexão sobre a pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo e às escolas participantes, pela carinhosa acolhida em seus espaços e pela abertura à pesquisa. Assim como, às professoras que se dispuseram a compartilhar seus saberes.

Agradeço às escolas onde atuo, especialmente suas equipes diretivas, pela flexibilidade e compreensão em relação aos compromissos ligados ao curso.

Às professoras que se dispuseram a avaliar este trabalho, agradeço pela disponibilidade e pela possibilidade de enriquecer meu olhar a partir dos seus olhares.

Às colegas de curso Caroline, Nina e Simone, pelos momentos compartilhados e amizades firmadas.

Às amigas Claudia e Vanessa por serem companheiras tanto nos momentos de trabalho e concentração, quanto nos momentos de divertimento.

Agradeço à colega e amiga Fabi pelos momentos de trocas e pelas contribuições para este trabalho. Você faz parte de boas lembranças!

Obrigada a todos os meus familiares, especialmente minha mãe Liege, por compreenderem minha ausência e por se constituírem como a base daquilo que sou e acredito.

Ao Marcelo, que ao mesmo tempo tão longe e tão perto, foi meu orientador e meu desorientador. Obrigada por compartilhar das angústias e alegrias. Obrigada por ser meu cúmplice e confidente. BM!

Finalmente, a todos aqueles que de alguma ou outra forma colaboraram para que o que parecia tão distante e quase impossível pudesse se tornar realidade. Obrigada a todos!

RESUMO

Esta dissertação, realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e vinculada à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, tem como principal temática o letramento. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano. Os aportes teóricos sobre letramento apresentam posições de vários autores, tais como Soares (2004, 2009 e 2011), Tfouni (2010), Ribeiro (2004), Kleiman (2008), Ferreiro (2006) e Mortatti (2004). Utilizando os princípios da pesquisa qualitativa, foram empregados, como instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas semiestruturados com 13 professoras de primeiro ano de quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo. Após a análise de dados, que utilizou princípios da análise de conteúdo de Bardin (2009), os resultados obtidos apontam que a temática do letramento não foi abordada na maior parte dos cursos de formação docente das professoras, o que gera dúvidas entre os sujeitos da pesquisa sobre o significado de letramento. Esse fato indica a necessidade de pensar em formação continuada. O que se constata, porém, é que a escola foi citada por poucos sujeitos como promotora de reflexões sobre a temática do letramento. Assim, este estudo reitera o papel da escola na formação e atualização docente. A partir dos estudos de García (1999) e Sacristán (1999), também se pensa na necessidade de estimular um projeto autônomo de formação, onde cada professor se torne responsável por sua autoformação. Os aspectos mais importantes relacionados às práticas de letramento, que foram indicados pelas professoras participantes, dizem respeito à importância de valorizar os saberes prévios dos alunos, para que possam construir novas aprendizagens a partir do que já sabem em relação aos usos da escrita e da leitura (Vigotsky, 2008), e a necessidade de promover práticas de letramento que sejam lúdicas (Brock, 2011), respeitando, assim, as especificidades das crianças de 5 e 6 anos.

Palavras-Chave: Letramento. Alfabetização. Primeiro ano. Formação de professores. Ludicidade.

ABSTRACT

This dissertation, realized at the Post-graduation Program in Education of Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul and linked to the Formation, Policies and Practices in Education research line, has literacy as its main theme. The aim of the work is to reflect on literacy's possibilities during Elementary School that have been identified by first year teachers. The theoretical references present various authors' positions, namely Soares (2004, 2009 and 2011), Tfouni (2010), Ribeiro (2004), Kleiman (2008), Ferreiro (2006) and Mortatti (2004). Following qualitative research principles, surveys and semi-structured interviews were applied to 13 first year's teachers of four Public Elementary Schools in São Leopoldo city. Afterwards, guided by Bardin's (2009) speech analysis principles, the data analysis showed that literacy had not been a subject in the majority of teachers' Under-graduation courses. Therefore, the meaning of this concept was not clear for them. Although this fact indicates that it should be necessary to think about further studies, schools had not been a place for it, second most teachers' opinion. The present work, nevertheless, emphasizes school's role at teachers' further education. In accordance with García (1999) and Sacristán's (1999) theories, it is also asserted that this further education should rely on individual efforts, making every teacher responsible for his/her own education. Literacy practices' most important feature, according to teachers' point of view, is that they underline the value of students' previous knowledges, so that they can use what they already know about writing and reading as a foundation for their new improvements (Vigotsky, 2008). Besides that, teachers also mentioned the importance of promoting literacies practices in a ludic way (Brock, 2011), what is appropriate to 5 and 6 years old children.

Key words: Literacy, First Year Teaching, Teacher's Education, Ludic Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Níveis de alfabetismo funcional, conforme INAF.....	20
Gráfico 1: Conhecimento do termo letramento pelos sujeitos da pesquisa.....	81
Gráfico 2: Abordagem do letramento nos cursos de formação docente dos sujeitos da pesquisa.....	82
Gráfico 3: Oportunidades de contato com o termo letramento.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Indicadores de alfabetismo – INAF – 2001 até 2009.....	21
Tabela 2: Níveis de alfabetismo segundo a escolaridade – INAF 2009.....	42
Tabela 3: Autores mais citados nas teses analisadas do banco de teses da Capes do ano de 2009.....	67
Tabela 4: Em que momento da vida escolar deve iniciar o processo de letramento.....	84
Tabela 5: Como deve ser desenvolvido o processo de letramento.....	85
Tabela 6: Sistematização da entrevista da professora A.....	128
Tabela 7: Sistematização da entrevista da professora B.....	132
Tabela 8: Sistematização da entrevista da professora C.....	137
Tabela 9: Sistematização da entrevista da professora D.....	141

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal – Conceito desenvolvido por Vigotsky

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 LETRAMENTO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS.....	18
2.1 ÍNDICES BRASILEIROS DE ANALFABETISMO E LETRAMENTO: INICIANDO NOSSAS REFLEXÕES.....	18
2.2 ORIGEM DO TERMO LETRAMENTO.....	23
2.3 LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	26
2.3.1 Modelo autônomo de letramento.....	31
2.3.2 Modelo ideológico de letramento.....	32
2.4 DIFERENCIANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
2.5 RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO.....	42
2.6 O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES.....	48
3 LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS: ABORDAGENS SOBRE O TEMA EM TESES DO ANO DE 2009.....	56
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS TESES DE 2009 ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES.....	57
3.1.1 Fatores que influenciam os processos de alfabetização e letramento.....	57
3.1.2 Implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	60
3.1.3 Saberes e práticas docentes.....	62
3.2 EMBASAMENTO TEÓRICO DAS TESES.....	66
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TESES ANALISADAS.....	67
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	70
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	79
5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS QUESTIONÁRIOS.....	80
5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: AS ENTREVISTAS.....	86
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	90

6.1 A TEMÁTICA DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	90
6.2 CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO.....	95
6.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E METODOLOGIA DE TRABALHO.....	102
6.4 LETRAMENTO E LUDICIDADE: POSSÍVEIS INTERAÇÕES.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – Tabela 6 – Entrevista da professora A.....	128
APÊNDICE B – Tabela 7 – Entrevista da professora B.....	132
APÊNDICE C – Tabela 8 – Entrevista da professora C.....	137
APÊNDICE D – Tabela 9 – Entrevista da professora D.....	141
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
APÊNDICE F – Questionário.....	144
APÊNDICE G – Roteiro da entrevista.....	146
APÊNDICE H – Carta de autorização para realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo.....	147

1 INTRODUÇÃO

Expressar o que me levou a optar por realizar um trabalho sobre a temática do letramento requer que eu faça uma pequena apresentação da minha caminhada como docente. Minha formação inicial se deu a nível médio, no curso de magistério e, em seguida graduei-me como pedagoga. Sou professora concursada no município de São Leopoldo – RS onde atuo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho como professora na Educação Infantil há 5 anos e meu trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental é mais recente. Atuo como professora, porém, ainda não possuo longa experiência profissional, o que gera em mim a consciência de que tenho, ainda, muito a aprender sobre o universo da docência. Deste modo, sinto-me constantemente desafiada frente aos dilemas e as demandas do professor e são esses dilemas e demandas que fizeram com que eu percebesse a necessidade de aprofundar meus estudos sobre a prática e sobre os saberes docentes.

O presente ano letivo representa para mim mais um desafio, pois tenho sob minha responsabilidade uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e, mesmo nutrindo antiga vontade de trabalhar com essa turma, não posso negar a insegurança que sinto em alguns momentos. Essa insegurança, creio eu, não é uma particularidade minha, uma vez que a lei de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, lei 11.274, ainda gera dúvidas sobre os objetivos de trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em relação à metodologia a ser utilizadas nas turmas de primeiro ano, algumas colegas defendem apenas o brincar, sem preocupar-se com os processos ligados à alfabetização e ao letramento, outras, trabalham para que as crianças ingressem no segundo ano já alfabetizadas, utilizando atividades de treino e memorização, desconsiderando totalmente o brincar da rotina infantil e não se preocupando com o processo de letramento, outras, ainda, tentam chegar a um equilíbrio, porém sem muita convicção do que estão fazendo.

O fato de perceber uma intensidade de trabalhos que tem por objetivo preparar a criança para aprender a ler e escrever, os chamados exercícios de prontidão, bem como as atividades de treino excessivo, como cópias e o conhecido

“encher linhas”, me faz pensar na importância da realização de um trabalho voltado à utilização social da leitura e da escrita e da consideração dos saberes prévios das crianças, que já estão inseridas no mundo letrado. Sabe-se que a criança, desde o nascimento, se expressa através de diferentes linguagens. Na medida em que vai crescendo, as possibilidades de expressão aumentam e a fala passa a ser o principal instrumento de interação. Em geral, progressivamente, passa a entrar em contato com a língua escrita de forma mais frequente e sistemática. Assim, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança já possui saberes e hipóteses sobre a escrita e sobre a leitura. Desta forma, o trabalho no primeiro ano deve partir desses saberes e ser ampliado, fazendo com que a criança perceba significado nos atos de ler e escrever.

Mesmo estando inserida no contexto profissional docente há pouco tempo, é possível que eu perceba várias angústias em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental e, inclusive, compartilhe de algumas delas. As inquietações que percebo entre as colegas de profissão, dentre outras, são as seguintes: deve-se, ou não, alfabetizar as crianças no primeiro ano? Qual a metodologia a ser desenvolvida? E o letramento? O que é e como deve ser promovido? O letramento leva à alfabetização ou somente após estar alfabetizada a criança poderá tornar-se letrada? A criança que ingressa no Ensino Fundamental, independentemente de ter frequentado a Educação Infantil, já possui ideias sobre a escrita ou devemos ensinar tudo para ela, “partindo do zero”?

A partir dessas inquietações justifico a escolha desse tema e a realização desta pesquisa com enfoque no letramento. Destaco, ainda, que embora diversos teóricos e pesquisadores se dediquem ao estudo do letramento no cenário brasileiro e latinoamericano, existem vários aspectos a serem refletidos, devido à amplitude e complexidade da temática, bem como, por ser um conceito há pouco tempo incorporado no cenário educacional, o que provoca dúvidas sobre seu significado. Ressalto, também, meu interesse em poder contribuir com o município onde a pesquisa foi realizada para que este possa qualificar ainda mais as práticas voltadas ao letramento.

Gostaria de destacar a importância de ouvir as professoras e valorizar seus saberes. Esse foi o caminho que buscamos traçar, pois acreditamos que além de aprendermos com os estudos realizados sobre a temática do letramento, também podemos aprender a partir dos relatos dos sujeitos que estão inseridos no contexto educativo e que possuem, portanto, saberes experienciais. Para nós, tanto os saberes acadêmicos, quanto os saberes provenientes da prática docente devem ser valorizados.

Esta dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul apresenta a pesquisa realizada no decorrer do curso de mestrado, descrevendo as intencionalidades da pesquisa, a proposta metodológica adotada durante o estudo, os resultados obtidos e a análise desses resultados, à luz de diferentes teóricos que vêm realizando estudos sobre a temática do letramento.

Este trabalho é composto por 7 capítulos, os quais apresentarei brevemente neste momento. O primeiro capítulo, o qual nos encontramos, apresenta a pesquisa e sua justificativa. O capítulo 2 tem como objetivo realizar uma análise do tema do ponto de vista teórico, abordando questões como o surgimento do termo letramento, o significado de letramento, as diferenças entre os processos de alfabetização e letramento, as possíveis relações entre letramento e escolarização, dentre outros. O capítulo 3 é decorrente de uma pesquisa realizadas no banco de teses da Capes. Essa pesquisa teve a intenção de fazer um levantamento em relação às principais abordagens dadas ao tema letramento, nos trabalhos acadêmicos mais atuais.

A metodologia utilizada na pesquisa empírica que embasou esta dissertação é o conteúdo do capítulo 4. Nele, nos detemos a apresentar a abordagem da pesquisa, o problema, objetivos e questões norteadoras, bem como os instrumentos de pesquisa e os sujeitos participantes, ou seja, esse capítulo procura delimitar o caminho investigativo que traçamos. O quinto capítulo expõe os dados brutos da pesquisa. Para uma melhor compreensão dos dados, estes foram apresentados em 3 grandes sessões: o perfil dos sujeitos da pesquisa, os dados provenientes dos questionários e os dados obtidos através das entrevistas. Utilizamos de gráficos

e tabelas para expor os dados provenientes da pesquisa empírica. Para uma melhor compreensão e visualização, as tabelas que expõem os dados das entrevistas foram organizadas na seção “Apêndices”.

O capítulo 6 objetiva analisar os dados apresentados no capítulo anterior. Assim, foram organizadas quatro categorias de análise, que abordaram o letramento e a formação docente, as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre letramento, as atividades realizadas pelas professoras participantes e sua metodologia de trabalho, e as possíveis interações entre o letramento e a ludicidade no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental. O último capítulo deste trabalho se detém a realizar as considerações finais, a partir das reflexões já realizadas. Também tem como finalidade apontar caminhos para possíveis pesquisas posteriores.

Desde já gostaria de salientar a natureza inacabada da temática. Desejo que este trabalho se constitua em uma pequena, mas significativa, contribuição para que cada vez mais práticas contextualizadas e significativas se tornem a regra em nossas escolas.

2 LETRAMENTO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo buscamos refletir sobre a temática do letramento a partir do ponto de vista teórico, ou seja, nos utilizamos de estudos e pesquisas relacionados à temática para pensar sobre diferentes aspectos ligados ao tema letramento, dentre eles a origem do termo, as diferenciações entre letramento e alfabetização, os diferentes conceitos atribuídos ao termo pelos autores pesquisados, as relações entre letramento e escolarização e a formação de professores.

Para darmos início à reflexão sobre letramento, acreditamos ser importante apresentar dados sobre a temática que possam propiciar um panorama em relação às condições em que se encontra nosso país no que diz respeito ao analfabetismo e ao letramento. Para isso, na sessão seguinte, expomos dados que consideramos relevantes e tecemos reflexões a cerca dos números originados pelas pesquisas que apresentaremos.

2.1 ÍNDICES BRASILEIROS DE ANALFABETISMO E LETRAMENTO: INICIANDO NOSSAS REFLEXÕES

Gostaríamos de dar início às reflexões sobre os índices de analfabetismo e letramento, apresentando dados que situam o Brasil em uma escala de nível internacional. Posteriormente, apresentaremos dados específicos do contexto brasileiro, que poderão nos oferecer subsídios para refletir sobre nossa situação educacional, realizando comparações em relação à evolução de alguns números relacionados à temática em questão.

No âmbito internacional, a escala a qual nos referimos é o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que se constitui como um indicador amplamente utilizado em pesquisas de cunho educacional e pela imprensa, a fim de comparar as habilidades de alunos de vários países, ou com o objetivo de situar o Brasil dentro de um contexto mais amplo. Em dezembro de 2010 foram divulgados os dados do PISA 2009, que avaliou as habilidades de leitura, matemática e ciência de alunos de 15 e 16 anos de um total de 65 países. A média geral do PISA – 2009,

na escala geral de leitura, foi de 493 pontos. Enquanto os países que ocupam as melhores classificações, como China, Coréia e Finlândia obtiveram entre 556 e 538 pontos na escala geral de leitura, o Brasil obteve 412 pontos, ficando atrás, neste quesito, de países como México, Uruguai, Colômbia e Chile. Na classificação geral, o Brasil ocupou o 53º lugar¹ de um total de 65 países avaliados.

Um dado intensamente divulgado pela imprensa nacional e internacional foi o crescimento do índice brasileiro no PISA. Nosso país aumentou 33 pontos do ano 2000 ao ano 2009. Embora todos reconheçam o significativo crescimento do país em relação aos anos anteriores, a colocação do Brasil – 53º lugar – dentre os 65 países participantes da avaliação não deixa dúvidas sobre a existência de um longo caminho a ser percorrido na busca pela qualidade da educação brasileira, especialmente ao nos referirmos a sua equiparação a outros países.

Em relação a dados específicos do nosso país, nos referimos ao Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao IBOPE², que realiza projetos de cunho educacional em nosso contexto. Desde o ano de 2001, o Instituto organiza uma pesquisa com brasileiros entre 15 e 64 anos, a fim de verificar as habilidades de leitura, escrita e matemática, bem como os usos dessas habilidades em situações do dia a dia. A pesquisa busca, em cada edição, analisar dois mil brasileiros, de ambos os sexos, de todas as regiões do país e de áreas urbanas e rurais. Para isso, utiliza como instrumentos, além de entrevistas, testes práticos. Os dados coletados na pesquisa compõem o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional³.

Nosso intuito, nesta dissertação, é refletir sobre as habilidades de leitura e escrita, porém, os dados disponibilizados pelo INAF não fazem uma separação entre as habilidades ligadas à leitura e à escrita das habilidades ligadas à matemática, por isso, analisaremos os dados de forma integral. No entanto, para que possamos compreender os números apresentados, é preciso entender a classificação utilizada

¹ Dados disponíveis em http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html.

² IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

³ Chamamos a atenção para o uso do termo “alfabetismo”, em detrimento do termo “letramento”. O uso dos dois termos será abordado adiante.

pelo INAF, que considera quatro níveis em relação às habilidades de utilizar a leitura, escrita e matemática, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Níveis de alfabetismo funcional, conforme INAF

<p>Analfabetos funcionais</p> <p>Analfabetismo - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).</p> <p>Alfabetismo rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.</p> <p>Alfabetizados funcionalmente</p> <p>Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.</p> <p>Alfabetismo pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.</p>
--

Fonte: Instituto Paulo Montenegro - INAF⁴

Em relação à classificação adotada pelo INAF, chamamos a atenção para a existência de quatro níveis em relação às habilidades de utilização da leitura, escrita e matemática. Esses níveis são organizados em duas classificações mais amplas: os considerados analfabetos funcionais, que compreendem os níveis de analfabetismo e alfabetismo rudimentar, e os alfabetizados funcionalmente, que compreendem os níveis de alfabetismo básico e alfabetismo pleno. Nesse sentido, é importante frisar que os analfabetos funcionais são aquelas pessoas que apresentam rigorosas dificuldades de utilizar as habilidades da leitura, escrita e matemática em situações do cotidiano, já os alfabetizados funcionalmente possuem maior domínio nos usos dessas mesmas habilidades, obtendo considerável sucesso diante das demandas de uma sociedade grafocêntrica.

⁴ Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por

Partindo do entendimento dessa classificação, podemos analisar os números obtidos pelas pesquisas dos INAF. Mais uma vez observamos que esses dados se referem tanto às habilidades de leitura e escrita, quanto às habilidades ligadas à matemática. Nesse sentido, a tabela 1 apresenta os dados obtidos no INAF desde o ano 2001 até o ano 2009. Nela podemos observar a evolução nos índices.

Tabela 1: Indicadores de alfabetismo – INAF – 2001 até 2009

INAF/BRASIL – Evolução do indicador de Alfabetismo						
População de 15 a 64 anos (%)						
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009
Analfabeto	12	13	12	11	9	7
Rudimentar	27	26	26	26	25	20
Básico	34	36	37	38	38	46
Pleno	26	25	25	26	28	27

Fonte: INAF 2009⁵

Analisando a tabela 1, podemos realizar algumas reflexões em relação à evolução dos índices no decorrer de praticamente 10 anos de pesquisas. Primeiramente, o que nos parece positivo é uma diminuição dos considerados analfabetos – que em 2001 totalizavam 12% e em 2009 representam 7% da amostragem da pesquisa, bem como do nível de alfabetismo rudimentar – que passou de 27% em 2001 para 20% em 2009. No mesmo sentido, a porcentagem de alfabetismo básico e pleno também aumentou, pois enquanto totalizava 60% em 2001, passou a representar 73% em 2009.

No entanto, ainda podem ser considerados alarmantes os índices de analfabetos funcionais, pois estes totalizam 27% em 2009, o que significa que mais de um quarto da população brasileira apresenta dificuldades severas em utilizar habilidades de leitura, escrita e matemática no seu dia a dia. Ao levarmos em consideração que nossa sociedade tem como uma de suas características mais marcantes o fato de ser organizada em torno da escrita, podemos imaginar o que essas dificuldades representam para esse considerável número de brasileiros.

⁵ Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por

Também nos chama atenção o fato de termos somente um quarto da população plenamente letrada. Sabendo que o Ensino Fundamental e Ensino Médio deveriam instrumentalizar os alunos para que estes pudessem fazer uso exitoso dos conhecimentos adquiridos na escola, necessitamos refletir sobre o que acontece com os alunos ao completarem a educação básica. Nossa escola não vem cumprindo sua função de auxiliar os alunos na construção de aprendizagens significativas? Não deveria haver relação entre a escolarização e os níveis de alfabetismo/letramento? Sobre essas questões, realizaremos reflexões no decorrer deste capítulo.

Ainda em relação aos dados brasileiros de analfabetismo e letramento, conforme o último censo realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o número de pessoas de 15 anos ou mais consideradas analfabetas teve uma pequena diminuição. Enquanto em 1999 os analfabetos totalizavam 13,3% da população brasileira, em 2009 passaram a ser 9,7%. Isso indica que, em pleno século XXI, nosso país totaliza, em números absolutos, praticamente 14 milhões de analfabetos. Além disso, o número de analfabetos funcionais⁶ em 2009 ainda representava 20,3% da população brasileira⁷.

Diante de uma primeira contextualização em relação aos índices brasileiros sobre analfabetismo e letramento, passamos a abordar as questões ligadas ao letramento do ponto de vista teórico. Considerando que é nosso objetivo realizar uma pesquisa sobre a temática do letramento, necessitamos conceituar esse termo, para que, no decorrer do texto, os leitores possam ter clareza sobre a perspectiva que estamos abordando nesta dissertação. Para isso, utilizaremos diferentes autores que estudam essa temática, tais como Tfouni (2010), Kleiman (2008), Ribeiro (2004), Ferreiro (2006), Kato (2009), Mortatti (2004) e Soares (2004, 2009 e 2011). Antes, porém, refletiremos sobre a origem do termo letramento.

⁶ O IBGE considera analfabetos funcionais pessoas com quinze anos ou mais de idade e menos de quatro anos completos de escolarização.

⁷ Dados disponíveis em

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1

2.2 ORIGEM DO TERMO LETRAMENTO

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni, autoras das quais nos utilizamos para embasar este trabalho.

Mas quais seriam os motivos pelo qual foi incorporado esse termo no campo da educação? O surgimento de uma nova palavra sempre está ligado a uma necessidade, a falta de uma palavra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. E foi também nesse contexto que surgiu o termo letramento. Durante a década de 80 emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Nessa época os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram intensamente para as reflexões, ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita.

Assim, em razão de uma demanda que anteriormente não existia, passou-se a ter a necessidade de uma nova palavra. Se até aquele momento só se falava em analfabetismo, pois era essa a condição em que grande parte da população brasileira se encontrava, no momento em que essa realidade começou a se modificar, foi preciso incorporar uma nova palavra para nomear a nova condição em que o povo passou a ocupar. Essa nova condição, para muito além do saber ler e escrever, compreende, também, a incorporação desses saberes no viver de cada indivíduo, ou seja, compreende uma demanda social.

Curiosamente, a palavra *analfabetismo* possui o prefixo de negação *a*, assim, seria lógico pensar que a palavra mais correta para preencher essa demanda seria *alfabetismo*. O termo *alfabetismo* chegou a ser utilizado na literatura especializada, como podemos verificar neste trecho escrito por Soares no ano de 1995 e que permanece na edição mais atual do livro “Alfabetização e Letramento”:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Podemos encontrar nesse mesmo livro, uma explicação da autora, que nos esclarece que a palavra *alfabetismo* não criou raízes na literatura da área e foi, progressivamente, sendo substituída pelo termo *letramento*. Conforme a nota da autora: “Após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra *letramento* [...] em relação à palavra *alfabetismo*. Até recentemente, *letramento* era palavra não dicionarizada; somente em 2001 o *Dicionário Houaiss* dicionarizou tanto essa palavra quanto *letrado*⁸, como adjetivo a ela correspondente (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora)”. Assim, o termo *letramento* vem gradativamente substituindo o termo *alfabetismo*. No entanto, ainda podemos encontrar o termo *alfabetismo* na literatura especializada e em pesquisas da área, como pudemos observar anteriormente no INAF, que utiliza o termo *alfabetismo* e não utiliza o termo *letramento*.

Ainda em relação ao surgimento do termo *letramento*, a teórica Tfouni (2010, p. 10) explica que percebeu-se “[...] a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento*”. O argumento de Tfouni aborda o *letramento* como algo que não se restringe ao saber ler e escrever. No decorrer do livro “Letramento e Alfabetização”, Tfouni explicita sua ideia de forma mais clara: “A necessidade de se

⁸ A dicionarização do vocábulo “letrado” como referência à pessoa erudita, versada em letras, remonta à data informada pela autora. O que Magda Soares afirma nesta citação é que em 2001 ao vocábulo “letrado” também foi incluído como significado, o adjetivo de *letramento*.

começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)".

Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, a autora Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento "[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (2008, p. 15, grifo da autora)". O pensamento de Kleiman (2008) se aproxima do pensamento de Tfouni (2010), pois ambas evidenciam o letramento como algo que ultrapassa o processo de alfabetização. Diante disso, é possível pensar que, tanto Soares, quanto Tfouni e Kleiman, afirmam que o surgimento do termo letramento aconteceu por uma nova demanda. Demanda essa relacionada a algo que vai além do processo de codificação e decodificação da língua escrita, demanda ligada a aspectos sociais da escrita e da leitura.

Em relação à etimologia do termo, podemos fazer referência à Soares (2009), que expressa o senso comum do meio, quando afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à *letra*. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Soares interpreta esta definição da seguinte forma: "[...] *literacy* é 'a condição de ser letrado' – dando à palavra 'letrado' sentido diferente daquele que vem tendo em português (2009, p. 35, grifo da autora)". Qual seria, então, o sentido da palavra *letrado* a que Soares se refere na citação anterior? O sentido comumente dado à palavra *letrado* no Brasil está ligado à ideia de pessoa erudita, pessoa versada em letras, e o seu antônimo, *iletrado*, seria a pessoa que não é erudita, não possui conhecimentos literários. Porém, ao nos referirmos ao termo *letramento*, não estamos evocando os significados anteriormente apresentados dos termos *letrado* e *iletrado*. Estamos, sim, nos referindo ao mesmo termo, porém, ao significado atribuído a ele na língua inglesa: *literate*, que se refere à pessoa educada e que especificamente tem habilidade de ler e escrever.

2.3 LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2009, p. 65), as “[...] dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Nesse sentido, Mortatti afirma que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos nesses diferentes espaços, assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento) (2004, p. 11, grifo nosso)”. Traremos, a seguir, definições que alguns autores utilizam para esse conceito.

Fazendo referência ao termo *literacy*, Tfouni (2010) explica que esse termo possui mais de um entendimento na língua inglesa e que alguns estudiosos acabam por cometer mal-entendidos ao utilizarem o termo, justamente por restringi-lo a somente uma de suas acepções. A autora apresenta três perspectivas do termo letramento. A primeira perspectiva, denominada pela autora de *individualista/restritiva*, associa o termo unicamente a aquisição da leitura/escrita, como código, e o relaciona à escolarização e ao ensino formal. Nessa perspectiva, o termo confunde-se com alfabetização. A segunda perspectiva, *tecnológica*, relaciona positivamente os usos da leitura e da escrita com o “progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico (TFOUNI, 2010, p. 33)”. A última perspectiva, chamada de *cognitivista*, focaliza a aprendizagem como um produto das atividades mentais que tem origem no indivíduo. Essa última perspectiva não considera as origens sociais e culturais do letramento, mas sim, os processos internos do indivíduo. Frente às três perspectivas apresentadas, Tfouni (2010) identifica um ponto comum. Esse ponto se refere à ligação do termo *literacy* à aquisição da leitura e escrita.

Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de *textos escritos*. Ou seja, existe aí uma superposição entre *letramento* e *alfabetização*. Em segundo plano, às vezes

de maneira apenas sugerida, aparece também uma relação entre *letramento, escolarização e ensino formal* (p.34, grifos da autora).

O que a autora nos sugere aqui, é que não pode haver a redução do significado de *letramento* à *alfabetização* e ao *ensino formal*. Para ela *letramento* é um processo mais amplo que a *alfabetização* e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010, p. 23) relaciona, assim, *letramento* com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o *letramento* é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo *letramento* extrapola a escola e o processo de *alfabetização*, referindo-se a processos sociais mais amplos. “O *letramento* [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, apud MORTATTI, 2004, p. 89)”.

O *letramento* também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008, p. 18). Segundo ela, “[...] podemos definir hoje o *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do *letramento*.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o *letramento* era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Acreditamos que a autora queira se referir, na citação anterior, ao fato de que a escola, diante da perspectiva do letramento, enfatiza apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita. Assim sendo, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Desta forma, e de acordo com o que já foi explicitado anteriormente por esta autora, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento e realizaria apenas algumas práticas de letramento, dentre muitas possíveis.

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo esta autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim, para a autora, em sociedades grafocêntricas a escrita possui uma importância de proporção muito grande, uma vez que tudo se organiza em torno dela. Diante desse fato, o letramento estaria relacionado aos usos da escrita nessa sociedade grafocêntrica. O letramento também, influenciaria a relação, não somente dos sujeitos com a sociedade, mas também, dos sujeitos com outros sujeitos.

Na introdução do seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Kato (2009) aponta para o aspecto funcional do letramento. Ao apresentar o objetivo do livro, Kato afirma que a escola deve introduzir a criança no mundo da escrita para que ela se torne um cidadão funcionalmente letrado “[...] isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (2009, p. 7)”. Assim, assinala a possibilidade de crescimento cognitivo

do sujeito através do letramento, visto pela autora como necessário diante de uma sociedade que valoriza tanto a linguagem escrita.

Em uma sessão que abrange o vocabulário crítico de termos utilizados no livro, a autora apresenta o seguinte conceito relativo ao termo letramento: “[...] processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita (KATO, 2009, p. 140)”. Nesse conceito percebemos uma forte ligação entre a ideia de alfabetização e a ideia de letramento, pois a autora define letramento se referindo ao processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa conceituação de letramento nos parece mais restritiva do que a expressada através da explicação anterior, relativa ao que seria um sujeito funcionalmente letrado. Provavelmente essa impressão se dá devido ao fato da primeira explicação tratar-se do sujeito *funcionalmente* letrado, e a segunda, apenas ao que é letramento, e não ao que é letramento *funcional*, o que, para essa autora, parece se constituir como processos distintos.

Soares (2009), mesmo apontando a dificuldade de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito, também expressa uma definição para o termo letramento. Segundo ela, letramento pode ser definido como “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39)”. Assim letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade.

Segundo Soares (2009), para assegurar o letramento, existem duas condições: uma delas é que haja escolarização⁹ efetiva da população e a outra, é que haja disponibilidade de material escrito. Conforme a autora, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é

⁹ Conforme veremos em uma próxima sessão, a autora citada acredita haver intensa relação entre a escolarização e o letramento.

necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Porém, conforme Soares (2009, p. 58), em algumas realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, realidade que não contribui para a formação de sujeitos letrados. O que nos parece, através da ideia de Soares (2009), é que a autora acredita que, para a promoção do letramento, os sujeitos precisam ter a possibilidade de utilizar a escrita e a leitura no seu cotidiano.

Concordamos com a autora quando essa afirma que em muitas realidades, o acesso a livros, jornais e revistas é algo complicado, no entanto, o que nos perguntamos, diante dessa posição da autora é se o contato com outros portadores textuais não garantiria a inserção e permanência no mundo letrado. Talvez pudéssemos pensar que o contato com os diversos elementos escritos de uma sociedade grafocêntrica influencia, de certa forma, os sujeitos que nela estão inseridos, porém, para um efetivo letramento ou, utilizando a classificação do INAF, para a promoção do alfabetismo pleno, é necessário um contato e inserção mais aprofundados na língua escrita e, provavelmente, isso não seja possível se os sujeitos interagirem somente com textos disponibilizados em rótulos, receitas e placas, por exemplo. O que pensamos, a partir da perspectiva apontada por Soares (2009) é que para que um sujeito seja plenamente letrado, é necessário que interaja com formas mais complexas de escrita. Diante disso, é possível compreender a posição da autora quando esta defende a necessidade de promover o contato sistemático com livros, revistas e jornais, a fim de que os sujeitos possam vivenciar situações que envolvam a leitura e a escrita e, assim, tornarem-se sujeitos letrados.

Com o intuito de ampliar nossa visão sobre o conceito em questão, abordaremos dois modelos de letramento que são identificados pelos estudiosos e que, de certa forma, se contrapõem: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. A maior parte dos aspectos que viemos refletindo até este momento faz parte do modelo autônomo de letramento, modelo este que predomina na sociedade. No entanto, o modelo ideológico de letramento pode nos propiciar outra visão sobre a temática.

2.3.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo de letramento é o modelo que predomina na nossa sociedade. Mortatti (2004, p. 102) explica que “[...] a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social. Nesse sentido, pode-se pensar em letramento no singular”. Frente a isso, no modelo autônomo a escrita é vista como um produto neutro, que possui um fim em si mesma, independe do contexto em que é produzida. Desta forma, o texto é interpretado somente a partir do que está efetivamente escrito e a partir da lógica interna do texto, sendo a escrita considerada imparcial.

Existe, também, conforme o modelo autônomo, uma dicotomia entre escrita e oralidade: a oralidade é considerada como uma prática não planejada e utilizada informalmente, já a escrita é entendida como uma prática planejada, que expressa conteúdos formais. Kleiman (2008, p. 28) relativiza essa ideia, ao afirmar que “[...] nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”. Exemplifica seu posicionamento, afirmando que as cartas pessoais podem conter muitos traços da oralidade, assim como as palestras, que, mesmo pertencendo à modalidade oral, costumam ser bastante formais, especialmente pelo planejamento e vocabulário utilizado. Nesse sentido, a autora propõe que não se deveria conceber a escrita e a oralidade como polos extremos, mas sim, focar esses dois processos como um contínuo. “Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 2008, p. 30).

O modelo autônomo, ao focar a dimensão individual, considera o letramento como um atributo pessoal. Nesse sentido a ênfase recai sobre as habilidades individuais do sujeito em relação ao uso da escrita e da leitura. Também recai sobre o sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar. “O modelo autônomo

tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas [...]. É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social [...] (KLEIMAN, 2008, p. 37)”. Desta forma, o sujeito que não obtém sucesso durante o processo de alfabetização e evade da escola, por exemplo, na maioria das vezes atribui a si próprio a total responsabilidade por esse fracasso, não refletindo sobre a gama de fatores sociais do contexto em que está inserido e que, possivelmente contribuíram para sua desistência, tais como a necessidade de auxiliar os pais no trabalho, o cansaço para assistir as aulas devido ao trabalho, a falta de relação entre os conteúdos ensinados pela escola e sua vida, dentre outros.

Ribeiro (2004, p. 11) amplia a visão de que a responsabilidade pelo fracasso escolar é somente do aluno. Para ela, “[...] problemas relacionados à leitura e à escrita se relacionam a outros problemas sociais, como má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e a internet, entre outros”. Assim, consideramos polêmico o entendimento do modelo autônomo de letramento, especialmente no que diz respeito ao aspecto individual do letramento, pois muito além da responsabilidade do aluno, a realidade social em que está inserido é um fator determinante no sucesso, ou não, da sua vida escolar e da possibilidade de fazer uso competente da língua escrita no seu cotidiano.

2.3.2 Modelo ideológico de letramento

O modelo ideológico, por sua vez, se constitui como uma alternativa ao modelo autônomo. O modelo ideológico enfoca as dimensões sociais do letramento, em outras palavras, “[...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 2008, p. 21)”. Desta forma, a escrita possui seu significado atrelado ao contexto em que é produzida e em que é adquirida. A escrita, não é, portanto, um elemento neutro. Refletindo sobre a dimensão social, Soares (2009)

aponta para um valor utilitário do letramento e sua ligação com o contexto em que os indivíduos se envolvem com a escrita e a leitura. Assim, a autora afirma que:

(...) letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (2009, p. 72, grifo da autora).

Dentro do modelo ideológico existem duas interpretações: a progressista/liberal e a revolucionária/radical. A primeira – progressista/liberal – enfatiza a funcionalidade do letramento e a adaptação do sujeito à sociedade letrada. Desta visão provém a ideia de letramento funcional, o qual corresponde à capacidade do indivíduo de participar de atividades em que o letramento seja exigido. Já a segunda interpretação – revolucionária/radical – atenta para o poder do letramento como transformador da sociedade através de processos sociais “responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder (SOARES, 2009, p. 75, grifo da autora)”.

O educador Paulo Freire foi um importante disseminador da interpretação revolucionária/radical do letramento, mesmo ainda sem se utilizar deste termo. Refletir sobre letramento nos leva a evocar uma clássica afirmativa do educador brasileiro. Segundo Freire (1983, p.22), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a desta implica a continuidade da leitura daquele”. Freire refletia especialmente sobre a alfabetização de adultos e como esta poderia ser instrumento de libertação. No entanto, podemos transpor suas ideias para o universo da alfabetização de crianças, pois acreditamos que o exercício da criticidade pode e deve ser realizado desde a mais tenra idade. Desta forma, e voltando à citação que acabamos de nos referir, poderíamos compreender a leitura do mundo como a interpretação do contexto a partir das vivências do sujeito e a leitura da palavra como uma possibilidade de intervenção crítica nesse contexto. Assim, o sujeito, antes de ler a palavra, lê o mundo, ou seja, a criança, antes de aprender a ler e escrever, interpreta o mundo, seus diferentes fenômenos e os estímulos que dele recebe. Ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já sabe muito sobre o

mundo, inclusive sobre a palavra, e a aprendizagem da leitura e da escrita deveria se tornar um instrumento que possibilitasse a continuidade da leitura do mundo, desta vez, uma leitura mais crítica.

Soares (2011) reflete sobre Paulo Freire e sua proposta de alfabetização. Ela afirma que, para Freire, o objetivo com que se alfabetiza é mais amplo do que a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a alfabetização é entendida “[...] não apenas para aprender as técnicas do ler o do escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade (SOARES, 2011, p. 120)”. A posição de Freire vai ao encontro de Tfouni (2010) quando esta reflete sobre o impacto social da escrita e concebe o letramento como processo sócio-histórico.

2.4 DIFERENCIANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No livro “Educação e Letramento”, Mortatti (2004) apresenta alguns autores brasileiros que vem estudando a temática do letramento. Ao abordar as concepções desses estudiosos sobre o termo letramento, identifica alguns pontos em comum entre os diferentes conceitos. Um desses pontos se refere ao uso do termo alfabetização, pelos autores que pesquisou, para melhor conceituarem o termo letramento. Conforme Mortatti (2004, p. 96), “[...] toma-se recorrentemente a alfabetização como referência direta ou indireta para a definição de letramento, seja para se ampliarem e precisarem significados, seja para se contraporem ou se acrescentarem novos significados aos já existentes”. A mesma autora afirma que a “[...] relação entre ambos (alfabetização e letramento), portanto, não está ainda suficientemente esclarecida e vem gerando, ora usos inadequados [...], ora propostas de opção por um ou outro termo, ou de complementariedade entre eles (MORTATTI, 2004, p. 80, grifo nosso)”. Acreditamos, então, que seja importante realizar uma distinção entre os dois termos, já que esse será um dos pontos significativos que abordaremos ao longo desta pesquisa: as diferenças entre alfabetização e letramento.

Por se tratar de um conceito novo, o termo letramento ainda tem, muitas vezes, seu significado confundido com o significado do termo alfabetização. Desta forma, acreditamos ser fundamental realizarmos esclarecimentos sobre a diferenciação desses dois conceitos. É importante ressaltar que, atualmente, existem posições contraditórias quando o assunto gira em torno da alfabetização e do letramento. Salientamos que nossa intenção não é realizar qualquer tipo de juízo de valor sobre as diferentes posições, mas sim, apresentá-las e refletir sobre as mesmas. Por um lado, grande parte dos autores, tais como Soares, Mortatti, Kleiman e Tfouni assumem um posicionamento no qual diferenciam os processos de alfabetização e letramento e os consideram separadamente. Por outro lado, existe um posicionamento, liderado por Ferreiro, que questiona o uso do termo letramento, uma vez que pressupõe que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento ou o contrário: em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização.

Apresentaremos, primeiramente, a posição de Ferreiro. Antes disso, porém, gostaríamos de fazer um resgate de algumas de suas importantes contribuições sobre a temática, realizadas na década de 80, juntamente com Teberosky. Essas contribuições podem nos ajudar a compreender o atual posicionamento de Ferreiro. Nesse sentido, poderíamos pensar que a ideia de letramento, entendido como um processo mais amplo que a alfabetização, surgiu no Brasil por volta da década de 80, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky¹⁰. Sem utilizar o termo letramento, as autoras já defendiam a alfabetização como um processo indissociável do contexto do aluno e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido. As autoras também questionavam a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, defendendo o uso de textos reais, que fizessem parte do contexto real das crianças e pudessem, desta forma, propiciar aprendizagens significativas.

Ao expressarem no que a psicolinguística contemporânea se diferencia do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem, Ferreiro e Teberosky

¹⁰ O livro "Psicogênese da Língua Escrita", de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi lançado em 1979, originalmente na língua espanhola, sob o título de "Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño" e, ainda hoje, pode ser considerado uma referência no que diz respeito aos estudos ligados à aquisição da leitura e da escrita.

(1999, p. 24) afirmam que “[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”. Ao se referirem à “informação que lhe provê o meio”, poderíamos dizer que as autoras concebem que as informações que a criança possui antes de ingressar na escola e que lhe são providas pelo meio, são, em grande parte, informações ligadas à escrita. Escrita esta contextualizada, sendo utilizada na sociedade para um fim específico.

Nesse sentido, é possível dizer que as crianças, ou grande parte delas, antes mesmo de ingressar na escola, participam de variadas situações de interação com a escrita e a leitura: presenciam a mãe fazendo uma lista de compras, um irmão mais velho lendo o nome do filme que será transmitido na televisão, a avó consultando a bula de um remédio ou o prazo de validade de algum produto, alguém observando um encarte de supermercado ou consultando uma lista telefônica, dentre muitas outras situações. Além disso, elas mesmas participam de situações que são mediadas pela escrita: quando utilizam uma cédula de dinheiro ou quando observam alguma placa de trânsito ou publicitária. Diante dessas informações que o meio provê, a criança não age passivamente, mas sim, reflete sobre as mesmas, constrói e reconstrói hipóteses e conhecimentos. Poderíamos afirmar, em outras palavras, que a criança que está inserida no meio letrado, que reflete sobre as informações que o meio lhe provê, é uma criança que possui conhecimentos sobre a língua e sobre as funções da língua na sociedade. As autoras continuam:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. Torna-se bem difícil, sabendo o que sabemos sobre a criança de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre a origem do homem e do universo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

As autoras acreditam, portanto, que, mesmo sem estar na escola, a criança já é influenciada por uma gama enorme de textos escritos e que reage, refletindo sobre

eles. Desta forma, Ferreiro e Teberosky (1999) problematizam a visão de que a criança é uma tábula rasa, no que diz respeito à escrita e à leitura, ao iniciar o processo de escolarização. Pelo contrário, as autoras afirmam que a criança possui experiências com a língua e com os usos dessa língua no dia a dia, ou seja, que, aos poucos, através de suas experiências, percebe as funções da escrita e da leitura. Esse movimento faz com que construa conhecimentos que devem ser considerados ao iniciar o processo de alfabetização no ambiente escolar.

A ideia de que a criança reconhece os usos da leitura e escrita em seus contextos reais antes mesmo de estar alfabetizada e que, por isso, deve ser alfabetizada com textos reais, pode ser identificada como uma ideia ligada ao letramento. No entanto, Ferreiro (2002) problematiza o uso dos dois conceitos: alfabetização e letramento. Podemos perceber, através do seu conceito de alfabetização, que a ideia de letramento está presente. Em entrevista concedida a uma revista educacional brasileira, Ferreiro (2006)¹¹ respondeu o que significa estar alfabetizado hoje. Segundo ela, estar alfabetizado nos dias de hoje é

[...] poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

Poderíamos afirmar que seu conceito de sujeito alfabetizado é um conceito bastante amplo e que abrange o que vem sendo identificado como letramento nos meios acadêmicos: usos sociais da leitura e da escrita. Assim, Ferreiro “rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização (SOARES, 2004, p. 15)”.

A problemática levantada por Ferreiro (2002), porém, vai além do simples reconhecimento ou não, do termo letramento. Para a autora, a questão do

¹¹ Por se tratar de um artigo de meio eletrônico, não dispomos de paginação.

letramento está ligada a um aspecto social mais amplo. Diante dos números brasileiros já apresentados, que totalizam 14 milhões de analfabetos, Ferreiro (2002) discute a pertinência de uma excessiva preocupação com o letramento. Assim, o questionamento da autora é: como podemos falar em letramento e cultura letrada, se não damos conta da alfabetização? É importante salientar que Ferreiro não nega a preocupação com o letramento, mas sim, aponta para a necessidade dos países pobres se preocuparem, prioritariamente, com o analfabetismo.

Os países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o *iletrismo*. [...] Ilettrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos seus habitantes) e países que tem iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno) (FERREIRO, 2002, p. 16, grifos da autora).

Desta forma, afirma que a maior necessidade, no contexto de escolas latino-americanas, seria de dar oportunidades de uma escolarização mínima para a população, a fim de que os índices de analfabetismo não fossem mais a grande preocupação. Para Ferreiro (2002), a preocupação com letramento é pertinente em realidades onde a alfabetização não se constitui como um problema, pois a população, de modo geral, já está alfabetizada, ou seja, em países ricos, conforme a autora os denomina.

Dando continuidade às reflexões sobre as diferenças entre alfabetização e letramento, passamos a apresentar a posição das autoras que reconhecem como importante que os dois processos – alfabetização e letramento – sejam considerados ao pensar em objetivos educacionais, independentemente da sociedade da qual se esteja pensando. As autoras que iremos apresentar, portanto, reconhecem a alfabetização e o letramento como processos distintos e não expressam uma preocupação de que as sociedades de países com altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil, se dediquem primeiramente à erradicação do analfabetismo, para depois pensar em promover o letramento.

Mortatti (2004, p. 11) reflete sobre os termos alfabetização e letramento: “[...] a relação mais imediata de ‘letramento’ ocorre com ‘alfabetização’. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas [...]”. Poderíamos dizer que, embora não compartilhando do mesmo significado, para a autora citada, alfabetização e letramento estão, de certa forma, relacionados, pois os dois conceitos fazem referência à leitura e à escrita. Com relação às diferenças entre os dois processos, Mortatti afirma que

[...] a alfabetização (escolar) é também um *continuum* ao longo do qual podem ocorrer diferentes níveis (individuais) de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos; mas seu *produto*, saber ler e escrever, pode ser prefixado, reconhecido e medido com certa objetividade, mas não sem certa arbitrariedade. O letramento, por sua vez, é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem prefixar, impossibilitando [...] a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social (2004, p. 110, grifos da autora).

Assim sendo, a autora propõe que a diferença entre alfabetização e letramento residiria na possibilidade de mensurar, ou não, seus produtos. É interessante observar que, nessa citação, Mortatti (2004) explicita qual seria o produto da alfabetização: saber ler e escrever, no entanto, não o faz em relação ao produto do letramento, afirmando que não se pode defini-lo, nem prefixá-lo.

Tfouni (2010), também identifica uma relação entre os termos alfabetização e letramento. Diferentemente de Mortatti (2004), que aponta a leitura e a escrita como ponto comum entre os dois conceitos, Tfouni (2010, p. 22) assinala que a relação recai sobre a aquisição da escrita. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Para Tfouni (2010), a diferença entre os dois processos, portanto, está no fato da alfabetização estar voltada à aquisição da escrita e o letramento se referir ao modo como a ausência ou presença de um sistema de escrita pode influenciar as sociedades e os sujeitos que dela fazem parte.

Ao refletir sobre alfabetização e letramento, Kleiman (2008) aborda o letramento como um processo mais amplo do que a alfabetização, afirmando que a alfabetização se constitui como um dos vários processos do letramento:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (2008, p. 20, grifos da autora).

Diante dessa afirmativa, percebemos que a autora identifica a escola como uma “agência de letramento” e afirma que a alfabetização poderia ser considerada como uma de tantas práticas de letramento. Em outras palavras, defende a ideia de que na escola acontece a promoção de apenas uma parte daquilo que pode ser considerado letramento: a alfabetização. Já na rua e em outras “agências de letramento”, outras práticas acontecem e essas outras práticas instrumentalizam o sujeito de diferentes formas.

Referindo-se a essas outras práticas, Kleiman (2008) exemplifica, apresentando estudos sobre as crianças que ajudam seus pais a atender pessoas na feira. Nesses estudos constata-se que os conhecimentos que as crianças utilizam nos momentos em que atendem as pessoas se distanciam muito daqueles que precisam aprender na escola. Para realizar transações com dinheiro no dia a dia, por exemplo, as crianças elaboram complexas estratégias mentais, diferentes das que utilizam na escola. Poderíamos pensar, diante disso, que as práticas ligadas à utilização da leitura, escrita e matemática realizadas na sociedade são distintas daquelas que a escola ensina.

Também Soares (2004) realiza uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo ela, “a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso

se chama *letramento* (2004, p. 90, grifos da autora)”. Assim, a alfabetização estaria ligada à aquisição de conhecimentos específicos do ler e do escrever, já o letramento, às habilidades do uso desses conhecimentos em práticas sociais. Soares (2009) utiliza um exemplo interessante que pode ajudar a realizar a compreender a diferenciação entre os processos de alfabetização e de letramento. Ela cita as diferentes abordagens que são dadas a pesquisas voltadas ao letramento e a pesquisas voltadas a alfabetização:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização** (SOARES, 2009, p. 23, grifo da autora);

Assim, as pesquisas sobre alfabetização podem ser caracterizadas por abordarem o processo de aquisição da leitura e da escrita e os sujeitos que obtiveram sucesso, ou não, nesse processo. A autora prossegue, expondo quais seriam as características das pesquisas que enfocam o letramento:

(...) as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento** (SOARES, 2009, p. 23, grifo da autora).

Portanto, as pesquisas sobre letramento referem-se aos usos ou práticas da leitura e da escrita e aos sujeitos ou grupos de sujeitos que fazem esses usos. Podemos perceber aí, uma distinção clara entre esses dois conceitos: alfabetização como processo de aquisição da tecnologia de ler e escrever e letramento como os diferentes usos e funções da leitura e da escrita em sociedades letradas.

Resgatando as ideias das autoras referenciadas – Mortatti (2004), Tfouni (2010), Kleiman (2008) e Soares (2004 e 2009) –, pode-se dizer que as mesmas não concebem alfabetização e letramento como sinônimos, mas, ao contrário, identificam diferenças entre esses dois conceitos. Essas diferenças se referem à alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e ao letramento como

processo mais amplo, relacionado aos usos dos conhecimentos da leitura e da escrita em sociedades letradas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

2.5 RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

Um aspecto importante, apontado em grande parte das bibliografias sobre a temática do letramento, diz respeito à relação entre o letramento e a escolarização. Ao contrário do que se poderia pensar, essa relação não é óbvia ou direta, sendo que muitos autores vem afirmando, inclusive, que existe uma “[...] ausência de relação direta entre escolarização e letramento (TFOUNI, 2010, p. 41)”, uma vez que pessoas com alto nível de escolarização nem sempre demonstram habilidade em “[...] colocar-se como *autor do próprio discurso* (TFOUNI, 2010, p.42, grifos da autora)”. A tabela 2 apresenta importantes informações para pensarmos sobre a relação entre escolaridade e níveis de alfabetismo/letramento.

Tabela 2: Níveis de alfabetismo segundo a escolaridade – INAF 2009

INAF/Brasil					
Nível de alfabetismo segundo escolaridade					
População de 15 à 64 anos (%)					
	Nenhuma	1ª à 4ª série	5ª à 8ª série	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	66	9	0	0	0
Rudimentar	29	43	24	5	1
Básico	4	42	60	54	29
Pleno	1	6	17	41	71
Total de Analfabetos Funcionais	95	52	24	5	1
Total de Alfabetizados funcionalmente	5	48	76*	95	99*

*Diferenças decorrentes de arredondamento.
Fonte: INAF 2009¹²

¹² Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por

Conforme os dados do INAF 2009, percebemos que quanto maior o nível de escolaridade, também maior é o nível de alfabetismo. O contrário também é evidenciado: quanto menor o nível de escolaridade, menor o nível de alfabetismo. Diante dessa informação, poderíamos afirmar que existe uma direta relação entre escolaridade e alfabetismo, porém, estaríamos nos precipitando, uma vez que os dados também nos indicam outras importantes informações.

Podemos verificar que após cursarem entre 1 e 4 anos, metade dos participantes da pesquisa se mantiveram analfabetos funcionalmente e a outra metade pode ser classificada como alfabetizados funcionalmente. No entanto, somente 6% da amostragem daqueles que cursaram entre 1 e 4 anos atingiu o nível pleno de alfabetismo, enquanto que 9% dessa amostragem permaneceu analfabeto, mesmo tendo frequentado a escola. Em relação àqueles que tiveram entre 5 e 8 anos de escolaridade, o nível de alfabetismo funcional aumenta, passando para 76%. Entre os que estudaram de 5 à 8 anos, não se identifica analfabetos, porém, o percentual de alfabetizados plenos chega a 17% somente.

Os dados que mais nos chamam atenção, no entanto, se referem aos extremos, ou seja, àqueles que nunca frequentaram a escola e àqueles com alto nível de escolaridade. Dentre as pessoas que não cursaram nenhuma série, aquelas que não frequentaram a escola, 5% são classificadas como alfabetizadas funcionalmente. Como isso seria possível se essas pessoas sequer ingressaram na escola? E como explicar o fato de que após terem cursado o Ensino Médio e/ou Ensino Superior 6% da amostragem da pesquisa pode ser considerada analfabetos funcionais? Como após mais de 11 anos de frequência escolar essas pessoas não adquiriram as habilidades de uso da escrita, leitura e da matemática? Diante desses dados, poderíamos continuar pensando que existe relação direta entre escolaridade e alfabetismo/letramento?

Para refletirmos sobre essas questões, fazemos referência ao texto de Soares (2004), que compõe o livro “Letramento no Brasil¹³”, organizado por Vera Masagão

¹³ É curioso verificar que a base de dados na qual se baseiam os textos do livro – INAF – possui a palavra “alfabetismo” na sua denominação – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – porém,

Ribeiro. O referido livro foi escrito com o intuito de analisar os dados do primeiro INAF, realizado em 2001. No livro, diversos autores abordam assuntos relacionados com a temática do letramento, apoiando-se nos dados da pesquisa. Soares, no texto “Letramento e Escolarização”, que compõe o livro citado, realiza importantes reflexões sobre o tema, as quais abordaremos a seguir.

Ao analisar os dados da pesquisa, a primeira colocação da autora em relação ao letramento e à escolarização é de que existe uma evidente correlação entre eles e que “a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento (SOARES, 2004, p. 99)”. Soares chega a essa conclusão ao afirmar que conforme aumentam os anos de escolarização, aumenta, também, o nível de letramento em que os sujeitos são classificados.

A autora, no entanto, analisa alguns números que poderiam evidenciar a não relação entre letramento e escolarização. Nos dados no INAF 2001, foi utilizada uma escala de níveis de letramento diferente da escala utilizada nos outros anos da pesquisa, ou seja, diferente daquela que apresentamos no quadro 1. O INAF 2001 considerou três níveis de alfabetismo: o nível 1 representava a ultrapassagem do analfabetismo, o nível 2 representava um domínio mínimo das habilidades de uso da leitura e escrita e o nível 3 correspondia ao domínio pleno de competências letradas. Verificou-se que 42% daqueles que tinham entre 11 e 14 anos de escolaridade não atingiram o nível 3 de letramento e que 22% dos que possuíam curso superior completo foram classificados nos níveis 1 e 2 de letramento (SOARES, 2004, p. 99). Diante disso, as relações entre letramento e escolarização poderiam ser questionadas.

Assim, embora os dados permitam concluir que a escolarização cumpre um papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento, indicam também que, em um número não desprezível de casos, é negada a relação entre escolarização e tais habilidades. Para explicar essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais freqüente é a de responsabilizar a escola, explicação que deve ser posta sob suspeita (...) (SOARES, 2004, p. 99).

os autores do livro, em sua maioria, optaram por utilizar o termo “letramento”, que, inclusive faz parte do título do livro – Letramento no Brasil. Assim, no contexto dessa pesquisa, os termos “alfabetismo” e “letramento” são utilizados como sinônimos.

Nesse sentido, Soares (2004) apresenta duas hipóteses que não atribuem à escola à responsabilidade pela falta de relação entre escolarização e letramento. Na primeira, atenta para uma possível redução das habilidades dos usos da escrita e da leitura em função da falta de prática, ou seja, sugere que alguns sujeitos poderiam ter apresentado dificuldades nos testes em função do não exercício, no dia-a-dia, dessas habilidades, por falta de oportunidade ou por falta de interesse. Sua segunda hipótese é a de que, em alguns casos, existe um grande afastamento temporal entre o momento de formação escolar do sujeito e o momento do teste. Diante disso, o sujeito poderia já não estar mais familiarizado com uma situação de teste, bem como, as habilidades desenvolvidas pela escola no período em que obteve sua escolarização, poderiam diferir das habilidades avaliadas pelo teste.

A autora apresenta, também, uma terceira hipótese e essa indica uma relativa responsabilidade da escola na baixa classificação no teste por parte de sujeitos que tiveram vários anos de escolarização. Sua ideia é de que as práticas de letramento realizadas na escola diferem-se muito das práticas de letramento da vida real, ou, que a escola tentar recriar práticas de letramento, porém, essas não se aproximam das práticas sociais de letramento. Soares (2004, p. 106) afirma:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Diante disso, a autora afirma que existe o letramento escolar e o letramento social. Para ela, letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais (SOARES, 2004, p. 100). Assim, nem sempre a escola conseguiria desenvolver as habilidades demandadas pela sociedade, uma vez que as práticas escolarizadas de letramento, ou seja, aquelas que a escola incorpora em seu currículo, não são idênticas àquelas vivenciadas no meio social. Sendo assim, não seria espantosa a falta de correspondência entre escolarização e

letramento, já que as habilidades desenvolvidas pela escola se distinguem das que são exigidas no contexto social.

Levando em consideração que as práticas de letramento escolar se diferem das práticas de letramento sociais, Soares (2004) questiona como poderia ser explicada a existência de uma forte relação entre letramento e escolaridade, como observado nos dados no INAF 2001. Para esse questionamento, a autora sugere a seguinte hipótese:

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora *situados* em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p. 111, grifo da autora).

Assim sendo, Soares (2004) acredita que, mesmo se tratando de práticas e eventos de letramento com características distintas, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo. Em decorrência disso, pensa que o sujeito que vivencia práticas de letramento escolar acaba por habilitar-se para a vivência de práticas que exijam o letramento fora do contexto escolar. Assim, interpretando os dados da pesquisa referida – INAF 2001 –, Soares (2004, p. 111) conclui que “os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”. Poderíamos pensar, a partir disso, que a autora considera a existência de considerável relação entre letramento e escolarização.

Ainda sobre possíveis relações entre letramento e escolarização, Tfouni (2010) reflete sobre questões de autoria do discurso e, defende a ideia de que o nível de escolarização não está diretamente relacionado ao nível de letramento dos sujeitos. A autora realiza essa afirmação, se embasando em exemplos práticos. Esses exemplos se referem a textos de dois sujeitos identificados como “altamente

escolarizados”. Os textos a que Tfouni (2010) se refere foram realizados em contexto de estudo e trabalho, para fins específicos: um deles para a realização de um convite e o outro que tenta descrever um reajuste salarial. A autora expõe que ambos os sujeitos apresentam dificuldades em chegar ao objetivo de seus textos, sendo que o primeiro deles, na busca por formalidade, utiliza um vocabulário rebuscado que gera um “eruditismo desgastado”. Já o sujeito do segundo texto parece não conseguir planejar sua escrita e, nem mesmo, voltar ao texto, após seu término, para realizar possíveis correções.

Para contrapor os exemplos anteriores, que tratam de sujeitos altamente escolarizados, mas que apresentam dificuldades em formular seus discursos, e com o objetivo de sustentar o argumento de que a escolarização não está diretamente ligada ao letramento, Tfouni (2010) apresenta uma poesia elaborada por um ex-detento, que foi alfabetizado enquanto estava na cadeia. A poesia que esse sujeito elaborou foi baseada em uma crônica que, possivelmente, ouviu quando ainda não dominava a escrita e a leitura. Seu texto apresenta coesão e o uso de artifícios típicos de um discurso marcado pela autoria. Assim, a autora explica que “[...] isso demonstra que o sujeito era MUITO letrado antes de aprender a ler e a escrever, porque conhecia textos literários sem nunca tê-los lido. Ou seja, apesar do seu baixo grau de escolaridade, e de seu analfabetismo, ele tinha um conhecimento letrado sofisticado (TFOUNI, 2010, p. 45, grifo da autora)”. Diante disso, afirma não haver necessária relação entre letramento e escolarização, e entre letramento e alfabetização.

Mortatti (2004) afirma que a alfabetização e a escolarização não garantem o letramento, porém, identifica esses fatores como necessários para que os sujeitos possam se tornar letrados. Para ela, “[...] a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento [...] (2004, p. 108)”. Desta forma, ao utilizar a expressão “condições necessárias, mas não suficientes”, a posição da autora parece ser de que a alfabetização e a escolarização não pressupõem, necessariamente, o letramento. O contrário, no entanto, parece ser assumido como verdadeiro, ou seja, o letramento implica a

alfabetização e a escolarização. Desta forma, a escola não produziria, obrigatoriamente, sujeitos letrados, mas os sujeitos letrados vivenciariam, via de regra, situações escolares, como a alfabetização.

Ainda se tratando de relações entre alfabetização e escolarização, Mortatti (2004, p. 107) afirma que “[...] somente o fato de ser alfabetizada, não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita”. Sua primeira ideia, que desassocia a aquisição da leitura e da escrita com o letramento, vai ao encontro de outros autores que estamos analisando, tais como Soares (2009, p. 24), Kleiman (2008, p.18) e Tfouni (2010, p. 42). Para essas pesquisadoras, nem sempre a pessoa alfabetizada pode ser considerada letrada.

A segunda afirmativa, de que viver em sociedades letradas não corresponde a uma participação igualitária na cultura escrita nos parece pertinente, uma vez que, na relação entre sujeito e sociedade letrada são muitos os aspectos determinantes, especialmente aqueles que correspondem ao tipo de sociedade letrada e às oportunidades de interação desse sujeito com essa sociedade. “[...] os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico (MORTATTI, 2004, p. 107)”. Portanto, poderíamos afirmar que as relações sujeito X sociedade letrada são únicas e não mensuráveis.

2.6 O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES

Tendo em vista que o conceito de letramento é recente na área educacional, podemos pensar que sua incorporação nos cursos de formação de professores também tenha se dado muito recentemente. Desta forma, os professores que realizaram seus cursos de magistério e superior a bastante tempo, não tiveram a oportunidade de terem essa temática abordada durante sua formação. Acreditamos que uma oportunidade importante para a aquisição de conhecimentos sobre o tema diz respeito à formação continuada, que pode ocorrer no espaço da escola.

Conforme Veiga e Carvalho (1994, p. 50), o “[...] grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. Nesse sentido, é preciso que a escola assuma seu papel, ao se tornar espaço de socialização de conhecimentos, de diálogo e reflexão sobre a prática docente.

A formação continuada promovida pelas escolas não deve se restringir a instrumentalização dos professores, a partir da reflexão sobre conceitos ou teorias. Muito além disso, acreditamos que essa formação deve buscar a humanidade do humano, da qual nos fala Fernandes (2011, p. 59) ao refletir sobre a formação de professores no contexto do ensino superior. Essa busca deve ser pautada pela ética, solidariedade e cidadania, valores essenciais para a prática docente em qualquer nível de ensino. Em relação à formação de professores, destacamos um ponto citado por Fernandes (2011, p. 74) que consideramos muito importante na formação dos professores de crianças pequenas:

A prática pedagógica do professor exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos estudantes, do conhecimento da cultura do grupo, como ponto de partida para construção pedagógica do conhecimento e a discussão ética desse conhecimento.

Corroborando com Fernandes, acreditamos que a formação continuada deve procurar valorizar os saberes dos profissionais, não fazendo com que estes se submetam a programas de formação prontos e fechados, mas sim, que os programas partam daquilo que os profissionais sabem e já vivenciaram, para, então, construir diferentes aprendizagens, tendo os aportes teóricos como sustentação. Além disso, pensamos que os programas de formação deveriam estimular essa postura nos docentes – valorização dos conhecimentos dos alunos –, pois cremos que também o professor inserido nas turmas de Ensino Fundamental precisa buscar o conhecimento da cultura do grupo e utilizar esse conhecimento como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. No contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, esse aspecto é imprescindível para promover aprendizagens significativas ao grupo de crianças.

Ainda nos referindo à formação docente, trazemos a necessidade da busca pela formação autônoma dos professores frente aos novos estudos ligados ao letramento e a outros temas relevantes. Alguns autores que refletem sobre a formação de professores, tais como García (1999) e Sacristán (1999) discutem sobre a importância dessa formação autônoma, afirmando que os professores podem ser responsáveis pelos seus próprios programas de formação docente. “É o caso dos professores que realizam cursos à distância, que aprofundam temas a partir das suas próprias leituras, que realizam cursos de especialização não diretamente destinados a formar docentes [...] (GARCÍA 1999, p. 150)”. Assim, em relação ao letramento, para que os docentes possam adquirir conhecimentos sobre essa temática, é necessário que sejam autônomos na busca por formação e informação.

Em relação à prática docente no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, o qual exploramos nesta dissertação, podemos afirmar que os saberes sobre letramento podem promover a qualidade das práticas realizadas nesse contexto. Assim, a aquisição de saberes sobre letramento e sua incorporação na prática do alfabetizador poderão contribuir para a formação de sujeitos letrados. Porém, para que isso aconteça, é preciso respeitar e incorporar os saberes que os alunos trazem de suas vivências anteriores à escola, nas atividades e reflexões promovidas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, Mosquera e Stobäus (2011, p. 197) afirmam que:

O aluno vem com uma bagagem, que nem sempre é adequadamente detectada pelo docente, em aula ou fora dela, pois traz uma participação cultural e nem sempre fazemos a leitura da sua leitura. O que tentamos é, infrutiferamente, impor as ‘nossas leituras’ (de mundo) sobre o seu universo leitor. Unido aos seus padrões culturais, o aluno traz uma cognição, uma afetividade e uma motivação (raramente conhecidas/reconhecidas pelo docente). Esses elementos, entre outros mais, são fundamentais para um ato de ler verdadeiramente autêntico, de parte do aluno.

Desta forma, o professor que não busca conhecer a “bagagem” do seu aluno, costuma impor suas leituras de mundo, sem perceber o quanto a criança sabe em relação à escrita e à leitura, especialmente sobre os usos do código escrito. Conforme Ferreiro (2001, p. 100), “Somente é possível atribuir ignorância às

crianças pré-escolares quando pensamos que o ‘saber’ sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras”. Acreditamos que essa fala de Ferreiro (2001) possa se estender, também, às crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Os conhecimentos que as crianças possuem e que obtiveram fora da escola, são conhecimentos relevantes e contribuem para que o aluno construa aprendizagens significativas ou, como Mosquera e Stobäus (2011) definem, aprendizagens verdadeiramente autênticas.

A prática pedagógica do primeiro ano, para que se constitua como promotora do letramento, deve, além de considerar os saberes prévios dos alunos sobre a leitura e a escrita, oportunizar o contato com diferentes textos, uma vez que somente na escola algumas crianças poderão ter essa vivência. Christofoli (2011, p. 144), ao apresentar uma experiência de pesquisa sobre o caminho de algumas crianças na aprendizagem da escrita e da leitura, aponta cinco princípios em relação à prática docente. Nesse sentido, a autora chama atenção para a importância de:

1. Oferecer textos para as crianças lerem e/ou escreverem.
2. Investigar constantemente o que a criança está pensando.
3. Oportunizar contato sistemático com materiais escritos diversos.
4. A aprendizagem do valor sonoro das letras deve ser realizada dentro das situações de leitura e escrita vivenciadas.
5. Promover o ensino dos processos de ler e de escrever.

A autora se refere à promoção intencional de situações de interação com a língua escrita e ao ensino contextualizado dos processos de ler e escrever. Esses aspectos nos parecem fundamentais para a promoção do letramento, uma vez que a criança poderá compreender os usos da linguagem, somente quando puder vivenciar situações em que precise utilizá-la, assim como, situações em que perceba sua utilidade, e isso se dá com o contato direto com diferentes materiais escritos, tais como livros, encartes, jornais, revistas, bulas, receitas, anúncios publicitários, placas de trânsito, rótulos, cédulas e moedas, dentre outros. cremos, também, que a aprendizagem dos processos de codificação e decodificação, ou seja, do processo

de alfabetização, deve acontecer de modo contextualizado, a partir do contato com textos reais e em situações planejadas de reflexão sobre o valor sonoro das letras.

Refletindo sobre a prática docente, Teberosky e Colomer (2003, p. 78) fazem referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvido por Vigotsky. As autoras refletem qual deve ser o papel do professor que trabalha em turmas de primeiro ano:

O professor tem [...] a responsabilidade de organizar atividades nas quais se desdobre um jogo de participação ativo, rico em relações sociais: atividades de leitura e de escrita compartilhadas, situações de discussão e argumentação... elementos essenciais para a co-construção do conhecimento. O professor é, em suma, quem trabalha na **zona de desenvolvimento proximal** da criança [...].

Essas autoras, ao se referirem a atividades que valorizem as relações sociais, se referem ao conceito de interação, afirmando que o trabalho nas turmas de primeiro ano devem contemplar as mais variadas atividades em que haja interação entre as crianças. Com relação à interação, Vigotsky (2008) acredita que as aprendizagens são realizadas através de interações recíprocas entre sujeito e meio ou sujeito e sujeito, por isso sua teoria é conhecida como sociointeracionista. Nesse sentido, o trabalho com o outro, conforme explicitaram Teberosky e Colomer (2003) deve ser incentivado para que a criança possa aprender a partir da relação com seus pares. Vigotsky (2008, p. 129) afirma que a interação é importante para a aprendizagem da criança, pois “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Fazendo referência à Zona de Desenvolvimento Proximal, afirmamos que este foi um conceito desenvolvido por Vigotsky (2008) no qual está implícita a ideia de que as aprendizagens acontecem a partir do conhecimento prévio da criança. O professor deve saber qual é o nível cognitivo da criança (nível de desenvolvimento real) e o que deseja que ela aprenda, onde quer que ela chegue (nível de desenvolvimento potencial). Assim, a ZDP seria esse espaço que está entre o nível real e o nível que pode vir a ser alcançado pela criança. Refletindo sobre o papel do professor, Vigotsky (2008, p. 130) problematiza uma experiência em que se ofereciam atividades de resolução simples para as crianças:

Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar de desenvolvimento.

Desta maneira, o espaço em que o professor deve atuar é na ZDP. Conhecendo o que a criança sabe e tendo noção de até onde ela pode chegar, o professor planeja atividades que sejam, ao mesmo tempo, de possível resolução para aquela criança, mas desafiadoras. Nesse contexto, o papel do professor é relevante para a organização das atividades e dos momentos de interação entre as crianças. Vemos, portanto, que Vigotsky (2008) considera importante reconhecer os conhecimentos prévios das crianças para que estas possam construir novos conhecimentos a partir dos que já construiu.

Finalmente, com o intuito de resgatar as ideias que apresentamos nesse capítulo, realizamos uma breve síntese dos aspectos mais relevantes que abordamos:

- O Brasil, em pleno século XXI, ainda possui números alarmantes de pessoas consideradas analfabetas ou analfabetas funcionais. Conforme o INAF 2009, somente um quarto da população pode ser considerada plenamente letrada.
- O termo letramento se originou do inglês *literacy* e surgiu a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos.
- O termo letramento surgiu na década de 80. Na literatura educacional percebemos que o termo letramento possui maior aderência do que o termo alfabetismo, porém, este último ainda é encontrado na bibliografia da área. Os dois termos costumam ser utilizados com o mesmo sentido.
- Letramento é um conceito amplo e complexo, de difícil definição. Os autores que utilizamos se referem ao letramento como um processo mais amplo do que a alfabetização, ligado aos usos da escrita e da leitura em situações reais.

- A literatura educacional reconhece dois modelos de letramento. O modelo autônomo reconhece o letramento a partir de uma dimensão individual, considera a escrita como um produto neutro e compreende a oralidade e a escrita como dois polos opostos. O modelo ideológico enfoca a dimensão social do letramento e reconhece a escrita como um produto carregado de significados e intencionalidades. Além disso, enfatiza a funcionalidade do letramento para as sociedades e o potencial transformador dos sujeitos letrados.
- Em relação às diferenças entre alfabetização e letramento, percebemos dois posicionamentos. O posicionamento de Ferreiro (2002 e 2006) discute a pertinência de sociedades pobres – conforme as denominou – se preocuparem com o letramento, uma vez que ainda não deram conta do processo de alfabetização. Além disso, a autora costuma utilizar somente o termo alfabetização, pois o significado de letramento está contido em seu conceito de alfabetização.
- O outro posicionamento, assumido por autoras como Mortatti (2004), Tfouni (2010), Kleiman (2008) e Soares (2004 e 2009), considera a necessidade de promover o letramento em contextos como o brasileiro. Reconhece alfabetização e letramento como dois processos distintos, considerando a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e o letramento como um processo mais amplo, relacionado aos usos dos conhecimentos da leitura e da escrita em sociedades letradas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.
- Sobre as possíveis relações entre escolarização e letramento, percebemos diferentes posições. Soares (2004) considera que, via de regra, quanto mais longa for a escolarização, mais bem sucedidos serão os sujeitos em eventos que envolvam os usos da leitura e da escrita. Tfouni (2010) acredita que a escolarização não garante sujeitos que assumam a autoria em seus discursos. Mortatti (2004) considera a escolarização como um fator necessário para a formação de sujeitos letrados.
- A temática do letramento, por ser uma temática de recente incorporação na área, precisa ser discutida e refletida pelos docentes. Apontamos para a importância da formação continuada e para a autoformação, pois acreditamos

que o conhecimento do tema pode agregar qualidade às práticas oferecidas às turmas de primeiro ano.

- As práticas docentes, em relação ao letramento, devem buscar oferecer aos alunos, o contato com os mais variados tipos de textos. Além disso, é importante partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita e a leitura para construir novas aprendizagens, assim sendo, o professor deve procurar realizar uma leitura da cultura do seu grupo.

Após esta síntese, gostaríamos de reiterar que, neste estudo, ao mencionarmos o termo letramento, estaremos nos referindo ao modo como os indivíduos, no caso desta pesquisa, as crianças, atribuem significado às práticas sociais de leitura e escrita. De modo particular, buscaremos enfatizar as estratégias metodológicas que as professoras de primeiro ano que participaram da pesquisa utilizam para auxiliar seus alunos na tarefa de dar significado e compreender os usos da leitura e da escrita em contextos reais.

No capítulo 3 daremos continuidade às reflexões sobre a temática do letramento. Abordaremos, no próximo capítulo, pesquisas realizadas por doutorandos sobre o tema letramento, com o intuito de conhecer e refletir sobre as diferentes abordagens dadas a essa temática.

3 LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS: ABORDAGENS SOBRE O TEMA EM TESES DO ANO DE 2009

Com o objetivo de nos aproximarmos de pesquisas acadêmicas sobre a temática do letramento, especialmente para conhecermos as abordagens mais atuais dadas ao tema, resolvemos realizar uma análise de teses que tiveram o letramento como seu tema central. Neste capítulo, descreveremos o processo pelo qual passamos para que pudéssemos escolher as teses que a seguir apresentaremos. Após essa breve descrição metodológica, abordaremos as teses encontradas, fazendo uma análise de seus enfoques, a partir de categorias que pudemos identificar. Além disso, apresentamos um levantamento dos autores que mais foram utilizados nas teses pesquisadas.

A partir da definição do nosso tema de pesquisa – letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental –, realizamos um levantamento no banco de teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, buscando pesquisas realizadas no ano de 2009 sobre o tema letramento. A justificativa pela escolha da Capes se deu em função de que esta é uma instituição pública, responsável pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação e pela publicação de trabalhos realizados em nível de pós-graduação, considerada uma referência brasileira de credibilidade. O recorte temporal foi assim delimitado, pois existe um período entre a defesa do trabalho e sua indexação. Portanto, no momento da pesquisa pelas teses, somente os trabalhos até o ano de 2009 estavam disponíveis no banco de teses da Capes.

Para pesquisar os trabalhos sobre letramento com crianças pequenas, nos utilizamos de diferentes palavras-chave e expressões ligadas ao tema, as quais foram: “Letramento na Educação Infantil”, “Letramento no Ensino Fundamental”, “letrar na Educação Infantil”, “letrar no Ensino Fundamental”, “alfabetizar na Educação Infantil”, “alfabetizar no Ensino Fundamental”, “Ensino Fundamental de nove anos”, “primeiro ano”, “criança de seis anos” e “criança de cinco anos”. Para este levantamento, utilizamos algumas expressões ligadas à Educação Infantil e à

criança de 5 anos, por sabermos que, em várias realidades do país, crianças de 5 anos já vem sendo atendidas no Ensino Fundamental.

A partir disso, foram encontrados vários trabalhos e optamos por analisar somente as teses de doutorado, priorizando, assim, a qualidade da análise em detrimento da quantidade de trabalhos analisados. Desta forma, oito teses de doutoramento foram encontradas. Duas dessas teses não estavam disponíveis em formato *online*, então, entramos em contato com os programas de origem, porém, não nos foram disponibilizadas. Assim, dos oito trabalhos encontrados, somente seis deles foram analisados. Após a leitura, as teses foram classificadas em três categorias, conforme seus enfoques. A seguir, apresentaremos essas categorias.

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS TESES DE 2009 ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES

Conforme já explicitado, os trabalhos analisados foram classificados em três categorias de análise, de acordo com os enfoques dados ao tema letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental. As categorias foram: *fatores que influenciam os processos de alfabetização e letramento, implantação do Ensino Fundamental de nove anos e saberes e práticas docentes*. Dentre os oito trabalhos encontrados, a maior parte, cinco teses¹⁴, pertenceu à categoria *saberes e práticas docentes*, o que evidencia maior interesse das teses nessa abordagem. A seguir, a análise de cada uma das teses, em conformidade com suas categorias.

3.1.1 Fatores que influenciam os processos de alfabetização e letramento

Um dos enfoques dados ao tema letramento diz respeito ao modo como fatores externos influenciam as práticas pedagógicas. Esses fatores podem ser as políticas públicas, as famílias, as publicações da área, dentre outros. Nesta categoria foram identificadas duas teses que serão apresentadas a seguir.

¹⁴ Cinco trabalhos pertenceram à categoria *saberes e práticas docentes*, porém, somente três foram analisados, uma vez que dois trabalhos não nos foram disponibilizados. Enfatizamos que, esses dois trabalhos foram assim classificados em função dos seus resumos.

A tese “Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, por Sônia Santana da Costa, teve como objetivo refletir sobre o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, a representação de si mesma nesse contexto e as especificidades do trabalho com essa criança.

Costa (2009) utilizou-se das falas das crianças e dos adultos, bem como de observações e análise de documentos e bibliografias para concluir que existe um efeito cascata que influencia diretamente o trabalho realizado nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola é cobrada pela Secretaria Municipal, que acompanha por meio de provas e dados estatísticos o desempenho dos alunos. A Secretaria Municipal é pressionada pelo Governo Federal que espera dados estatísticos positivos para mostrar aos organismos internacionais, como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, que o país tem cumprido os acordos de melhoria da qualidade educacional. Esse efeito cascata é propiciado pela compreensão sistêmica capitalista que concebe a educação como produto, independentemente da singularidade da infância (COSTA, 2009, p. 203).

A autora aponta que as pressões não colaboram para um trabalho que valorize e respeite a infância. Nesse sentido, a escola de Ensino Fundamental prioriza o ensino do código escrito, nem sempre dando espaço às necessidades e vontades infantis, à brincadeira, ao lúdico e à voz da criança. Muitas vezes o trabalho pedagógico não está vinculado à produção de sentido pela criança, o que gera desmotivação para a aprendizagem.

Dando prosseguimento as suas ideias, a autora discute a criação do Ensino Fundamental de nove anos, questionando a opção do Governo Federal de investir no Ensino Fundamental – menos custos – em detrimento da Educação Infantil. Para ela, a criança que antes tinha o direito de frequentar a Educação Infantil está agora perdendo a oportunidade de ser atendida em suas especificidades e de forma integral.

O tema letramento é abordado na tese como um processo que não vem ocorrendo nas turmas de primeiro ano pesquisadas. Ao abordar o modo como se dão as práticas pedagógicas, Costa (2009), critica o ensino que acontece de maneira não significativa, não proporcionando vinculação do conteúdo ao contexto das crianças e não proporcionando espaço para o lúdico. Além disso, também indica que o trabalho voltado à alfabetização, muitas vezes, desconsidera a criança como um ser em desenvolvimento, não dando vez, nem voz, às suas angústias, anseios e necessidades.

Outros aspectos são identificados pela pesquisadora Débora Ortiz Leão, na sua tese “Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Leão (2009) se propõe a refletir sobre o seguinte problema de pesquisa: como a dinâmica cultural tem influenciado as práticas de alfabetização no contexto escolar?

Na tese, Leão (2009) pensa a escola como um cruzamento de culturas. Identifica que seriam três os principais instrumentos reguladores da escola: o poder público, as famílias e os professores. Esses reguladores influenciariam diretamente na manutenção, ou não, de práticas tradicionais, possibilitando, ou não, a realização de práticas inovadoras. Isso se dá por meio de inter-relações estabelecidas no ambiente escolar. Utilizando-se de uma pesquisa de cunho etnográfico que envolveu uma escola particular e duas escolas públicas, evidencia que existe uma cultura escolar da alfabetização que legitima práticas de escrita e leitura que são consideradas aceitas.

A cultura é algo fundamental, constitutivo e determinante de todo esse movimento. Com base nessa ideia, é possível dizer que a influência cultural nas práticas docentes produz alguns obstáculos que certamente dificultam as propostas criativas e inovadoras das professoras no interior das escolas. As escolas, nesse sentido, são organizações com características e culturas próprias (LEÃO, 2009, p. 85).

Essa cultura escolar da alfabetização é determinada por diferentes fatores: as políticas educacionais, influenciadas pelo Banco Mundial; a cultura institucional; a indústria midiática, que vincula a imagem negativa da formação dos professores

como sendo responsável pela má qualidade da educação e exime a responsabilidade do governo; dentre outros. Leão (2009) conclui a tese, afirmando que as práticas inovadoras em alfabetização acabam esbarrando na regulação social do que é esperado da escola e da professora alfabetizadora. Uma transformação cultural esperada para os próximos anos é de que os professores se tornem capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, já que tudo leva a crer que essas práticas são ancoradas em saberes não legitimados e com pouca visibilidade no conjunto das práticas socioculturais.

Os trabalhos até aqui citados apontam para o fato de que as práticas realizadas por cada professor alfabetizador, no que diz respeito ao letramento, são fortemente influenciadas por fatores externos a ele. Nesse sentido, nem sempre o professor realiza aquilo que entende como sendo o ideal ou o mais correto, pois fica preso àquilo que esperam dele e do seu trabalho.

3.1.2 Implantação do Ensino Fundamental de nove anos

Um assunto em evidência nos estudos brasileiros atuais em educação diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Uma das teses encontradas abordou esse assunto partindo do olhar de professoras. A tese “Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano” elaborada por Catarina de Souza Moro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pautou-se nas falas de professoras de turmas de primeiro ano de escolas públicas de Curitiba – PR. Teve como objetivo conhecer como as professoras pesquisadas avaliam a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Um dos aspectos apontados diz respeito ao não conhecimento por parte das professoras, do programa de ampliação proposto pelo MEC, pois os materiais divulgados e disponibilizados pelo MEC às escolas não foram trabalhados e socializados, gerando uma série de incertezas e ambiguidades sobre o trabalho no primeiro ano e nos demais anos. Evidenciou-se que as professoras não participaram

de discussões sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos nem antes, nem depois dela acontecer. Conforme Moro (2009, p. 280),

[...] o distanciamento entre a política e seus agentes principais, os professores, faz afirmar o protagonismo docente em sua dimensão negativa. Ou seja, se a ampliação com o acréscimo de uma nova série inicial no Ensino Fundamental der certo, cumprir com suas finalidades (que são bastante pretensiosas), os méritos serão da política e dos seus formuladores. De outro lado, se por qualquer razão, tal política não vier a ser exitosa em seus propósitos, a culpa será do professor: por não ter aderido ao que fora preconizado, ou por não ter entendido a proposição feita, ou por não ter obtido a colaboração devida dos pais e, inclusive, por não ter sido capaz de acolher na dimensão educativa essa nova criança, que anterior à Lei, era sujeito da Educação Infantil.

Diante disso, seria possível pensar que as professoras se sentiram desvalorizadas frente ao processo e inseguras quanto ao trabalho. Em relação às práticas pedagógicas, trouxeram à tona a centralidade do processo de alfabetização em função dos cursos de formações recebidos, que abordaram somente o tema alfabetização.

Diferentes aspectos ligados à alfabetização e ao letramento puderam ser verificados a partir das falas das professoras. Muitas delas falaram sobre as pressões para que as crianças do primeiro ano conheçam o alfabeto e os números e, em alguns casos, que sejam já alfabetizadas. Além das orientações recebidas nas escolas, a Provinha Brasil também se constitui como um mecanismo de pressão para que sejam alfabetizadas as crianças de seis anos.

Em relação à metodologia que essas professoras utilizam, elas relataram atividades que realizaram durante suas práticas. Algumas realizam atividades ligadas ao letramento, especialmente atividades envolvendo a oralidade, livros de histórias infantis, poemas... Outras relataram realizar práticas mais tradicionais, priorizando a repetição e a escrita descontextualizada. Isso poderia evidenciar diferentes concepções sobre o aprender e o ensinar, provenientes da metodologia adotada por cada professora.

Concluindo, a tese que abordamos nesta categoria revela que o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos aconteceu, no contexto

pesquisado por Moro (2009), sem a participação dos docentes, que se constituem como um dos principais personagens desse processo. Isso gerou incertezas quanto à metodologia adotada. Assim, percebe-se uma não homogeneidade nas práticas e concepções docentes, o que poderia ser decorrente do não entendimento da nova proposta para o Ensino Fundamental.

3.1.3 Saberes e práticas docentes

Dentre as teses analisadas, cinco delas puderam ser classificadas nessa categoria por serem trabalhos voltados à análise das práticas docentes e saberes dos professores sobre letramento. Dois desses trabalhos não foram aqui analisados, pois, como anteriormente já dito, não foram disponibilizados de forma integral. As três demais teses são analisadas a seguir.

A pesquisadora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, doutoranda da Universidade de São Paulo, nos estudos que culminaram na tese “Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores”, teve como objetivo refletir sobre o modo como professoras da Educação Infantil de escolas públicas de Maringá compreendem as produções bibliográficas sobre os temas alfabetização e letramento.

Através de questionários e entrevistas com 14 professoras, Lucas (2009) questionou-as sobre suas interpretações sobre alfabetização. As respostas, em sua maioria, foram de que alfabetização é um processo amplo, que vai além da codificação e decodificação. Se por um lado isso pode ser visto como algo positivo, pois as entrevistadas, mesmo não citando o termo letramento, fazem referência ao uso social da linguagem, por outro lado, corre-se o risco de que pensem que tudo o que fizerem com as crianças as levará a aquisição da leitura e da escrita, agindo, assim, sem intencionalidade pedagógica.

Ao serem questionadas sobre os significados de letramento, as professoras expressaram dúvidas e falta de clareza sobre esse conceito, utilizando expressões como: “eu acho”, “não sei responder”, “tenho muitas dúvidas ainda” e “seria mais ou

menos assim”. Isso evidencia que este conceito ainda está pouco esclarecido entre os professores de crianças pequenas. E, na verdade, parece que elas o confundem com o conceito de alfabetização.

A autora percebeu, também, que as professoras possuíam dificuldades em diferenciar alfabetização e letramento. Algumas afirmaram que os dois processos são iguais, outras disseram que são diferentes, porém possuíam dificuldades em defini-los. Em relação aos autores e textos lidos por essas professoras sobre a Educação Infantil e sobre os processos de alfabetização e letramento, somente quatro pesquisadas, entre 14, lembraram-se de autores já lidos. Sônia Kramer, Zilma R. de Oliveira, Philippe Ariès, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Vygotsky foram os autores que essas professoras citaram. Sobre seus estudos ou suas teorias, praticamente não conseguiram mencionar, o que demonstra a superficialidade das leituras feitas.

Nesse sentido, essa tese nos remete ao tema da formação de professores e à necessidade de realização de estudos e investigação, nesse caso, especificamente sobre letramento. No caso das entrevistadas, a grande maioria possuía curso superior e muitas, cursos de especialização. A não clareza sobre os processos de alfabetização e letramento e a superficialidade com que trataram os aportes teóricos deixa claro que existem problemas na formação básica e que este é um tema importante a ser refletido.

Também com o objetivo de compreender as concepções de professoras sobre alfabetização e letramento e, além disso, de perceber quais conceitos estão imbricados nas práticas pedagógicas de duas professoras consideradas “bem-sucedidas” no trabalho com alfabetização, Kely Cristina Nogueira elaborou a tese “As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte”, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse estudo, a pesquisadora observou a prática docente e realizou entrevistas com duas professoras de escola pública de Minas Gerais. As professoras foram escolhidas por

terem sido recomendadas pela Secretaria de Educação como boas professoras alfabetizadoras.

Com relação ao processo de formação das professoras entrevistadas, ambas afirmaram que a graduação não atendeu suas expectativas e necessidades, o que fez com que sentissem necessidade de complementar sua formação. Nesse sentido, evidenciaram outras modalidades de formação que se tornaram mais significativas do que a própria graduação. Para as entrevistadas, a troca de experiências entre colegas se constitui como rica oportunidade de formação. Outro aspecto que foi citado diz respeito à formação que acontece na prática, a formação decorrente da experiência, momento em que é possível avaliar, rever, repensar, refazer a prática.

Assim, Nogueira (2009) afirma que são vários os fatores que influenciam as concepções de alfabetização e letramento, ou seja, eles não se limitam a conhecimentos advindos da academia. Em relação à prática como alfabetizadoras, apareceu a dimensão intuitiva do trabalho. Nesse sentido, as professoras revelam uma autoria no fazer e no saber, pois realizam práticas não sustentadas em outras fontes, mas sim, algo novo, que não se configura como uma reprodução ou repetição. Nas observações realizadas em sala de aula, foi possível constatar que as professoras realizavam práticas ora com objetivo de compreender e apropriar-se do sistema de escrita, ora com objetivo de perceber os usos da leitura e da escrita. Também realizaram atividades em que tiveram os dois objetivos, vinculando alfabetização e letramento em um mesmo momento.

O uso de diferentes tipologias textuais foi identificado como estratégia para práticas de letramento e de análise da microestrutura da língua. Sobre esse aspecto, Nogueira (2009, p. 229) conclui:

Esta pesquisa leva à reflexão e à problematização de que garantir a presença de gêneros textuais na sala não significa assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento. Isso porque os gêneros textuais podem se apresentar numa sala de aula com objetivos diversos e se desvincular do conceito de letramento quando da referência desse conceito aos usos sociais da escrita. Considero, também, que ações voltadas para apropriação do sistema de escrita não necessariamente precisam se vincular diretamente aos gêneros textuais, e isso não quer dizer que a prática pedagógica não seja letrada, mas que para a garantia da prática do

letramento é preciso que o professor assegure, em momentos diversos e de modo sistemático, o uso e a reflexão dos gêneros em sala de aula. Teríamos, então, uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou a alfabetização com letramento, ou, ainda, um alfabetizar letrando.

Desta forma, é importante assegurar o uso de diferentes tipologias textuais, refletindo sobre elas para que os alunos possam perceber e vivenciar os usos sociais da escrita. Ao fim das suas considerações, a pesquisadora afirma que a relação entre práticas, conceitos de alfabetização e letramento e a formação de professores é um campo muito amplo e necessita de estudos.

A tese “Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem”, de Luciana Piccoli, realizada pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se propôs a descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tomando como referência o modelo da pedagogia mista, proposto por Moraes e Neves (2003), a partir da teoria de Bernstein. Como o objetivo deste levantamento foi analisar os enfoques dados ao tema letramento, não foi aprofundada a teoria de Bernstein e nos detivemos a analisar os fenômenos ligados ao letramento que foram descritos na tese.

A autora analisou a prática de uma professora e pode observar que o trabalho dessa professora priorizava um clima harmonioso em sala de aula, estimulando valores ligados à solidariedade, afeto e valorização dos alunos através das suas participações. Segundo Piccoli (2009), o equilíbrio no discurso regulador da professora, entre aspectos de afetividade e compreensão e aspectos de firmeza, com os alunos foi o que, juntamente com as outras dimensões da prática pedagógica propiciasse a aprendizagem daquelas crianças.

Na entrevista, a professora soube distinguir e caracterizar os processos de alfabetização e letramento e marcou a importância desses dois processos. Na observação, a pesquisadora percebeu que os processos ocorreram de forma simultânea. Dos 80 eventos observados pela autora, 45 deles foram de alfabetização, 27 de letramento e 8 de alfabetização e letramento. Os eventos de

alfabetização priorizaram a análise de unidades linguísticas como, palavras, sílabas e letras. Já os eventos de letramento priorizaram a análise de textos e frases. A oralidade sempre esteve presente nos eventos, o que estimulou a consciência fonológica para auxiliar o processo de aquisição da leitura e da escrita. O conhecimento escolar foi selecionado a partir de conhecimentos escolares e não escolares que surgiram na turma, considerando, assim, os interesses das crianças.

As teses analisadas nesta categoria apontaram aspectos importantes ligados ao letramento, no que diz respeito ao seu conceito e a sua prática em sala de aula. No primeiro trabalho percebeu-se a falta de embasamento teórico para justificar as práticas docentes, bem como a incerteza quanto aos conceitos de alfabetização e letramento. Já nos outros dois trabalhos, que tiveram como sujeitos de pesquisa professoras bem-sucedidas em suas práticas de alfabetização, percebeu-se maior clareza em relação aos conceitos e uma atitude de coerência entre seus discursos e práticas.

3.2 EMBASAMENTO TEÓRICO DAS TESES

Com o objetivo de constatar quais os autores que atualmente são considerados referências em se tratando de alfabetização e letramento, realizamos um detalhado levantamento, a partir das referências bibliográficas utilizadas em cada trabalho aqui apresentado. As teses foram analisadas uma a uma, o que possibilitou a organização de uma grande tabela com todos os autores encontrados. Ao final dessa sistematização, chegou-se ao número de 129 autores referenciados.

Conforme a tabela 3, que indica quais os autores que foram mais utilizados e a quantidade de trabalhos em que foram citados, pode-se verificar que a professora brasileira Magda Becker Soares vem sendo a referência mais utilizada nos trabalhos sobre letramento. Os demais autores também podem ser considerados como referências, uma vez que foram utilizados em vários trabalhos e possuem importantes estudos sobre a temática.

Tabela 3: Autores mais citados nas teses analisadas do banco de teses da Capes do ano de 2009

AUTORES	NÚMERO DE TRABALHOS EM QUE FORAM CITADOS
SOARES, Magda Becker	6 trabalhos
FERREIRO, Emília, TEBEROSKY. Ana	5 trabalhos
FERREIRO, Emília	5 trabalhos
MORTATTI, Maria do Rosário L.	5 trabalhos
KLEIMAN, Ângela B.	5 trabalhos
TFOUNI, Leda V.	4 trabalhos
KRAMER, Sônia	4 trabalhos
KATO, Mary A.	4 trabalhos
VIGOTSKY, Lev S.	4 trabalhos

Grando, 2011

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TESES ANALISADAS

Após analisar cada um dos trabalhos selecionados no banco de teses da Capes sobre a temática em questão, faz-se necessário tecer alguns comentários que nos parecem importantes. Em relação aos enfoques dos trabalhos, foi possível perceber que esses recaem sobre os fatores externos que influenciam os processos de alfabetização e letramento, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e aos saberes e práticas docentes, como pode ser percebido através das categorias propostas.

Todos os trabalhos, cada um com suas peculiaridades, contribuíram de forma significativa para o aprofundamento do tema. Poderíamos analisar de maneira aprofundada vários aspectos que foram abordados pelas teses. Nessas

considerações, porém, serão analisados dois aspectos, os quais apresentam maior relevância para a pesquisa de mestrados que estamos realizando.

O primeiro aspecto diz respeito aos fatores que influenciam as práticas pedagógicas e não são de controle do professor. Apesar de ter sido criada uma categoria sobre esse aspecto, alguns trabalhos de outras categorias também o apontaram. Parece, então, relevante abordá-lo. A leitura das teses nos fez refletir sobre como o professor possui um poder restrito no que se refere à escolha de uma metodologia ou forma de trabalhar, em função do que se espera dele.

Fatores como as famílias, os colegas docentes, as coordenações pedagógicas, a estrutura da escola e as instâncias públicas influenciam fortemente nas escolhas do professor, pois ele precisa atender muitas demandas, o que faz com que nem sempre possa realizar o trabalho da forma como gostaria. Isso faz com que muitos professores se sintam desestimulados e se “deixem vencer” pelos fatores externos. A pressão para que se alfabetize no primeiro ano poderia ser um exemplo dessa situação. Há, porém, o caso de alguns professores que, mesmo não dispondo de muitos recursos e tendo que atender iguais expectativas, tentam romper com essas demandas, buscando encontrar um equilíbrio entre o que acreditam ser o trabalho ideal e aquilo que é esperado dele.

O segundo aspecto diz respeito ao conceito de letramento e a diferenciação entre alfabetização e letramento. Nesse sentido, foi possível perceber que na maior parte dos trabalhos, as professoras pesquisadas encontraram dificuldades em fazê-lo, evidenciando dúvidas e incertezas sobre eles. As professoras que demonstraram conhecer os conceitos, também os colocaram em prática com suas turmas, o que foi relatado em algumas pesquisas. Porém, surge uma dúvida: como realizar práticas de letramento se nem mesmo se sabe o que ele significa, qual sua importância e necessidade? É possível que algumas professoras possam realizar atividades que tenham como objetivo promover o letramento, sem conhecer o termo e seu significado, porém, a falta desse saber demonstra uma lacuna na formação dessas professoras. Como visto na tese de Nogueira (2009), essa lacuna pode estar na formação inicial das professoras – ensino superior –, quando citam que a graduação

não lhes instrumentalizou adequadamente para a docência com classes de alfabetização.

Desta forma, é urgente repensar essa modalidade de ensino, de maneira que vincule de modo equilibrado, elementos da teoria e da prática, a fim de atender as demandas encontradas por aqueles que irão exercer a docência. Além disso, ao considerar que existe essa lacuna na formação daqueles que já estão inseridos em sala de aula, torna-se evidente a necessidade de promover momentos de reflexão que contemplem esses temas de maneira sistemática e auxiliem os professores a terem maior clareza sobre tal temática, para que sejam capazes de refletir e modificar suas práticas pedagógicas naquilo que devem ser modificadas e potencializar as práticas entendidas como práticas exitosas.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2004, p. 29).

Conforme o conceito de pesquisa referido por Pádua, pode-se afirmar que este estudo pretendeu elaborar um conjunto de conhecimentos que pudesse nos auxiliar na compreensão sobre os processos ligados ao letramento na etapa inicial do Ensino Fundamental – primeiro ano. Através desta pesquisa também desejamos contribuir para a melhoria do contexto pesquisado, pois buscamos apresentar uma análise das concepções e práticas sobre letramento de professoras inseridas nesse contexto. Além disso, outras realidades poderão ser contempladas com seus resultados, pois as reflexões aqui propostas possuem abrangência que não se limita ao campo de pesquisa, mas sim, que poderão suscitar discussões e questões pertinentes em diferentes contextos. A pesquisa aqui proposta, portanto, tem como tema o letramento no Ensino Fundamental. A seguir realizaremos um delineamento da pesquisa, especificando cada um dos aspectos ligados ao caminho investigativo percorrido.

Consideramos que a qualidade das reflexões realizadas por qualquer pesquisa depende, em grande parte, do problema de pesquisa estabelecido por quem realiza a investigação. Nesse sentido, acreditamos que o problema de pesquisa, juntamente com a escolha da metodologia a ser utilizada, acarreta o êxito ou não, de uma pesquisa. Desta forma, após a definição do tema da pesquisa, nos detemos na elaboração do problema, tentando atribuir a ele o verdadeiro sentido da investigação, em outras palavras, nossa intenção foi formular um problema que nos motivasse verdadeiramente para ir a busca de possíveis respostas e reflexões. Assim, estabelecemos como problema de pesquisa a questão: Quais são as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano?

Em concordância com o problema de pesquisa, tivemos como objetivo geral do estudo refletir sobre as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano. Assim, para que pudéssemos aproximar-nos desse objetivo, optamos por elaborar algumas questões norteadoras. Essas questões se constituíram em importantes indicadores para propiciar reflexões sobre as possibilidades de letramento no contexto pesquisado. As questões norteadoras foram abordadas ao longo da investigação. Foram elas:

- De que forma acontecem as práticas de letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental?
- Como o conceito letramento é expresso no discurso das professoras pesquisadas?

Buscamos percorrer o caminho de pesquisa proposto com uma postura investigativa. Segundo Severino (2007, p. 2),

[...] o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. Só se aprende ciência, praticando ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas para cada tipo de objeto.

Nesse sentido, corroborando com Severino (2007), acreditamos que é importante que o pesquisador possa realizar estratégias variadas a fim de conhecer o contexto onde está se inserindo, pois desta forma, poderá contar com diferentes visões sobre a mesma realidade, que é o campo de pesquisa. Assim, nesta pesquisa utilizamos princípios da pesquisa qualitativa. A escolha pela utilização de princípios da pesquisa qualitativa se deu em função de uma maior abrangência desta no que diz respeito a não limitação dos estudos em dados quantificáveis. O contexto escolar é permeado por fatores não mensuráveis e estes devem ser considerados ao longo da pesquisa. Pádua (2004) esclarece que a pesquisa qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa por considerar as relações sociais que permeiam o campo de pesquisa, assim, vai além dos dados quantitativos:

Com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as chamadas pesquisas *qualitativas* procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas. [...] Pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com os *significados* dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais (2004, p. 36, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa enriquece os processos investigativos, uma vez que possibilita a ampliação da visão do contexto e das relações estabelecidas nele. Ainda para Pádua (2004), diante da amplitude de análise das pesquisas qualitativas, não se deve excluir o uso de pesquisas quantitativas, uma vez que estas possibilitam outra análise da realidade investigada. Essa outra análise se refere a dados mais concretos sobre o campo de pesquisa e seus sujeitos. Desta forma, mesmo optando por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos, também, um instrumento de pesquisa condizente com a pesquisa quantitativa – o questionário – por compreendermos que os aspectos mensuráveis podem auxiliar a compreensão da realidade pesquisada.

O contexto de pesquisa foi o município de São Leopoldo. A pesquisa aconteceu em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental. Essas escolas foram escolhidas em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, em função da sua localização. Pode-se dizer que as escolas estão localizadas perto umas das outras, apesar de estarem estabelecidas em diferentes bairros, o que facilitou o acesso por parte da pesquisadora. Desta forma, tivemos como sujeitos desta pesquisa, professoras que atuam em turmas de primeiro ano de quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de São Leopoldo. A totalidade dessas professoras – 13 sujeitos – participou da primeira etapa da pesquisa, que compreendeu o preenchimento de questionário semiestruturado sobre o tema. Além disso, quatro delas, sendo uma de cada escola, participaram, também, da segunda etapa, que correspondeu às entrevistas semiestruturadas.

Para a participação da primeira etapa, correspondente ao preenchimento dos questionários, foi utilizado como critério, que fossem professoras regentes de turmas de primeiro ano das escolas participantes. Já em relação à escolha das participantes das entrevistas, essa escolha se deu a partir da indicação das escolas. As

supervisoras pedagógicas foram convidadas a indicar aquelas professoras, que, a seu ver, eram as que privilegiavam os processos de letramento em seus trabalhos como alfabetizadoras. Este critério foi adotado, pois era nossa intenção entrevistar aquelas professoras que pudessem fornecer elementos significativos no que diz respeito às práticas de letramento. Também é importante esclarecer que a participação foi livre, a partir de um convite. Além disso, no decorrer do texto não foram identificados os participantes. Nesse sentido os sujeitos da pesquisa foram informados sobre a preservação de suas identidades e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁵.

Consideramos pertinente refletir sobre os motivos que nos levaram a escolher os instrumentos de pesquisa que utilizamos, bem como sua validade para atingirmos o objetivo a que nos propusemos. Assim, conforme já explicitado, utilizamos como instrumentos de pesquisa entrevistas e questionários, e embora o questionário seja costumeiramente relacionado a um instrumento que serve à pesquisa quantitativa, em função da abordagem dada à análise dos dados, pode-se dizer que a investigação foi de cunho qualitativo. Dessa forma, foram aplicados questionários semiestruturados com as 13 professoras de primeiro ano participantes, e entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com quatro professoras de primeiro ano, sendo uma de cada escola. Tal critério se justifica pela característica de tais instrumentos, afinal, os questionários, por serem instrumentos práticos, que possibilitam que os informantes os preencham em qualquer local e devolvam posteriormente, podem ser realizados por um grupo maior de colaboradores. Já as entrevistas, por se constituírem em um processo longo de coleta e de complexa análise, são indicadas para serem realizadas com uma amostragem menor dos sujeitos de pesquisa.

Refletindo sobre os instrumentos utilizados, em relação aos questionários, Pádua (2004, p. 66) esclarece que “[...] os questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador”. Para ela, o uso de questionário enriquece o trabalho na medida em que propicia a

¹⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui o apêndice A deste trabalho.

comparação com outros dados relacionados ao tema de pesquisa. Para Triviños (1987, p. 137), “[...] sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Isso justifica o uso desse instrumento, uma vez que os dados coletados através dos questionários possibilitaram o aprimoramento da pesquisa qualitativa, já que, propiciaram o levantamento de dados quantitativos significativos. As questões que constituíram os questionários foram¹⁶:

1. Qual é a escola onde você atua?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quanto tempo você atua como professora?
4. Qual é sua formação?
5. Você já ouviu algo sobre o conceito letramento?
6. O conceito letramento foi abordado no seu curso (magistério ou superior)?
7. Onde você obteve informações sobre letramento?
8. Marque três expressões que você poderia associar ao conceito letramento.
9. Em que momento da vida escolar você acredita que deva iniciar o processo de letramento?
10. Na sua opinião, como deve ser desenvolvido o processo de letramento?
11. Espaço para comentários que julgar pertinentes.

Já em relação às entrevistas, segundo Pádua (2004), estas podem limitar a coleta de dados, caso os entrevistados não deem as informações necessárias, ou caso o pesquisador as interprete de maneira equivocada. Porém, isso dependerá da técnica a ser adotada. A mesma autora elenca aspectos positivos ao utilizar as entrevistas como instrumentos de coleta de dados:

[...] a entrevista, como um dos procedimentos mais usados em pesquisa de campo, tem suas vantagens como meio de coleta de dados; possibilita que os dados sejam analisados quantitativamente e qualitativamente, pode ser utilizada com qualquer segmento da população (inclusive analfabetos) e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano (PÁDUA, 2004, p. 64).

¹⁶ O questionário, em sua íntegra, constitui o apêndice B.

Nessa perspectiva, optamos por utilizar, nesta pesquisa, a entrevista do tipo semiestruturada. Essa modalidade de pesquisa permite que o entrevistado tenha liberdade de passear pelo tema pesquisado, ao mesmo tempo em que possibilita que o pesquisador possa refazer questões ou redirecionar o entrevistado, caso esse fuja ao tema ou não o enfoque com clareza. Para justificar o uso das entrevistas semiestruturadas em detrimento de outras modalidades de entrevistas, concordamos com Triviños (1987, p. 146), quando este argumenta as razões de valorizar a entrevista semiestruturada:

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Desta forma, optamos por esse modelo de entrevista por considerarmos que ela pode colaborar mais com o trabalho de investigação, pois, sem perder o caráter cientificista, possibilita maior liberdade, tanto para entrevistado, quanto para entrevistador. Para definir a entrevista semiestruturada, utilizamos o conceito de Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Pode-se afirmar, então, que a entrevista semiestruturada não é livre, ou seja, ela parte de pressupostos do investigador e possui uma intencionalidade que fará o sujeito entrevistado chegar ao enfoque do estudo. Desta forma, para sua realização, elaboramos um roteiro¹⁷ com os principais pontos a serem debatidos. Esse roteiro, como estamos citando, não esteve fechado, pelo contrário, foi passível de ampliação no decorrer da entrevista, conforme o entrevistado foi abordando o tema da investigação. Ainda nas palavras desse mesmo autor, “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco

¹⁷ Além de estar explícito no texto, o roteiro das entrevistas semiestruturadas também constitui o apêndice C.

principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)”.

Outro aspecto importante em relação às entrevistas semiestruturadas é a possível participação dos informantes na sua elaboração, o que contribui com o processo de coleta de dados. Isso ocorreu durante nossa pesquisa, ao percebermos que houve, por parte das professoras que participaram do questionário, uma recorrente menção a aspectos ligados à ludicidade. Diante disso, percebemos que seria pertinente incorporar um questionamento sobre a ludicidade ao roteiro da entrevista que já havia sido estruturado, mesmo não sendo essa nossa intenção inicial. Esse fato reitera a riqueza da entrevista semiestruturada. Com relação às entrevistas, nosso roteiro de perguntas foi assim constituído:

- 1 – Você já ouviu falar em letramento? O que significa esse termo?
- 2 – Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?
- 3 – O tema letramento foi abordado em sua formação docente? Em que momentos?
- 4 – No seu trabalho em sala de aula, costuma realizar práticas ligadas ao letramento?
- 5 – Comente algumas práticas ligadas ao processo de letramento que, no seu entendimento, tenham dado certo.
- 6 – Comente algumas práticas ligadas ao processo de letramento que, no seu entendimento, não tenham dado certo.
- 7 – Você gostaria de realizar mais algum comentário sobre essa temática?
- 8 – Você acredita em uma proposta de letramento que seja baseada na ludicidade? O letramento pode andar junto com o lúdico?¹⁸

Dando continuidade à reflexão sobre a metodologia que adotamos na pesquisa, enfatizamos que a análise dos dados coletados foi realizada à luz dos princípios da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2009). A análise de conteúdo busca estudar as mensagens orais e escritas dos indivíduos, a partir de uma técnica objetiva de apreciação dessas mensagens. Essa técnica se compõe de

¹⁸ Em função da recorrente menção a aspectos ligados à ludicidade nos relatos dos questionários, acreditamos que tenha sido pertinente incorporar esse questionamento às entrevistas semiestruturadas.

três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. Além de deixar explícito o conteúdo manifesto, a análise de conteúdo pode ir além, desvelado conteúdos latentes nas mensagens.

Conforme Bardin (2009, p. 140), em princípio, a análise de conteúdo era uma técnica associada somente a pesquisas de cunho quantitativo, uma vez que era fundada, prioritariamente, na frequência da aparição de alguns elementos nas mensagens analisadas. Porém, a partir da década de 50, uma série de debates suscitou reflexões sobre as pesquisas quantitativas e qualitativas, e, a partir de então, compreendeu-se que a análise de conteúdo poderia, também, ser compatível com pesquisas qualitativas. Bardin (2009) relata quais foram as compreensões que colaboraram para essa mudança de perspectiva quanto a utilização da análise de conteúdo:

Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o *rigor* e, portanto, a *quantificação*. Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos (2009, p. 142, grifos da autora).

Desta forma, também as pesquisas de cunho qualitativo puderam utilizar-se de princípios da análise de conteúdo para realizar o tratamento dos dados empíricos. Assim, na nossa pesquisa, após a coleta de dados, foi realizado um levantamento de aspectos objetivos e subjetivos contidos nas entrevistas e questionários para que fosse possível refletir sobre sua relevância. Sendo este um estudo de cunho qualitativo, a análise de conteúdo foi utilizada de forma a propiciar uma reflexão sobre os discursos e os índices encontrados nas entrevistas e questionários. Para tanto, nos fundamos em princípios de Bardin (2009, p. 142), quando afirma que “[...] a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Consideramos, então, que as tabelas e gráficos que foram elaboradas a partir dos dados coletados podem enriquecer a reflexão sobre a temática em questão.

Paralelamente à análise dos dados, utilizamos referências que deram a sustentação teórica ao trabalho. Nesse sentido, foi imprescindível buscar

contribuições de quem já estudou o mesmo tema e produziu conhecimentos relativos a ele.

As técnicas, que nos auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla (PÁDUA, 2004, p. 30).

Com o objetivo de validar cientificamente a pesquisa, este projeto passou por uma avaliação da instituição onde foi elaborado. Essa avaliação foi realizada pela Comissão Científica da Faculdade de Educação e teve como objetivo verificar se a metodologia adotada e os instrumentos de pesquisa elaborados eram pertinentes ao objetivo da pesquisa e se não feriam, de qualquer forma, valores éticos. Sendo o projeto considerado apto e já tendo obtido a autorização para a realização da pesquisa no município escolhido, partimos para a pesquisa de campo.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo nos propomos a apresentar os dados obtidos na pesquisa realizada através dos questionários e entrevistas semiestruturados. Essa apresentação será realizada em três sessões: o perfil dos sujeitos da pesquisa, os dados obtidos através dos questionários e os dados obtidos através das entrevistas. Acreditamos que desta forma poderemos obter uma visão mais fiel dos dados obtidos em cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados, podendo, no capítulo seguinte, refletir de forma mais clara sobre os diferentes resultados que obtivemos. Iniciamos traçando um perfil das professoras participantes a fim de contextualizarmos esses sujeitos.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como sujeitos 13 professoras de primeiro ano de quatro escolas municipais de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo – RS. Todas as 13 professoras responderam o questionário da pesquisa e 4 delas participaram também das entrevistas semiestruturadas, sendo uma professora de cada escola. Acreditamos ser importante traçar um perfil das professoras participantes. Esse foi o objetivo da primeira parte do questionário: contextualizar os sujeitos da pesquisa.

Em relação à idade, a grande maioria das professoras participantes (9 professoras – 69,2%¹⁹) possui entre 41 e 50 anos. Uma pequena parcela (2 professoras – 15,4%) possui idade entre 31 e 40 anos. Esse mesmo percentual representa as professoras com mais de 50 anos de idade. A respeito do tempo de docência, percebe-se que as professoras que compuseram a amostragem possuem bastante experiência no trabalho docente, sendo que 9 delas (69,2%) afirmaram ter mais de 20 anos de atuação docente. As outras 4 professoras possuem menos tempo de trabalho em sala de aula: 2 delas (15,4%) possuem de 11 à 15 anos de

¹⁹ Mesmo tendo trabalhado com uma amostra de sujeitos que poderia ser considerada pequena, optamos por apresentar as porcentagens, pois acreditamos que as proporções possam facilitar a visão do todo.

experiência e outras 2 professoras (15,4%) atuam em sala de aula entre 16 à 20 anos.

A formação docente do grupo que participou da pesquisa é bastante variada. Enquanto algumas professoras possuem como formação máxima o curso de magistério – nível de Ensino Médio –, várias professoras buscaram formação superior e pós-graduação. Aquelas que possuem como formação máxima o curso de magistério são 2 professoras (15,4%). As que estão cursando o Ensino Superior também são 2 professoras (15,4%). Possuem o Ensino Superior completo, 3 professoras (23,1%). São 2 professoras (15,4%) as que estão realizando cursos de pós-graduação e 4 professoras (30,7%) possuem pós-graduação completa. Em relação aos cursos de pós-graduação, não questionamos o nível desses cursos (especialização, mestrado ou doutorado), mas acreditamos, pela nossa vivência no município, que sejam cursos de especialização.

Podemos pensar, através dos dados expostos, que o grupo que representa os sujeitos desta pesquisa é um grupo de jovens senhoras, tendo a maioria delas entre 41 e 50 anos. Essas professoras possuem ampla experiência profissional²⁰, sendo que todas possuem mais de 10 anos de docência e a maior parte das participantes está atuando no magistério há mais de 20 anos. Sobre a formação, o perfil do grupo é diverso. Um aspecto considerado positivo é o fato da maioria (84,6%) ter procurado formação de nível superior e, muitas professoras, estarem, também, buscando especializações.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram respondidos por todas as participantes da pesquisa, ou seja, 13 professoras. Conforme já explicitado, a primeira parte dos questionários teve como finalidade traçar um perfil das participantes. Assim, na sessão anterior os dados da primeira parte dos questionários foram apresentados. Seguiremos apresentando os demais resultados obtidos através dos questionários.

²⁰ Estamos aqui nos referindo à experiência profissional no sentido de tempo de docência.

Gráfico 1: Conhecimento do termo letramento pelos sujeitos da pesquisa



Grando, 2011

O gráfico 1 apresenta os resultados em relação ao conhecimento, ou não, por parte das professoras, do termo letramento. Conforme podemos verificar, nenhuma professora respondeu não conhecer, ou, pelo menos, não ter tido algum contato com o termo letramento. Enquanto a maior parte das participantes – 8 sujeitos – afirmou conhecer o significado do termo letramento, 4 professoras afirmaram já terem ouvido falar em letramento, porém terem dúvidas sobre seu significado. Uma professora não respondeu esta questão.

Com o objetivo de compreendermos se nos cursos de formação que as participantes da pesquisa realizaram, a temática do letramento foi contemplada, realizamos questionamento relacionando o termo letramento à formação das professoras. Com relação a esse questionamento, elaboramos o gráfico 2, que se refere a formação docente e as possíveis abordagens da temática do letramento nessa formação.

Ao questionarmos se o termo letramento foi abordado no curso que lhes habilitam à docência – magistério ou licenciatura – obtivemos como resposta da maioria dos sujeitos da pesquisa (54%), que o letramento não foi abordado.

Gráfico 2: Abordagem do letramento nos cursos de formação docente dos sujeitos da pesquisa



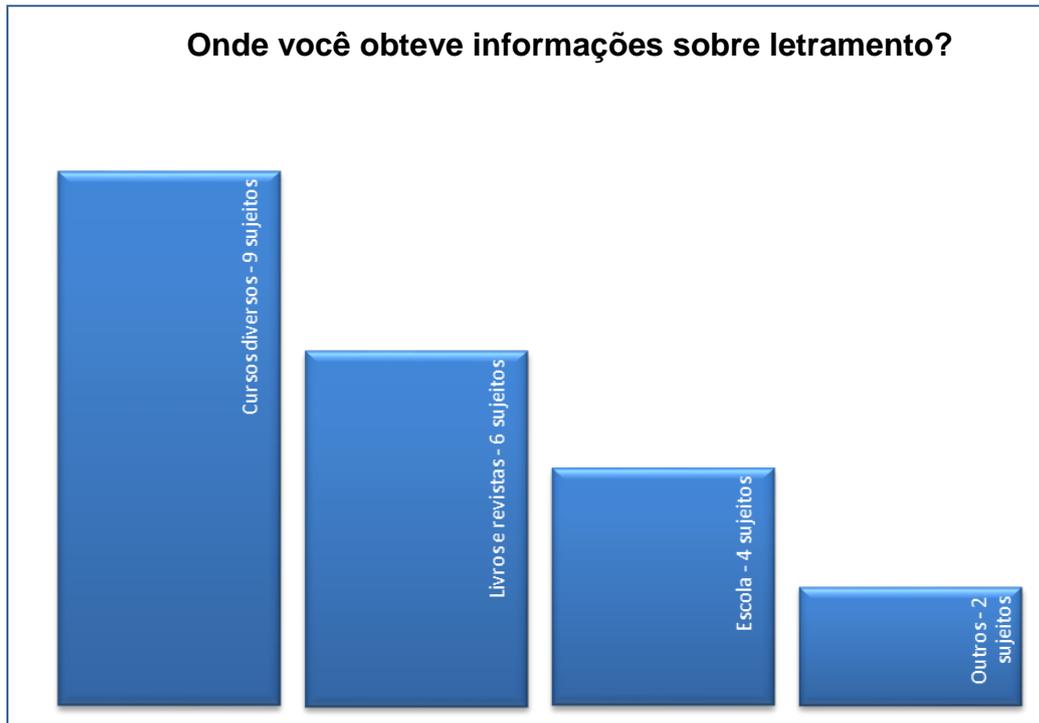
Grando, 2011

Ainda em relação à formação, procuramos perceber quais foram as oportunidades que as professoras tiveram de entrar em contato com a temática do letramento, já que a maioria não teve essa oportunidade no seu curso de magistério ou graduação. Assim, pedimos que as participantes marcassem nos questionários, onde puderam ter contato com o tema, independentemente de também terem tido esse contato nos cursos de formação docente – magistério ou ensino superior. Para responderem a esse questionamento, apresentamos as seguintes alternativas às professoras: “escola em que atua”, “cursos diversos de formação” ou “livros e revistas”. Também deixamos espaço para citarem outros momentos em que puderam entrar em contato com o termo letramento. O gráfico 3 representa o resultado dessa questão.

Nesse questionamento as professoras puderam marcar mais de um item, de acordo com as suas experiências com o conceito. Assim, o item que mais foi marcado (9 professoras – 69%) foi “cursos diversos”. Em seguida, “livros e revistas” (6 professoras – 46%) e por último foi citada a escola em que atuam as professoras (4 professoras – 30,1%). Duas participantes citaram, também, outros momentos em que tiveram contato com o termo letramento, que foram: televisão, jornal, Ensino Superior – mesmo já tendo sido contemplado no questionamento anterior – e Pró-

Letramento – mesmo havendo um item específico em que o programa Pró-Letramento poderia ter sido enquadrado, o item “cursos diversos”.

Gráfico 3: Oportunidades de contato com o termo letramento



Grando, 2011

Dando continuidade aos questionamentos, pedimos que os sujeitos de pesquisa associassem o termo letramento com três expressões, a fim de que pudessem refletir sobre o conhecimento das participantes sobre o significado de termo. As expressões que apresentamos para as professoras foram as seguintes: “aprendizagem significativa”, “práticas sociais de leitura e escrita”, “livros didáticos/cartilhas”, “aprendizagem por repetição”, “tipologias textuais diversas” e “estudo das letras”. As professoras deveriam escolher três expressões que tivessem relação direta com o significado do termo letramento. As expressões marcadas por elas formam: “aprendizagem significativa” – marcada pelas 13 participantes, “práticas sociais de leitura e escrita” – marcada pelas 13 participantes, “tipologias textuais diversas” – marcada por 11 participantes e “estudo das letras” – marcada por 2 participantes.

Ainda em relação aos conhecimentos sobre letramento, questionamos as participantes a respeito do momento que pensam ser ideal para iniciar o processo de letramento na vida escolar das crianças. Para apresentarmos as respostas obtidas, organizamos a tabela 4.

Tabela 4: Em que momento da vida escolar deve iniciar o processo de letramento

Sistematização dos questionários	
Pergunta 9:	
Em que momento da vida escolar você acredita que deva iniciar o processo de letramento?	
Resposta 1	A partir do momento em que a criança consegue perceber o mundo que a cerca. ²¹
Resposta 2	Antes de iniciar a vida escolar já se dá o letramento.
Resposta 3	Logo que entra na escola.
Resposta 4	No momento em que a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade.
Resposta 5	Desde o 1º ano do Ensino Fundamental.
Resposta 6	No 1º ano.
Resposta 7	A partir da Educação Infantil.
Resposta 8	Acredito que desde a Educação Infantil (claro que respeitando todo o processo de desenvolvimento das crianças).
Resposta 9	Aos 5 anos.
Resposta 10	Dependerá muito do estímulo que o aluno receber em casa mas creio que a idade de 6 anos é um momento muito bom.
Resposta 11	Creio que a partir do 1º ano.
Resposta 12	No decorrer da vida.
Resposta 13	Iniciar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Grando, 2011

Os dados apresentados através da tabela 4 evidenciam algumas concepções das professoras participantes ligadas ao letramento. Alguns sujeitos responderam pontualmente a questão, afirmando que o momento ideal para iniciar o processo de letramento seria aos 5 anos, ou na Educação Infantil ou 1º ano do Ensino Fundamental. Esses sujeitos evidenciam a concepção de que existe um momento ideal para iniciar o processo de letramento e que se pode determinar esse momento. Já outros sujeitos demonstraram, a partir de suas respostas, que o letramento se dá antes de iniciar a vida escolar ou que deve se dar a partir do momento em que a criança percebe o mundo ao seu redor ou quando começa a interagir com as manifestações escritas. Esse segundo grupo de participantes evidencia uma posição

²¹ Em razão de sermos fieis aos registros que foram feitos pelas professoras nos questionários, transcrevemos neste texto exatamente o que as professoras responderam, ou seja, não realizamos nenhum tipo de correção ortográfica ou de qualquer outra espécie.

em que concebe o letramento como um processo independente da vida escolar, mas ligado às experiências de vida de cada sujeito.

Outras concepções ligadas à temática do letramento foram identificadas a partir da pergunta 10 do questionário. Nessa pergunta, as participantes foram instigadas a escrever como pensam que deveria ser desenvolvido o processo de letramento. Na tabela 5 sistematizamos suas respostas.

Tabela 5: Como deve ser desenvolvido o processo de letramento

Sistematização dos questionários	
Pergunta 10:	
Na sua opinião, como deve ser desenvolvido o processo de letramento?	
Resposta 1	Para mim esse processo é diário, pois todos estamos em contato com o “mundo das letras” ao longo do dia. Com os alunos na escola entendo ser necessário “verificar” a bagagem que cada um traz, e a partir dessa ir apresentando de acordo com o levantamento esse mundo de “códigos”, de uma maneira lúdica e prazerosa através de atividades que venham de encontro com o interesse e a faixa etária, essas atividades devem contemplar o uso de materiais diversos) ²² .
Resposta 2	Cada criança tem um momento próprio de aprender, e aí que podemos perceber a importância e a função da Educação Infantil, pois, é quando o aluno é estimulado a partir do mesmo citar suas capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de letramento. Letrar-se a partir do momento em que convive com pessoas que fazem uso da língua escrita, e que vive em ambiente rodeado de material escrito.
Resposta 3	Na minha opinião esse processo deverá partir do aluno, o professor será o mediador dessa aprendizagem, onde juntos construirão o processo de letramento, com atividades lúdicas e diferenciadas.
Resposta 4	Esse processo deve ser transmitido da forma mais simples possível. É preciso apresentar ao aluno diferentes modalidades de textos (escritos, desenhos, textos falados...), também é preciso que estes alunos interagem com tais leituras, que identifiquem as várias formas de escrita e comunicação, para que muito além de reconhecer o código escrito, saibam transmitir os conhecimentos e transformá-los se necessário.
Resposta 5	A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida no processo de letramento pois, ela faz a leitura de rótulos, imagens, gestos, emoções... o contato com o mundo letrado vem muito antes das letras e vai além delas. Por exemplo, quando um pai lê uma história para o seu filho dormir, a criança está em processo de letramento, está convivendo com as práticas de leitura e escrita.
Resposta 6	Deve ser feito sem cobrança e sim somente apresentando (material diversos) e ir trabalhando livremente, sob forma de diversão. Somente expondo. Dando material necessário e interessante para o letramento acontecer.
Resposta 7	Naturalmente e de acordo com o interesse e necessidade de cada um.
Resposta 8	É um processo natural, de contato com toda forma de expressão.
Resposta 9	De forma lúdica, onde a aprendizagem seja significativa. Uma forma prazerosa de se trabalhar é através de projetos. A leitura de livros de literatura infantil deve se fazer presente quase que diariamente. No tenho receita, minha caminhada é indicada a cada ano pelos alunos.
Resposta 10	Gradativo, significativo, lúdico.
Resposta 11	Como é praticado na nossa escola. No 1º ano do Ensino Fundamental o aluno

²² Lembramos que não foram realizadas correções nas escritas dos sujeitos da pesquisa.

	terá contato com o mundo da escrita e da leitura, através do estudo do alfabeto e a apresentação de várias formas de escrita, como: músicas – textos – historinhas – frases – palavras – etc... No 2º ano do Ensino Fundamental o “objetivo” é a alfabetização e aprimoração do que foi trabalhado no 1º ano.
Resposta 12	Preciso me inteirar mais a este respeito.
Resposta 13	O processo deve se dar de uma forma natural onde a criança aprenda através de jogos, brincadeiras, materiais como revistas, jornais, computador, etc.

Grando, 2011

Ao questionarmos sobre o modo como deveria acontecer o processo de letramento no primeiro ano, obtivemos uma gama de variadas respostas. Percebemos três posições distintas. Uma parte significativa das professoras que responderam os questionários escreveu que o processo de letramento deve acontecer de forma simples, natural e que parta do aluno. Outras professoras explicitam que o trabalho realizado nas práticas de letramento deve ser o de apresentar as letras, diferentes tipologias textuais e formas de escrita, transmitindo o conhecimento da escrita aos alunos. O terceiro tipo de posicionamento das professoras revela uma concepção ligada à construção de conhecimentos e a aprendizagem significativa. Os elementos apresentados nessa sessão serão aprofundados durante a análise de dados.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: AS ENTREVISTAS

Dando prosseguimento à apresentação dos dados da pesquisa, organizamos tabelas onde sistematizamos as respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Essas tabelas compõem o apêndice deste trabalho. Nesta seção apresentamos uma síntese de cada entrevista, porém, para maior compreensão, é necessário que as tabelas sejam consultadas no apêndice. Para que pudéssemos expor com clareza a visão de cada professora entrevistada, elaboramos uma tabela para cada participante. Utilizamos os princípios da análise de conteúdo para organizar os dados, desta forma, primeiramente realizamos uma leitura flutuante; após, identificamos aspectos objetivos e subjetivos de cada entrevista e realizamos uma análise parcial. A análise aprofundada dos dados será realizada no capítulo seguinte.

Dando início às entrevistas, primeiramente abordaremos a entrevista com a professora A²³. Esta professora demonstrou ser muito acessível durante a entrevista e se manteve bastante tranquila. Esta foi a entrevista mais extensa dentre as quatro entrevistas realizadas, tendo duração de 27 minutos. A partir desta entrevista, foi possível analisar vários aspectos que evidenciaram as concepções da professora A em relação ao letramento e à alfabetização.

Muitos foram os elementos que pudemos analisar a partir da fala da professora A. Realizando uma retomada dos aspectos mais importantes que pudemos perceber em sua entrevista, podemos citar que a professora A evidenciou, através do seu relato, uma concepção mais tradicional ligada ao processo de alfabetização, pois citou o uso de atividades de memorização e treino da grafia das letras. Da mesma forma, percebemos um desconhecimento em relação ao termo letramento, pois utiliza o termo, diversas vezes, como sinônimo do termo alfabetização.

Um aspecto bastante evidente em sua fala diz respeito ao incômodo que sente em relação a não atribuição de notas ou conceitos aos alunos do primeiro ano, o que a professora A caracteriza como não avaliação e não exigência. Também nos chama atenção suas ideias em relação à Educação Infantil, nível que antecede o ingresso das crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Para ela, as crianças que frequentam a Educação Infantil brincam bastante, pois o trabalho realizado na Educação Infantil é mais livre, se aproximando do ambiente da casa das crianças. Além disso, pensa que a criança deveria ser preparada para o ingresso no Ensino Fundamental. Como isso não é feito pelas escolas infantis, o professor do primeiro ano perde muito tempo com a adaptação das crianças.

Em relação à entrevista da professora B²⁴, percebemos que esta professora esteve tensa, especialmente no início da entrevista. Informalmente, ainda sem o gravador ligado, disse que esperava dar as respostas corretas. No decorrer da entrevista foi ficando mais calma e a conversa fluiu de maneira tranquila.

²³ A entrevista da professora A está sistematizada na tabela 6, que compõe o Apêndice A.

²⁴ A entrevista da professora B está sistematizada na tabela 7, que compõe o Apêndice B.

A professora B não conceituou o letramento, porém, essa professora realizou associações entre letramento e o reconhecimento de marcas e rótulos. Também ligou o letramento aos conhecimentos importantes para a compreensão do mundo, ao utilizar o exemplo de pessoas que são analfabetas, mas que se apropriam de aspectos ligados à escrita por necessidade de se inserir na sociedade.

Ao falar sobre a metodologia de trabalho, a professora enfatizou que é importante valorizar os conhecimentos e vivências dos alunos e trabalhar a partir dos interesses das crianças, para que as aprendizagens possam se tornar significativas. Posicionou-se contra atividades de prontidão para a escrita e atividades de decoreba, que não tenham significado para as crianças. Destacou que organiza os alunos em pequenos grupos, para que estes possam se auxiliar, e assim, construir aprendizagem de forma conjunta.

A entrevista com a professora C²⁵ ocorreu na biblioteca da escola. Esta professora afirmou se interessar bastante pelo tema, apesar de ele não ter sido explorado em sua formação docente. Ela afirmou que procura se atualizar especialmente através de leituras. A professora C ligou o letramento ao preparo para a vida, afirmando que o sujeito letrado consegue dar significado ao que vivencia. Nesse sentido, afirmou que é através do contato com a leitura e com a escrita que um sujeito poderá se tornar letrado e que a alfabetização não pressupõe o letramento. Também evidenciou críticas ao trabalho descontextualizado no ensino das letras, dizendo que o ideal seria sempre atrelar o ensino a um projeto que esteja sendo desenvolvido ou a algum fato que tenha acontecido. Então, chamou a atenção para a importância do planejamento.

A última entrevista realizada foi a entrevista da professora D²⁶. Ao contrário das outras entrevistadas, parece que a professora D foi pega de surpresa e talvez a equipe pedagógica não tenha combinado com ela esse momento, o que fez com que fosse sucinta e direta, enfatizando, diversas vezes, que não estava atualizada sobre

²⁵ A entrevista da professora C está sistematizada na tabela 8, que compõe o Apêndice C.

²⁶ A entrevista da professora D está sistematizada na tabela 9, que compõe o Apêndice D.

a temática da pesquisa. Desta forma, esta se constituiu como nossa entrevista mais curta, que teve em torno de 10 minutos.

A professora D ligou o letramento a atividades que proporcionem o contato com a escrita e com a leitura, tais como contação de histórias, músicas, recorte e colagem de letras. Também afirmou que esse contato pode se dar através de livros, jornais, revistas e rótulos. Em diferentes momentos da entrevista afirmou não ter certeza sobre o significado do letramento, porém, em nenhum momento manifestou vontade ou necessidade de conhecer melhor esse conceito.

No capítulo seguinte refletiremos sobre os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo nos propomos a analisar e interpretar os dados da pesquisa, os quais foram apresentados no capítulo anterior e compõem os apêndices desta dissertação. Ao analisarmos os dados obtidos, foi possível perceber aspectos recorrentes, tanto naqueles obtidos por meio dos questionários, quanto nos obtidos através das entrevistas. Em decorrência dos pontos mais significativos e recorrentes, organizamos as seguintes categorias de análise:

- A temática do letramento na formação docente dos sujeitos da pesquisa
- Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o conceito de letramento
- Atividades desenvolvidas e metodologia de trabalho
- Letramento e ludicidade: possíveis interações

Conforme já explicitado, as categorias de análise emergiram dos dados obtidos na pesquisa. No decorrer do texto cada uma dessas categorias será abordada. Para iniciar, abordaremos a primeira categoria identificada.

6.1 A TEMÁTICA DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A temática do letramento pode ser considerada bastante atual no campo da educação brasileira, pois não aparece na literatura do nosso país antes dos anos 1980. Sabendo que o letramento foi incorporado aos currículos dos cursos de formação docente muito recentemente, tivemos o intuito de investigar se essa temática foi abordada nos cursos de formação dos sujeitos da pesquisa. Ao mesmo tempo em que algumas professoras afirmaram que este tema foi abordado durante os cursos que lhes habilitam à docência, outras disseram que ele não foi abordado.

Através dos dados obtidos pelos questionários, percebemos que a maior parte das professoras não teve a temática do letramento explorada durante os cursos de magistério ou curso superior. Acreditamos que isso se deva ao fato de que várias professoras fizeram seus cursos há bastante tempo, e que, naquele

momento, a temática ainda não estava sendo explorada da forma como é hoje. É possível pensar isso, pois relacionamos a resposta dessa questão e o ano de formatura das professoras, concluindo que as professoras que afirmaram que a temática foi trabalhada no magistério ou ensino superior foram aquelas que se formaram a partir do ano 2003 ou que ainda estão em processo de formação no ensino superior. Em relação às professoras que participaram das entrevistas, enquanto duas afirmaram terem tido contato com o tema durante o curso superior, as outras duas participantes afirmaram que a temática do letramento não foi abordada em seus cursos.

A professora A afirmou que o letramento não foi abordado no seu curso de magistério, porém, está sendo abordado na licenciatura em Artes, que ainda está cursando. Segundo esta professora, o tema é abordado através de sugestões de atividades. A professora B, que se formou em Pedagogia no ano de 2009, afirmou ter tido contato com esse tema na graduação, onde teve uma disciplina específica sobre letramento. Também como fonte de informações sobre o tema, citou o ambiente de trabalho e a leitura de revistas educacionais. A professora C, por sua vez, afirmou não ter tido contato com o tema letramento em nenhum estudo formal, mas que, por sua curiosidade, vem buscando informações através de leituras. Já a professora D relatou ter se formado há 23 anos e que, no momento em que estudou, o tema letramento não era abordado, por isso, disse estar “*por fora*” dessa temática.

Talvez o aspecto que mais tenha chamado a nossa atenção durante a entrevista da professora D foi o fato de ela ter expressado, diversas vezes, dúvidas em relação à temática do letramento. A professora D afirmou que sua formação docente aconteceu há bastante tempo e que não se sente atualizada sobre o assunto. Esse fato nos faz refletir sobre as diferentes posturas das professoras em relação ao surgimento de um novo conceito em sua área de atuação. Assim como as professoras B e C afirmaram se atualizar, especialmente através de leituras, a professora D, mesmo reconhecendo estar desatualizada, parece não ter iniciativa ou motivação para buscar informações que possam qualificar sua prática docente.

Em relação à formação, García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional do professor pode acontecer de diferentes formas. Uma dessas formas diz respeito ao desenvolvimento profissional autônomo. Segundo essa modalidade de desenvolvimento, os professores “[...] aprendem por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal (GARCÍA, 1999, p. 150)”. Nesse sentido, cada professor pode buscar os conhecimentos que mais lhe interessam ou mais lhes são necessários. Na análise das entrevistas esta postura pode ser identificada especialmente na professora C, quando afirmou interessar-se pelo tema letramento e, por isso, buscar leituras que possam ajudá-la a compreender esse tema mais profundamente.

Sacristán (1999) afirma que os professores devem ser considerados capazes de definir seus programas de formação docente. Isso significaria exercer a autonomia por sua própria formação. Nesse sentido, o autor afirma que:

O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa. Assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional (1999, p. 76).

Diante dessa proposta, o professor é convidado a tornar-se autônomo e responsável pela sua própria formação. Isso poderia se dar na busca por conhecimentos, através de leituras, vídeos, pesquisas, grupos de estudos e cursos. Acreditamos que essa dimensão formativa, que considera o professor seu próprio agente de formação, já acontece, pois os professores tem a liberdade de buscar conhecimentos através de diferentes modalidades de formação, porém, não é assumida por grande parte dos docentes.

Elencamos dois aspectos, relacionados à formação autônoma, que precisam ser refletidos. O primeiro deles diz respeito às condições que os professores brasileiros possuem para buscar sua formação. Sabemos que é comum haver professores sem a possibilidade de realizar cursos ou assinar um bom periódico, em função das despesas que isso acarreta. Contudo, pensamos, também, que cada vez

mais as escolas estão equipadas com bons livros e revistas da área. Também a internet está cada vez mais acessível nas escolas, e esta pode auxiliar o professor, desde que a use com critério, a se informar sobre diferentes aspectos ligados à educação e, até mesmo, a se formar, considerando a crescente oferta de cursos na modalidade à distância.

Outro aspecto importante que precisamos considerar é o estímulo para buscar sua autoformação. Ao pensarmos na postura da professora D, podemos refletir sobre esse aspecto. O município em que essa professora está inserida costuma ofertar vários momentos de formação, especialmente cursos e palestras; sua escola possui espaço para reuniões pedagógicas, onde diferentes assuntos de cunho educacional podem ser abordados; a biblioteca da sua escola recebe assinatura de periódicos da área, no entanto, mesmo diante de variadas oportunidades, a professora afirmou estar desatualizada e não expressou intenção ou vontade de buscar atualização. Talvez o que aconteça é que essa professora não sinta necessidade de buscar informações sobre esse tema por não reconhecê-lo como relevante.

A busca por conhecimentos, pensamos nós, faz parte do perfil da profissão docente, ou seja, a necessidade da atualização está imbricada na profissão e é preciso que o professor seja estimulado a buscar conhecimento naquilo que julgar necessário e importante para sua prática docente. Assim, poderíamos pensar que os professores são ou deveriam ser estudantes durante toda a vida, como afirma Mizukami (2008, p. 408):

[...] dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico.

Mais uma vez voltamos à questão da responsabilidade pela formação. Ao pensarmos que os professores devem acompanhar o processo de produção de conhecimento em sua área, acreditamos que isso seja importante para qualificar sua prática docente. Desta forma, os professores que não assumem a responsabilidade

por sua formação podem não estar preocupados em qualificar sua prática. O que se deve pensar, a partir disso, é em como incentivá-los e o que fazer com aqueles que não assumem o perfil da profissão docente.

Ainda em relação à abordagem do conceito letramento, questionamos quais foram os momentos em que as professoras puderam ter contato com esse termo. O que nos chama a atenção nesse questionamento é, por um lado, o fato de grande parte das participantes terem realizado diferentes formações que abordassem o tema, o que consideramos positivo. Lembramos que 9 sujeitos (69%) citaram terem tido contato com o termo em cursos diversos. Por outro lado, o fato da escola ter sido citada, nos questionários, por somente 4 professoras (30%) também nos surpreende, pois, considerando esse um tema relevante, que possui relação direta com a prática docente, seria muito importante haver espaço na escola para sua discussão. Ao questionar as entrevistadas, somente a professora B citou a escola como um espaço em que pode obter informações em relação ao letramento. Esse fato – de a escola ter sido identificada como disseminadora de informações sobre o letramento por uma pequena parcela dos sujeitos da pesquisa – nos leva a refletir sobre a formação continuada dos docentes, pois acreditamos que a escola deveria ser um ambiente de formação continuada.

Em relação à formação continuada, Pinto (2000) afirma que a capacidade profissional do docente pode se dar através da via externa, que é representada por capacitações realizadas por leituras e cursos, e pela via interior, que se refere à reflexão do professor sobre sua prática. Assim, sugere que a reflexão sobre a prática aconteça em grupos de professores:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por suas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc. e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitem das conclusões destes debates (2000, p. 113).

Corroborando com Pinto (2000), acreditamos que esses debates coletivos podem se constituir como riquíssimos momentos de formação continuada. O debate sobre o letramento pode e deve ocorrer no próprio ambiente de trabalho, visto que este ambiente pode se configurar como propício para a troca de informações e reflexão crítica sobre a prática.

6.2 CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO

Tal como podemos observar na tabela 6²⁷, a professora A evidenciou, através do seu relato, uma concepção mais tradicional ligada ao processo de alfabetização e um desconhecimento em relação ao termo letramento. Ao ser questionada sobre o significado desse termo, a professora, que relatou ter participado de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação específicas sobre a temática, apresentou dificuldades em conceituá-lo. Porém, a partir do relato de sua experiência como professora do estado do Paraná, pode-se perceber sua concepção. Conforme a professora A, no estado do Paraná, “(...) lá eles já se alfabetizavam no pré, na pré-escola, já faziam esse processo de letramento²⁸ (Professora A)”. Conforme esta fala, percebe-se uma associação entre os processos de alfabetização e os processos de letramento e uma não diferenciação entre esses dois processos, pois a professora A os utiliza como sinônimos.

Em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, a professora A foi direta e enfática, afirmando não haver diferenças entre eles, a não ser o fato de que no processo de letramento o professor não irá exigir e não irá avaliar a criança. Julgamos importante retomar uma fala da professora A, que ilustra a ideia de que durante o processo de letramento o professor não exige a aprendizagem da criança: “Nenhuma. (...) Então tu não exige, no rigor da palavra, tá, mas tu, tu trabalha as letras, tu pede que eles façam os trabalhos. Então eu não vejo, e não avalia, o resto é igual (Professora A)”. Portanto, a única diferença entre alfabetização e letramento

²⁷ A tabela 6 encontra-se no Apêndice A.

²⁸ Para que houvesse maior distinção entre os relatos das professoras participantes e os aportes teóricos dos diferentes autores que embasam este trabalho, optamos por apresentar em fonte tipo itálico as falas dos sujeitos da pesquisa quando estas foram transcritas no texto da dissertação.

expressa pela professora A diz respeito a não avaliação dos alunos durante o processo de letramento.

A maior crítica relacionada à incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental feita pela professora A foi a não exigência e não avaliação dos alunos, como pode ser verificado no relato anterior. No entanto, nos questionamos sobre o que essa professora entende por exigir. Qual é a concepção dessa professora sobre a avaliação? Parece-nos que ela compreende a avaliação como a simples atribuição de uma nota, conforme evidencia na fala a seguir: *“Eu acho que, talvez não precisaria reprovar, né, mas que deveria ter uma nota (Professora A)”*. O entendimento da avaliação como a simples atribuição de uma nota nos parece que simplifica demasiadamente o seu papel formativo. No decorrer de sua fala, a professora A afirma que a atribuição de uma nota poderia ser um instrumento para os professores fazerem levantamentos, diagnósticos e retomar alguns conteúdos: *“(...) isso é mais pra família saber e pra professora poder fazer um levantamento, poder retomar certos conteúdos (Professora A)”*. Diante dessa afirmativa, a professora A evidencia que, no seu entender, os relatórios de avaliação ou pareceres não possibilitam esse processo de retomada pelo professor, ou seja, para ela, a atribuição de uma nota ou conceito possibilitaria maior reflexão sobre o processo de aprendizagem do que um relatório, onde existe a possibilidade de descrever o processo pelo qual cada criança passou e está passando. Nesse sentido, nos parece que a professora A possui uma visão muito limitada sobre a avaliação. Acreditamos que se a avaliação fosse compreendida como um processo, as questões relativas à atribuição de nota, ou não exigência dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, não suscitariam as angústias que foram relatadas pela professora A.

A professora B não conceituou o letramento²⁹, porém, tratou de exemplificar o que seria letramento. Em suas tentativas, citou o conhecimento, por parte das crianças, de marcas, o trabalho com rótulos e o que chamou de *“universo de códigos”*: *“(...) eu acho que é toda a questão do universo mesmo dessas letras, do que é que esses códigos significam. (...) Uma criança que reconhece, por exemplo,*

²⁹ A entrevista da professora B está sistematizada na tabela 7, que compõe o Apêndice B.

a placa do 'Big', (...) ela não sabe que é o 'Big' que tá escrito, mas ela já vai se apropriando de um símbolo que depois ela vai fazer essa associação (Professora B)". Acreditamos que o processo de letramento, por envolver as práticas sociais de leitura e escrita, engloba, também, a reflexão sobre as palavras que a criança reconhece e essas palavras, muitas vezes, estão associadas a marcas de produtos e lojas que a criança distingue por meio da memorização, por estar presente no seu cotidiano ou, até, por sua veiculação na mídia. A professora B afirma, no entanto, que a criança reconhece a marca, mas não sabe o que está escrito naquela marca. Talvez o que a professora queira dizer é que ao reconhecer uma marca, como o "Big", por exemplo, a criança não estará envolvida em uma atividade de leitura, de decodificação do código escrito, mas sim, em uma atividade onde resgata na memória essa "marca visual". Assim, muitas vezes a criança que diz que ali está escrito "Big", nem mesmo reconhece as letras como símbolos gráficos que representam a fala. Mais adiante, no entanto, quando iniciar seu processo de reconhecimento das letras e sons, aí, sim, poderá ler a palavra "Big". Essa reflexão nos leva ao conceito implícito de letramento da professora B. Esse seu conceito está ligado à ideia de que existe um mundo de códigos, de letras, em que as crianças estão inseridas e que elas se apropriam, de alguma forma, desses códigos, porém, sem uma consciência ligada à escrita e à leitura: à codificação e à decodificação.

Conforme a fala da professora B, o letramento não pressupõe a alfabetização, ou seja, a professora B reconhece os processos de alfabetização e letramento como processos distintos. Essa ideia de que letramento e alfabetização são processos distintos é abordada por Soares (2004, p. 92), ao afirmar que a "[...] alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita". Assim, percebemos que a professora B se aproxima dos conceitos desenvolvidos por Soares (2004). Para diferenciar os processos de alfabetização e letramento, a professora B tenta expressar como um indivíduo não alfabetizado pode apropriar-se de elementos do "*universo de códigos*", afirmando que esse sujeito cria maneiras de resolver as necessidades que tem para compreender o

mundo que o cerca. Nesse sentido, a professora demonstra acreditar que o sujeito não alfabetizado se apropria de elementos do mundo letrado em função de suas necessidades.

A visão que a professora B apresenta, vai ao encontro com os conceitos que viemos abordando ao longo do texto sobre a função social da escrita. Ao pensarmos sobre as estratégias que um sujeito analfabeto adota para suprir suas necessidades frente ao mundo letrado, nos damos conta do quanto a escrita é importante e é valorizada no contexto em que estamos inseridos. Desta forma, mesmo a pessoa que não domina a tecnologia envolvida nos processos de codificação e decodificação da língua escrita, se apropria, ainda que apenas visualmente, de elementos dessa língua. As crianças, ao entrarem em contato com a língua escrita de forma sistematizada e intencional, e ao serem estimuladas a refletir sobre os elementos dessa linguagem, caminham gradativamente para o processo de aquisição da língua escrita e para o reconhecimento do valor social dessa língua.

A professora C evidenciou, durante a entrevista³⁰, interessar-se muito pelo tema letramento e afirmou achar necessário a realização de estudos mais aprofundados sobre ele, pois muitas colegas ainda não se apropriaram desse conceito. Mesmo não tendo sido abordado durante sua formação docente, a entrevistada buscou, por seu interesse, leituras sobre a temática. Para a professora C, letramento possui um cunho social e está ligado à prática social da leitura e da escrita, se aproximando daquilo que explicitamos no capítulo 2, como o sentido atribuído ao termo pelos teóricos que estudamos. Para essa professora a criança alfabetizada é aquela que *“(...) reconhece as letras, junta as sílabas, mas nem sempre é o que dá sentido pra alguma coisa maior pra ela, né? Ou seja, ela pode ler “casa” e não ter significado nenhum (Professora C)”*. Já o sujeito letrado é capaz de dar significado ao que lê e escreve, podendo, assim, contribuir com a sociedade onde está inserido.

Conforme seu relato, as questões de letramento estariam ligadas a aprendizagem significativa e a produção de sentido pela criança. A professora C

³⁰ A sistematização da entrevista da professora C está disponível no Apêndice C.

afirma que o ato de ler uma história para a criança não alfabetizada pode ser visto como um evento de letramento, pois ao fazer isso, ela, como adulta alfabetizada e letrada, estaria trazendo para a criança “*um significado da minha leitura, pra que ela, depois, dê significado pra leitura dela*”. Ou seja, em uma contação de história, por exemplo, a criança percebe que o adulto atribui sentidos ao que lê, assim, no momento em que ela puder ler, também dará significado para aquilo que lerá.

Um aspecto que chama a atenção na fala da professora C é a imagem de incompletude da criança, em outras palavras, ao expressar que o letramento utiliza a leitura para “*se preparar socialmente para a vida*” e que é um “*preparo para ser um ser social*”, a professora transmite a ideia de que falta algo na criança, que ela não é, ainda, um ser social e que o processo de letramento poderia transformá-la naquilo que ela ainda não é. Da mesma forma, também pode ser verificada uma concepção de necessidade da criança para com o adulto no processo de letramento: “*(...) uma criança não precisa estar alfabetizada pra mim começar a letrá-la* (professora C)”. Nesse pensamento está implícita a noção de que o processo de letramento é realizado por um adulto para/com uma criança, o que questionamos, pois acreditamos que as interações da criança com o mundo letrado se dão espontânea e naturalmente, muitas vezes de forma individual.

A professora D expressou insegurança ao falar sobre o tema letramento³¹. Já no início de sua fala afirmou: “*Eu to, assim, meia por fora, né, do assunto* (Professora D)”. Diante disso, a professora assumiu uma postura contida e foi preciso estimulá-la a relatar sobre sua prática e a expressar suas concepções. Para ela “*(...) letramento é o contato que as crianças tem com o mundo letrado, (...) através do jornal, revista, livro* (Professora D)”. Apesar da insegurança, sua ideia de letramento condiz com aquilo que viemos pensando, pois é na interação da criança com esse “*mundo letrado*”, que ela vai se familiarizando com o código escrito e com as utilidades da língua. Em relação à diferenciação entre alfabetização e letramento, a professora D expressou que o processo de letramento seria algo natural e espontâneo, já a alfabetização seria algo imposto por alguém à criança. “*Eu acho*

³¹ A sistematização da entrevista da professora D pode ser encontrada no Apêndice D.

que alfabetização seria uma coisa, assim, mais imposta, que eles impõem. O letramento mais a nível da criança, de curiosidade (professora D)”.

Estaria a professora D se referindo ao processo de letramento como algo natural, nato da criança, e a alfabetização como um conhecimento que precisaria ser transmitido por alguém à criança? Para nós, este tipo de dado é bastante significativo, pois desvela as tensões vividas pelos professores, já que, logo em seguida, a professora D parece entrar em contradição, ao afirmar: *“Porque tem alunos que vem pra escola já, bem dizer, alfabetizados, então vai do interesse deles, do convívio com os livros, que os pais vão ajudando (professora D)”*. Através dessa fala, nos parece que considera a alfabetização como uma decorrência do interesse das crianças ou estímulo das famílias, exatamente o contrário que havia expresso na fala anterior.

Ainda em relação ao conceito de letramento dos sujeitos de pesquisa, abordaremos aspectos que identificamos através dos questionários. Para tanto, gostaríamos de retomar a questão 8 dos questionários³², onde solicitamos que as participantes marcassem três expressões que associavam ao termo letramento. Como resposta, todas as professoras marcaram as expressões “aprendizagem significativa” e “práticas sociais de leitura e escrita”. A expressão “tipologias textuais diversas” foi marcada por 11 participantes e a expressão “estudo das letras” foi marcada por 2 participantes. Percebemos, diante desse questionamento, que as professoras demonstram conhecimento de ideias-chave ligadas à temática do letramento. Com exceção de duas participantes que associaram o letramento ao estudo das letras, as demais realizaram as associações conforme os conceitos abordados pelos teóricos que estudamos.

Gostaríamos, também, de retomar a tabela 4³³, onde sistematizamos as respostas das professoras sobre o momento ideal para iniciar o processo de letramento. Nossa pergunta fez referência à vida escolar, assim, era esperado que as professoras apontassem algum momento específico. Isso realmente aconteceu,

³² Ver página 83.

³³ Ver página 84.

pois algumas professoras citaram a idade em que acham ideal iniciar o processo de letramento: 5 anos. Outras se referiram ao momento escolar em pensam ser o ideal para iniciar o processo de letramento: Educação Infantil ou primeiro ano do Ensino Fundamental.

Houveram professoras, porém, que apresentaram respostas pouco precisas ou pontuais, respostas mais abrangentes, tais como: “*A partir do momento em que a criança consegue perceber o mundo que a cerca*”; “*Antes de iniciar a vida escolar já se dá o letramento*”; “*Logo que entra na escola*” ; “*No momento em que a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade*”. Essas professoras, considerando o letramento como algo ligado às experiências de cada sujeito, experiências essas não necessariamente atreladas à escola, apresentaram a ideia de que não existe um momento pontual para iniciar o processo de letramento no ambiente escolar. Conforme já foi mencionado, a interação da criança com o mundo letrado se dá muito antes de ingressar na escola. Um exemplo são as contações de histórias. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), ler em voz alta para as crianças pode ser considerada como uma importante oportunidade de interação com a linguagem oral e escrita.

As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita (2003, p.20).

Desta forma, se considerarmos a contação de história como uma atividade ligada ao letramento, por exemplo, chegaremos à conclusão de que esse processo inicia em casa, ressaltando os contextos familiares de que são oriundas as crianças. Em relação ao ambiente escolar, poderíamos dizer que o processo de letramento ocorre, ainda, no berçário. Nesse sentido, não existe, necessariamente, um momento pontual para iniciar esse processo no ambiente escolar. Na verdade, poderíamos pensar que o processo de letramento deve ocorrer a partir da entrada da criança nesse ambiente.

Gostaríamos de enfatizar que, no nosso entendimento, a escola possui um papel muito importante, especialmente se tratando de crianças que não possuem muitas oportunidades de contato com a escrita. Assim, a função que se coloca para a escola é a de promover a interação da criança com as mais variadas situações mediadas pela escrita e pela leitura, uma vez que algumas crianças podem não ter oportunidade de vivenciar essas situações fora da escola.

6.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E METODOLOGIA DE TRABALHO

Ainda que não tenha sido realizado nenhum questionamento específico sobre a metodologia de trabalho – as questões mais aproximadas a esse tema foram sobre atividades exitosas e não exitosas – no decorrer das falas, as professoras explicitaram a maneira como trabalham e organizam os momentos de aprendizagem em suas turmas de primeiro ano. Além de citar as entrevistas, também incorporaremos nas reflexões a cerca da metodologia utilizada, alguns dados obtidos através dos questionários.

A professora A, durante sua entrevista, identificou várias atividades ligadas ao letramento que considera exitosas. Na tabela 6 citamos as atividades que a professora mencionou. Dentre elas, podemos perceber a riqueza da primeira atividade – história da escrita e do alfabeto – e identificamos esta como a única atividade, dentre todas as atividades mencionadas, que está relacionada ao processo de letramento. Cremos que a atividade ligada à contextualização da história da escrita e do alfabeto contribui para que a criança possa dar significado àquilo que está aprendendo na escola, pois passa a compreender por que existe a escrita, para que ela serve por que e por quem ela foi inventada. Nesse sentido, identificamos uma riqueza muito grande nesse trabalho e acreditamos que atividades desse tipo favoreçam a compreensão dos usos da escrita na sociedade, o que é o objetivo principal do letramento.

As demais atividades citadas não se relacionam com o processo de letramento, mas sim, com o processo de alfabetização. Essas atividades têm como objetivo principal o treino, identificado pela professora como importante para a

aquisição da leitura e da escrita. “*E isso também, isso dá pra eles ter uma boa noção e também visualizar e memorizar, sabe?*” “*(...) eu não acredito num trabalho, eu não sei e eu não acredito, totalmente, que tu não consiga treinar as coisas*”. (Professora A). Diante desse relato, o que questionamos não é a função da memória, que faz parte, em um primeiro momento, do reconhecimento das letras no processo de alfabetização. Nossa crítica acontece em função de parecer que somente a memória é importante, pois a professora A não aborda a necessidade de que aquilo que os alunos aprendem seja algo significativo para eles.

O que queremos aqui dizer é que as atividades que são oportunizadas às crianças de primeiro ano devem ser prazerosas, instigar-lhes a curiosidade, fazer-lhes refletir e posicionar-se a partir do que já conhecem. Nesse sentido criticamos, sim, somente a memorização e o treino, quando estes não se vinculam a um contexto maior, a um conteúdo que está sendo trabalhado, a algo que faça sentido para as crianças. Além disso, existem atividades que podem propiciar a reflexão sobre a grafia correta das letras, a ordem alfabética, o nome das letras, dentre outros conhecimentos, e que não exijam, necessariamente, o encher linhas e a exaustiva repetição.

A última atividade a que a professora se referiu – pedir ajuda das famílias – nos parece ser mais um recurso que adota para envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus filhos do que uma atividade em si. Sobre isso, a professora explica que existe uma necessidade que não consegue dar conta em sala de aula: a necessidade de dispor de atenção individualizada para auxiliar as crianças nas aprendizagens. Vemos como positivo esse pedido de ajuda para as famílias, pois ao ser chamada a colaborar com a escola, a família passa a sentir-se parte dela, a sentir-se também responsável pela escola, capaz de sugerir mudanças e colaborar com sua melhoria e isso levará a uma maior valorização da escola por parte das famílias. Conseqüentemente, a criança passará a valorizar mais a escola, na medida em que perceber que os pais também a valorizam. Além disso, a ajuda dos pais aos filhos propicia maior aproximação entre eles, o que nem sempre faz parte do cotidiano das crianças, devido às atuais necessidades de trabalho dos pais.

Outros elementos sobre a metodologia de trabalho, estes ligados ao processo de alfabetização, foram encontrados na entrevista. A professora A afirmou que procura trabalhar com pequenos projetos, sempre ligados às datas comemorativas. Opta por atividades mais convencionais, como ela mesma as chamou. “(...) *eu faço as atividades convencionais porque eu tenho o meu princípio assim, em primeiro lugar, se deu certo com nós, antigamente, tem coisas que a gente tem que retomar, vai dar certo com eles* (Professora A)”. Como já evidenciado anteriormente, a postura da professora A é de resgatar atividades e metodologias tradicionais, através das quais ela mesma se alfabetizou. A crença desta professora é que o que “deu certo” antigamente, “dará certo” agora também, por isso cita atividades como preencher linhas e treinar letras, por exemplo.

A professora B citou duas atividades que considera exitosas, porém afirmou ser difícil pensar em atividades isoladas, pois “*é o processo que eu entendo, que ele tem que ser dinâmico, assim* (Professora B)”. As atividades que citou foram uma avaliação realizada no final do primeiro trimestre, onde pode identificar os níveis de conhecimento de cada criança e a escrita espontânea do nome das mães em um cartão que seria entregue às mães como um presente. A primeira atividade – atividade de avaliação – pode ser considerada fundamental, em nível de diagnóstico, para que o professor conheça os níveis em que estão cada aluno e possa, assim, planejar atividades de acordo com as necessidades de cada criança e da turma como um todo, a fim de que avancem em suas hipóteses de leitura e escrita. Esse diagnóstico, porém, deve ser feito ao longo do ano e não precisa ser realizado de maneira formal, como uma prova ou teste, por exemplo. As atividades que o professor propõe no dia-a-dia podem servir de instrumento para o diagnóstico. No nosso entendimento, essa atividade não promove o letramento.

A segunda atividade – escrita espontânea do nome das mães – também pode ser considerada uma atividade muito importante nas turmas de alfabetização, porque, além de servir como um diagnóstico das hipóteses de escrita das crianças, também as faz refletir sobre a escrita, reformulando suas hipóteses, na medida em que novos desafios lhes são apresentados. Conforme Ferreiro, “[...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de

palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (2001, p. 16)”. Diante disso, o professor precisa ter conhecimento sobre os níveis de escrita da criança, para que possa analisar atentamente as hipóteses dos seus alunos, planejando, assim, atividades que desestabilizem suas ideias atuais e os levem a construir novas hipóteses em relação à escrita. Ainda em relação a essa atividade, podemos considerá-la uma atividade ligada ao processo de letramento, uma vez que o nome da mãe estava sendo escrito em um cartão que seria dado como presente pelo dia das mães. Esse tipo de prática faz com que a criança possa perceber onde pode utilizar a escrita e para quais finalidades. Assim sendo, se constitui como uma estratégia importante na promoção do letramento, ou seja, é necessário promover situações reais em que a criança precise utilizar a escrita.

Foi possível observar, em relação à metodologia, que a professora B procura priorizar momentos de interação entre as crianças, o que vai ao encontro da teoria de Vigotsky (2008) sobre a importância da interação para a aprendizagem. Em alguns momentos se coloca como mediadora do processo de alfabetização e letramento e, em outros, como aquela pessoa que irá apresentar os conteúdos. Afirmou achar importante trabalhar a partir do interesse das crianças, citando assuntos relacionados à família. Nesse sentido, expressou que as crianças podem contribuir muito no trabalho do professor, caso este esteja atento e aberto para valorizar as contribuições dadas pelas crianças.

Essa professora também se posicionou contra uma metodologia de alfabetização que parta do ensino de cada letra isoladamente e do método silábico. Disse que se deve pensar em elementos que sejam significativos para as crianças e atraiam sua atenção. Assim, a preocupação da professora B parece estar centrada em atividades que promovam a descoberta e a compreensão de como se estrutura a escrita, negando, portanto, atividades de decoreba. Embora tenha se posicionado contra atividades mais tradicionais, como atividades que promovam a decoreba, atividades ligadas às famílias silábicas e atividades de prontidão para a escrita, em diversos momentos da sua fala, também afirmou que não se deve cair no radicalismo, abolindo tudo o que era realizado pelos métodos tradicionais. Para ela,

é importante refletir sobre as práticas exitosas e incorporá-las em um contexto de valorização da participação e dos saberes dos alunos.

Consideramos que a atividade identificada pela professora C como exitosa, realmente é uma atividade relacionada ao processo de letramento. A atividade que essa professora citou foi a construção de um alfabeto de rótulos. Conforme a professora C, com essa atividade “(...) *eu trabalho todo aquele, aquela parte social da escrita, digamos, né, em relação ao rótulo, às coisas que eles vivenciam, aos produtos que eles usam, aos produtos que as famílias usam e isso aí, eu acho que favorece bastante o letramento (Professora C)*”. Nessa atividade, a crianças terão contato com o portador de texto rótulo, poderão relacionar o conhecimento do alfabeto com aspectos da sua realidade e poderão contribuir com o grupo, identificando outros produtos que iniciam com aquelas letras. O trabalho com o alfabeto de rótulos pode se expandir, pois a partir desse alfabeto a turma pode trabalhar a utilidade de cada produto, a alimentação saudável, poderão escolher alguns produtos para fazer uma receita e, assim, trabalhar outros gêneros textuais, dentre muitas outras possibilidades.

A professora C pareceu ser bastante crítica em relação à metodologia adotada por algumas colegas. Ela se posicionou contra o ensino descontextualizado das letras, o que acontece ao se trabalhar as letras isoladamente. Afirmou procurar realizar atividades de letramento e alfabetização todos os dias e que busca sempre fazer relações entre a escrita e o mundo. Ela também relatou a importância do planejamento para favorecer o letramento e outros aspectos relacionados à cidadania, hábitos e atitudes da turma. “*Penso que, sempre o planejamento, é muito importante para o letramento, eu acho que é a base de um trabalho, não só para o letramento, como, assim, oh, favorecendo toda essa questão de cidadania, de social, de hábitos e atitudes (Professora C)*”. O planejamento de que nos fala a professora C, realmente se constitui como fator importantíssimo na qualidade do que é proposto às crianças. Podemos fazer referência à Ostetto (2000, p. 177), quando define o que seria planejamento:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimentos, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o planejamento se torna um ato de comprometimento com a turma e consigo mesmo, uma vez que “o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (OSTETTO, 2000, p. 178)”. Desta forma, o professor comprometido com o planejamento, refletirá atentamente sobre a realidade da sua turma, os níveis de leitura e escrita de cada aluno, o modo com que estrutura e organiza sua prática pedagógica e a maneira com que os alunos reagem a partir das suas propostas e, assim, a partir de um “olhar atento à realidade”, encontrará elementos que o ajudarão a traçar planos para os próximos percursos da aprendizagem.

A atividade citada pela professora D como exitosa pode ser mais relacionada à alfabetização do que ao letramento. Para essa professora, uma atividade que parece dar bastante certo é “*Montar palavrinhas, recortando de jornais e revistas. Até o próprio nome deles, o nome do pai, nome da mãe* (Professora D)”. Apesar de propiciar o contato com portadores de texto como jornais e revistas, o simples procurar e recortar letrinhas não garante uma reflexão sobre as utilidades daquele portador, o que há escrito nele, que tipos de figuras e textos contêm. Essa atividade favorece a identificação das letras, uma vez que a maioria das crianças, não sabendo ainda escrever ou ler, somente irá procurar aquela letra que parece semelhante ao modelo que possui, não sendo, assim, uma atividade que promova do letramento.

Poucas foram as pistas sobre a metodologia utilizada dadas pela professora D, isso porque ela procurou ser breve durante a entrevista. Essa professora não explicou como trabalha na turma de primeiro ano, mas elencou alguns recursos que utiliza em suas aulas: “(...) *a gente, ah, no caso, dá oportunidade pra criança entrar em contato com a leitura, com a escrita, com livrinhos, jogos, brincadeiras, rótulos... Toda essa parte escrita* (Professora D)”. Poderíamos pensar que a sistemática de

trabalho da professora D seria somente dar oportunidade de contatos com a língua escrita, sem, ainda refletir sobre como a língua escrita se estrutura?

Com relação às atividades não exitosas, somente uma atividade foi citada, uma vez que as professoras demonstraram dificuldades em lembrar-se de atividades não exitosas. A professora A citou o fato de ser complicado para as crianças compreenderem que cada uma das letras tem um nome, e que, na maior parte das vezes o som da letra é diferente do nome. A professora D disse não lembrar-se de nenhuma atividade, especialmente pelo fato de que tudo o que promove tenta fazer com que possa dar certo.

A professora B não citou uma atividade em si, mas as diferenças que sente em trabalhar com turmas de contextos distintos, citando que sua turma da manhã possui realidade econômica e familiar bem precária e tudo isso faz com que não possa seguir o mesmo ritmo de trabalho que segue com a turma da tarde. Mosquera e Stobäus (2011, p. 204) nos ajudam a refletir sobre essa situação, na qual as crianças com condições sociais mais precárias possuem maiores dificuldades para aprender:

Não podemos nem devemos ignorar que, entre os inúmeros fatores que influenciam a criança, é preciso salientar: o meio ambiente, o tipo de pessoas com as quais se relaciona, a linguagem que ouve e os lugares nos quais vive e que vai conhecendo. Naturalmente a família tem um papel fundamental que vai se ampliando dentro da classe social à qual a criança ou o adolescente pertencem, assim como o status econômico serve para delimitar muitas das experiências quantitativas e qualitativas que são vivenciadas pela criança.

Podemos pensar, através da contribuição dos autores, que o ambiente em que está inserida, influencia a criança. Isso se reflete na escola, uma vez que, a criança que possui mais oportunidades de interação com a língua escrita, que observa seus familiares lendo, que recebe livros de presente, possui mais ideias sobre as funções da língua do que a criança que pouco vivencia essas situações. O papel da escola é de oportunizar à criança que não tem essa vivência, situações de interação com a língua, como leitura de histórias, passeios pelas ruas para observar

placas e anúncios, atividades com rótulos, dentre outras, para que esta criança também possa, aos poucos, criar hipóteses sobre os usos e funções da língua.

Retomando o questionamento sobre as atividades de letramento não exitosas, consideramos que a única atividade citada, considerada não exitosa, foi a que nos trouxe a professora C. Ela afirmou que

Quando se trabalha de forma isolada uma letrinha, de forma sem relacionar com uma história, sem relacionar com um fato que aconteceu no dia-a-dia da sala de aula ou com algum projeto que esteja em andamento, eu não trabalho o letramento porque daí eu só trabalho a letrinha em si. Daí eu não vinculo essa aprendizagem ao letramento, né (Professora C)?

Parece-nos que o que a professora C cita é o modo com que algumas colegas trabalham. Para nós, é extremamente pertinente a observação da professora C, uma vez que acreditamos que a aprendizagem só poderá ser significativa caso tenha vinculação com algo maior, algo relacionado ao contexto da turma ou a algum projeto. O trabalho de apresentar as letras de forma isolada normalmente vem acompanhado de atividades de treino de escrita e decoreba de sons, o que não consideramos como ideal, em uma perspectiva construtivista.

Finalizando nossas considerações sobre as atividades propiciadas aos alunos, verificamos que as professoras citaram somente três atividades exitosas ligadas ao letramento: a contextualização da história da escrita, citada pela professora A, a escrita do cartão para as mães, citada pela professora B, e o alfabeto de rótulos, citado pela professora C. Nesse sentido, percebemos uma falta de clareza em relação ao letramento e a alfabetização, pois a maior parte das atividades citadas estava ligada ao processo de alfabetização. Em relação à metodologia de trabalho e às atividades de letramento, gostaríamos de apresentar uma contribuição de Kato, ao afirmar qual deve ser o papel do professor. Segundo a autora: “[...] ele poderá fazer uso da experiência prévia do aluno com a linguagem, para traçar suas metas objetivamente, tendo uma visão clara do que esperar dele no início de seu aprendizado e do que colocar como meta para seu comportamento terminal (2009, p. 135)”. Em outras palavras, Kato se refere à Zona de

Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, que deve ser um guia para qualquer professor e, especialmente, o professor alfabetizador.

6.4 LETRAMENTO E LUDICIDADE: POSSÍVEIS INTERAÇÕES

Um aspecto que nos surpreendeu durante a pesquisa, pois não esperávamos abordar esse tema, foi a referência que 46% dos sujeitos fizeram à ludicidade no processo de letramento. Voltando à análise da tabela 5³⁵, que sistematiza as respostas ao questionamento sobre como deve ser o processo de letramento, podemos perceber que várias professoras estabeleceram relações entre o letramento e uma metodologia que privilegie a ludicidade. É importante darmos destaque aos seguintes trechos da tabela 5, onde é possível observar a referência ao lúdico:

- *“(...) de uma maneira lúdica e prazerosa (...)”.*
- *“(...) com atividades lúdicas e diferenciadas”.*
- *“(...) ir trabalhando livremente, sob forma de diversão”.*
- *“De forma lúdica, onde a aprendizagem seja significativa. Uma forma prazerosa de se trabalhar á através de projetos”.*
- *“Gradativo, significativo, lúdico”.*
- *“O processo deve se dar de uma forma natural onde a criança aprenda através de jogos, brincadeiras, materiais como revistas, jornais, computador, etc”.*

Desta forma, o elemento que mais nos chamou a atenção em relação à metodologia de trabalho, por ter sido citado por uma expressiva parcela das professoras que responderam os questionários, como pode ser observado nos relatos anteriores, diz respeito ao lúdico. Diante deste fato, ou seja, em função dos aspectos relacionados à ludicidade terem sido apontados por uma parcela significativa dos participantes, compreendemos ser pertinente explorar esse tema, relacionando-o com o letramento. Em consequência, incorporamos uma questão às

³⁵ Ver página 85.

entrevistas, a qual não estava inicialmente planejada. Essa questão teve como objetivo perceber se as professoras entrevistadas também pensam que a ludicidade pode ser atrelada ao processo de letramento. Para que possamos refletir sobre as possíveis relações entre o letramento e uma proposta que privilegie a ludicidade, analisaremos os momentos em que as professoras entrevistadas fizeram alusão à ludicidade ou quando responderam a pergunta posteriormente incorporada à entrevista.

A ludicidade apareceu na fala da professora A quando esta explicava algumas atividades que considera exitosas, especialmente as que envolvem música, manipulação de letras em EVA e o envolvimento do corpo na aprendizagem das letras e números, através da tentativa de representá-los utilizando gestos e movimentos. Essas atividades, porém, apesar de serem lúdicas, não estão ligadas ao letramento, como já vimos anteriormente.

A professora A também se referiu ao lúdico quando expressou uma dificuldade que sente em relação às crianças de seis anos, quando estas saem das escolas de Educação Infantil e ingressam na escola de Ensino Fundamental. Segundo a professora A, *“Elas vem pra brincar, faz parte o lúdico na escola, mas não é só pra brincar, como é numa creche. Lá eles deixam bem livre, como se fosse em casa, aqui já tem regras completamente diferentes, então é muito difícil (Professora A)”*. Percebemos uma falta de esclarecimentos em relação às práticas das escolas de Educação Infantil, quando a professora afirma que as crianças ficam livres e que é *“como se fosse em casa”*. A escola de Educação Infantil vem sendo considerada como espaço privilegiado para o brincar, porém, está longe de ser como é na casa das crianças, justamente por existir um movimento de afastamento da concepção assistencialista da Educação Infantil. Além disso, pode-se perceber uma falta de sensibilidade em relação às especificidades desta faixa etária, pois, sendo crianças de seis anos, necessitam, ainda, de tempo e espaço para brincar.

A questão da faixa etária foi citada pela professora B quando se referiu à dificuldade das crianças de seis anos de se manterem sentadas e que nós, adultos, também temos essa dificuldade. Ela acredita ser importante observar aquilo que as

crianças indicam para o professor, especialmente os seus interesses, para tornar a aprendizagem significativa. Afirmou que o lúdico pode e deve estar presente na prática pedagógica das turmas de primeiro ano. Em relação às atividades lúdicas, citou especialmente as atividades que envolvam o corpo, tais como música e dança, porém, não realizou uma relação entre a ludicidade e o letramento.

Em relação à possibilidade de relação entre letramento e ludicidade, a professora C salientou alguns benefícios que o jogo traz à criança do primeiro ano, especialmente no que diz respeito à interação e à socialização. A professora C percebe que, ao utilizar jogos, a relação entre o grupo de crianças melhora, a criatividade e curiosidade são estimuladas, e a organização mental é trabalhada. A professora C enfatiza a importância da organização mental: “(...) *por isso que o jogo é importante pro letramento, porque a organização mental é muito importante pro letramento, pra ti dar sentido a cada passo, a cada movimento (...)* (Professora C)”. O que seria, exatamente, essa organização mental de que a professora C nos fala?

Ao citar as habilidades que podem ser estimuladas através do jogo, a professora C citou como exemplo de jogo, uma trilha sobre o trânsito. Ela afirmou que uma criança que possui conhecimentos sobre trânsito poderá jogar melhor do que aquela que não possui, independentemente de saber ler ou escrever. E aquela criança que “(...) *não tem, vai aprender através desse convívio com quem tem* (Professora C)” conhecimentos sobre o trânsito. Assim, a construção do conhecimento poderá se dar pela interação entre os sujeitos. A professora C conclui que letramento e ludicidade podem andar juntos. A postura da professora, ao possibilitar atividades lúdicas como o jogo, promove momentos de interação no grupo que são importantes para aprendizagem, conforme já afirmamos ao abordarmos o conceito de interação de Vigotsky (2008).

A professora D citou algumas atividades lúdicas: “*Por exemplo, ah, cantar uma musiquinha, por exemplo, ‘A canoa virou’, fazer a brincadeira e depois escrever, procurar palavras. ‘O sapo não lava o pé’, procurar a palavra ‘sapo’, recortar. Também não sei se isso aí é letramento* (risos) (Professora D)”. A dúvida da professora D quanto ao fato de essas serem, ou não, atividades que propiciem o

letramento não nos parece de fácil resposta, uma vez que não conseguimos perceber através da sua fala, se promove reflexões sobre o gênero textual música, se, ao escrever a música, as crianças percebem que aquilo que cantaram está sendo transformado em um outro código através da escrita, se conversam sobre os sentidos das letras das músicas, dentre outros. As atividades citadas pela professora D parecem ser utilizadas como atividades motivadoras para o processo de alfabetização, assim, ela partiria de atividades lúdicas para, então, propor atividades ligadas à aquisição da leitura e da escrita. O uso de músicas como recurso, tanto para a alfabetização, quanto para o letramento, é interessante, pois a música costuma ser algo atrativo e significativo para a criança. Sua utilização em sala de aula possibilita interações entre os sujeitos que ali se encontram, reflexões importantes sobre a língua e uma ampla gama de atividades pedagógicas.

Em relação a possível interação entre letramento e uma proposta lúdica, o que constatamos foi que as professoras entrevistadas reconhecem a importância da ludicidade no primeiro ano. Mesmo a professora A, que revelou não gostar do período de adaptação e pensar que na Educação Infantil só se brinca, citou atividades ligadas à ludicidade. No entanto, assim como quando abordamos as atividades exitosas e não exitosas, as professoras citaram poucas atividades lúdicas que poderiam ter relação com o letramento. Dentre essas atividades, as únicas que possuem relação com o letramento foram o jogo de trânsito, citado pela professora C, e, talvez, a atividade com música, citada pela professora D.

Refletindo sobre a ludicidade, fazemos referência à recente publicação de Avril Brock e colaboradores (2011), o livro “Brincar: aprendizagem para a vida”. Este livro explora diferentes aspectos ligados à brincadeira, tais como: a infância contemporânea e o seu brincar, a brincadeira como ação constitutiva dos seres humanos, o brincar dos bebês, o brincar das crianças com necessidades educacionais especiais, os ambientes de brincadeiras, tais como os playworks, a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, relacional e subjetivo da criança, dentre outros. No livro a brincadeira é enfocada a partir das perspectivas psicossocial, educacional e recreativa. Para nós, nos interessa, neste momento,

explorar a perspectiva educacional da brincadeira, uma vez que foi esse o enfoque levantado pelos sujeitos da pesquisa.

Conforme Brock, a “[...] brincadeira é importante para a aprendizagem, os educadores a ‘ordenham’, a sequestram das crianças; usam a brincadeira como veículo para desenvolver a *cognição* e todos os aspectos do *currículo*; e por que não, se ela é ao mesmo tempo eficiente e agradável (2011, p. 37, grifos da autora)”? Nesse sentido, a autora coloca como legítima a “estratégia” dos educadores de utilizar a brincadeira como recurso educacional. Ao saber que a criança se interessa pela brincadeira e que o professor pode, desde que planeje, realizar atividades de brincadeira com um objetivo educacional, nada mais correto do que incentivar seu uso.

Com relação à aprendizagem através da brincadeira, Brock (2011) afirma que as capacidades de aprendizagens podem ser estimuladas através de variados tipos de brincadeiras: “Os educadores precisam fornecer ambientes para uma aprendizagem rica, que promovam todos os tipos de brincadeira – a espontânea, a estruturada, a imaginativa e a criativa – e, dessa forma, capacitar as crianças para preencher seu potencial de aprendizagem (2011, p. 41)”. Assim, seria importante que o professor pudesse planejar momentos que favorecessem a brincadeira livre, de faz de conta, com regras – como jogos –, ou seja, que incorporasse em sua prática, diferentes tipos de brincadeiras.

Voltando as possíveis interações entre o letramento e o lúdico, apesar de não termos encontrado bibliografia específica sobre o assunto, acreditamos que muitas podem ser as brincadeiras ou propostas lúdicas que favoreçam o letramento, tais como: brincar de mercadinho utilizando dinheirinho de brinquedo e embalagens vazias; cantar músicas que a turma goste e depois escrevê-las em conjunto; realizar teatro de histórias conhecidas ou trabalhadas, dando ênfase aos diálogos; jogos variados (quebra-cabeça de rótulos, trilha do trânsito, bingo de marcas conhecidas), dentre outros.

Nossa crença reside no entendimento de que o professor, ao compreender o significado de letramento e ao reconhecer a importância de respeitar a faixa etária dos alunos do primeiro ano, poderá tentar realizar aquilo que o currículo lhe exige – ensino da leitura, escrita e matemática – valorizando os conhecimentos prévios das crianças e propiciando experiências significativas do uso da leitura e da escrita, através de atividades que sejam prazerosas e atrativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, temos como objetivo realizar uma retomada dos principais aspectos abordados na apresentação e análise dos dados, tecendo considerações sobre os resultados obtidos na pesquisa. Para que possamos realizar essas reflexões, voltaremos àquilo que nos motivou a pesquisar, ou seja, ao nosso problema de pesquisa: quais são as possibilidades de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano? A fim de refletirmos sobre o problema de pesquisa, retomaremos questões referentes aos dados coletados ao longo do processo.

Refletindo sobre os dados decorrentes dos questionários e das entrevistas, podemos verificar que, em relação à formação docente, a temática do letramento foi incorporada recentemente aos cursos de formação. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de ofertar atividades de formação continuada aos professores que não foram contemplados com essa possibilidade em seus cursos de magistério ou superior. Em relação à formação continuada, acreditamos que a escola poderia se constituir como um rico espaço de formação, pois ela nos parece possuir condições de promover a reflexão coletiva sobre novos conceitos da área educacional, sobre as práticas realizadas em seu contexto e, é claro, sobre valores que devem pautar a prática docente, tais como a ética e a valorização do humano. No entanto, foi possível verificar que poucos sujeitos da pesquisa identificaram a escola como promotora de reflexões acerca do tema letramento.

O fato de a escola parecer não estar contribuindo na formação docente, pelo menos no que diz respeito ao letramento, nos parece preocupante. Tendo em vista que todas as escolas em que a pesquisa foi realizada possuem momentos específicos para formação, que seriam as reuniões pedagógicas, nos perguntamos se outros temas estão sendo abordados, por serem identificados como mais relevantes, ou se esse espaço de formação não está sendo utilizado para seu fim, que é o de promover reflexões e debates que possam qualificar a prática docente.

Ao expressarmos nossa preocupação com a não promoção de reflexões sobre o tema letramento pelas escolas, o que se pretende é defender a idéia de que os professores têm direito de usufruir de condições de trabalho que lhes permitam permanente atualização. Consideramos, portanto, que a escola deve promover a formação e atualização docente, o que pode ser realizado de diferentes formas, tais como:

1. Manter a biblioteca com periódicos da área atualizados;
2. Realizar debates e trocas de experiências;
3. Organizar grupos de estudos sobre temas relevantes;
4. Promover palestras a respeito de temáticas não conhecidas pelos professores ou pouco exploradas nos cursos de formação de professores, dentre outros.

Claro está que também o papel do professor é fundamental como alguém que procura pela autoformação. O que constatamos, porém, é que nem todos os professores sentem motivação ou interesse por atualizar-se, o que, de uma forma ou outra, interfere em sua prática docente. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de buscarmos alternativas pedagógicas no que diz respeito ao incentivo para que o professor assuma a autonomia por seu processo de formação.

Com relação aos entendimentos sobre letramento e alfabetização, percebemos que as professoras evidenciaram variadas concepções sobre a temática, que foram desde a não diferenciação entre esses dois processos, utilizando-os como sinônimos, até o reconhecimento do letramento como um processo que possibilita a consciência sobre os usos da escrita em contextos reais. Tal fato poderia ser explicado pela formação docente, ou falta de, e pelo caminho pedagógico percorrido por cada um dos sujeitos da pesquisa. Destacamos aqui seis aspectos que podem funcionar como síntese do que nos pareceu mais relevante nesta pesquisa, no que se refere aos entendimentos de letramento expressos pelos sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas:

1. A professora A compreende que a única diferença entre alfabetização e letramento é a falta de exigência no processo de letramento, em função

da não reprovação dos alunos do primeiro ano e da não atribuição de nota nos boletins.

2. As professoras B e C compreendem o letramento como um processo que possibilita a inserção dos sujeitos no mundo letrado e reconhecem o papel central da escrita em nossa sociedade.
3. As professoras B, C e D citam o uso de diferentes tipologias e portadores textuais (histórias, rótulos, músicas e placas publicitárias) para promover o letramento.
4. Mesmo que as professoras B, C e D tenham demonstrado certo entendimento sobre letramento, possuíram dificuldades em conceituá-lo e, em alguns momentos, confundiram os significados de letramento e alfabetização, utilizando-os como sinônimos.
5. As respostas ao questionamento sobre atividades de letramento consideradas exitosas ou não exitosas demonstram imprecisão no entendimento sobre o processo de letramento, uma vez que a maior parte das atividades citadas pelas professoras diz respeito ao processo de alfabetização, e não ao processo de letramento.
6. Ainda que a maior parte das atividades citadas pelas professoras tenha se referido ao processo de alfabetização, ao explicitarem aspectos relacionados à metodologia de trabalho no primeiro ano, as professoras apontaram importantes contribuições no que diz respeito à promoção do letramento. Essas contribuições serão abordadas mais adiante.

Em relação às atividades, percebemos, de uma maneira geral, que as professoras possuem dificuldades de incorporar atividades de letramento no dia a dia da sala de aula, isso se dá, especialmente por não terem clareza sobre o significado de letramento e a forma como se pode favorecê-lo. De todas as atividades citadas, somente três puderam ser consideradas atividades que favorecessem o letramento: a história da escrita, a escrita do cartão para as mães e o alfabeto de rótulos. As demais atividades favorecem a identificação, treino e memorização das letras e o diagnóstico das hipóteses de escrita. Isso parece demonstrar que, na verdade, falta uma metodologia de trabalho em relação ao

processo de letramento, em função da obscuridade de seu significado. Cabe lembrar que, sobre as questões ligadas às atividades de letramento, ficou evidenciado que:

1. Dentre as 10 atividades citadas como exitosas, somente três puderam ser identificadas como atividades que favorecem o letramento. As demais atividades favorecem o processo de alfabetização.
2. As três atividades exitosas ligadas ao letramento foram citadas pelas professoras A – contextualização da história da escrita –, professora B – escrita do nome das mães em um cartão – e professora C – alfabeto de rótulos.
3. A atividade de contextualização da história da escrita nos parece relevante para o letramento, pois pode suscitar a reflexão sobre como se deu a necessidade da escrita, na pré-história, bem como, a evolução do sistema alfabético, traçando uma relação entre o passado e a atualidade.
4. A escrita do nome das mães em um cartão pode ser considerada uma atividade que promove o letramento, pois coloca a criança em uma situação real de uso da escrita, ou seja, em atividades deste tipo, a criança está escrevendo com uma finalidade.
5. A atividade do alfabeto de rótulos pode promover o letramento, na medida em que problematizar as funções da escrita nesse tipo de portador textual (Para quê serve o rótulo de um produto? Quais são as informações constantes nos rótulos? O que é importante observar nos rótulos ao adquirir um produto?), considerando os saberes prévios dos alunos.
6. A professora A afirmou realizar atividades tradicionais, conforme as denominou, tais como a memorização, cópia e treino de letras, do tipo “encher linhas”. Nossa crença reside na ideia de que a aprendizagem do alfabeto, que se constitui como o objetivo da professora A com esse tipo de atividades, pode ocorrer de maneira mais significativa, ao serem promovidas atividades que sejam contextualizadas.

A dificuldade de elencar atividades ligadas ao letramento e os discursos que se referem ao letramento e à alfabetização como sinônimos, nos revelam a centralidade do processo de alfabetização no contexto do primeiro ano do Ensino

Fundamental. A exigência, em certos contextos, de que as crianças já sejam alfabetizadas durante o primeiro ano contribui para que a alfabetização ocupe um lugar central nas práticas docentes, esse fato faz com que a maior preocupação, no primeiro ano, seja com a aquisição da tecnologia de codificação e decodificação da língua escrita, tendo a reflexão sobre os usos dessa escrita, papel secundário.

Dando continuidade às considerações finais, retomaremos nosso problema investigativo, que foi: quais são as possibilidades de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano? Após todo o caminho percorrido e análises realizadas, podemos responder o problema que nos motivou a pesquisar? Cremos que sim e o faremos didaticamente, apresentado nossas considerações sobre o problema em forma de tópicos comentados:

- *Valorização dos conhecimentos dos professores.* As professoras, sujeitos desta pesquisa, apresentaram dificuldades em conceituar o letramento e falta de clareza sobre sua definição, o que nos leva a questionar a formação docente. Esse fato poderia significar, num primeiro olhar, que as professoras participantes não nos ajudaram a identificar possibilidades de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental por apresentarem dúvidas em relação ao tema. No entanto, ao analisar de forma mais crítica e aprofundada, poderemos ver que as professoras nos deram valiosíssimas pistas sobre como podemos promover o letramento com as crianças de 5 e 6 anos. Assim, o que queremos enfatizar nesse tópico é que, mesmo que tenham dificuldade de conceituar letramento ou que pouco tenham ouvido falar sobre esse conceito, as professoras entrevistadas possuem saberes experienciais, utilizando um conceito de Tardif (2003)³⁶, sobre os usos da escrita e da leitura. Esses saberes foram se constituindo no decorrer da sua prática e lhes possibilitam pensar sobre o modo como se pode favorecer a aprendizagem das finalidades e usos da escrita e da leitura, mesmo que algumas professoras não deem a isso o nome de letramento. Conforme Sacristán

³⁶ Tardif (2003, p. 38) denomina de saberes experienciais ou práticos, aqueles conhecimentos que o professor desenvolve no exercício de sua função, ou seja, saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados”.

(1999, p. 83) “[...] o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico.” Desta forma, destacamos a necessidade de ouvir as professoras e valorizar os seus saberes.

- *Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.* As professoras B, C e D afirmaram que as crianças participam de práticas que envolvem a escrita ainda em casa. Isso faz com que cheguem à escola com alguns conhecimentos sobre a escrita. A professora B enfatizou a importância de valorizar esses conhecimentos. Assim, reconhecendo que as crianças chegam à escola com conhecimentos e hipóteses sobre o valor social da escrita, e considerando que as novas aprendizagens utilizam como patamar para evolução os conhecimentos já construídos pela criança (Vigotsky, 2008), partir do conhecimento do aluno se constitui como uma ferramenta imprescindível para a construção de aprendizagens significativas em relação aos usos da escrita e da leitura.
- *Contribuição da interação entre o grupo de crianças para promoção do letramento.* As professoras B e C afirmaram realizar momentos de interação entre os alunos em suas salas de aula. Esses momentos, segundo elas, possibilitam trocas de conhecimentos e, mais ainda, propiciam novas aprendizagens. Poderíamos pensar, em relação ao letramento, que cada criança possui uma vivência particular fora da escola: algumas puderam interagir mais com dinheiro, outras ouviram mais histórias, algumas tiveram diferentes materiais escritos a sua disposição, outras tiveram poucos materiais, algumas viam que seus pais liam jornal, outras, que seus pais utilizam jornal somente para enrolar coisas ou limpar os vidros da casa... Isso faz com que os conhecimentos sobre a língua escrita sejam diferentes entre as crianças. Desta forma, promover atividades em que os diferentes sujeitos que compõem o grupo possam interagir, pode propiciar, através das trocas e da imitação, aprendizagens importantes para todo o grupo (Vigotsky, 2008).
- *Oportunidade de os alunos vivenciarem situações de letramento.* Apesar da aparente obviedade deste tópico, cremos que se faz importante ressaltar que

para que os alunos aprendam sobre os usos da escrita e da leitura, é preciso que o façam, ou seja, que participem de situações em que a leitura e a escrita estejam presentes. A professora B cita a atividade de escrita de um cartão para as mães. Nessa atividade, as crianças escrevem com uma finalidade e percebem, portanto, para que a escrita pode ser utilizada. Nesse sentido, é imprescindível que o professor planeje situações intencionais de uso da escrita.

- *Promoção de práticas de letramento lúdicas.* O aspecto que mais nos surpreendeu, pois não esperávamos que ele aparecesse nos relatos, foi a ludicidade. Mesmo percebendo dificuldades das professoras citarem exemplos de atividades que pudessem fazer uma ponte entre o letramento e a ludicidade, acreditamos na importância do resgate da brincadeira no contexto dos anos iniciais, uma vez que quanto mais os anos avançam, menos tempo e espaço as crianças tem para brincar na escola. Sabemos que os currículos se constituem como instrumentos de pressão aos professores, o que faz com que optem, muitas vezes, por uma metodologia de ensino mais dirigida, onde o brincar não tem espaço. Pensamos, porém, que podemos aproveitar a disposição e abertura da criança para a brincadeira e utilizá-la como estratégia para a promoção do letramento, especialmente através de jogos e situações de faz de conta.

Finalizando, acreditamos que as reflexões que foram desenvolvidas, não apontam somente as fragilidades identificadas a partir da pesquisa empírica, mas, ao contrário, desvelam práticas que devem ser incentivadas e que indicam importantes contribuições ao se pensar na promoção do letramento. Mais do que isso, essas práticas podem se constituir em ponto de partida para pensarmos ações, visando à apropriação dos aspectos ligados ao letramento pelos atuais e futuros professores. Por fim, após o caminho percorrido, as reflexões que tecemos nos levam a reconhecer a necessidade de continuarmos investigando esse tema e aprofundando nossos conhecimentos sobre ele. Poderíamos, certamente, realizar outras reflexões sobre a temática e isso nos leva a pensar que diferentes possibilidades de estudos se colocam, especialmente no que diz respeito à

ampliação dos aportes teóricos, buscando incorporar mais intensamente autores de nível internacional, e a possibilidade de alargarmos os sujeitos de pesquisa ou, até mesmo, o contexto da pesquisa. Desta forma, não temos a pretensão de esgotar a temática, pois, reconhecendo a amplitude e complexidade do tema, este se constitui como um assunto inacabado e de constante necessidade de investigação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2009. 281 p.

BRASIL. **Lei nº 11.272, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 14. jun. 2011.

BROCK, Avril. et al. (Org.). **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011. 395 p.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e de escrever. In: TREVISAN, Albino, MOSQUERA, Juan José Mouriño, PEREIRA, Vera Wannmacher. (Org) **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2011. 246 p.

COSTA, Sônia Santana da. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação**. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009. Disponível em <http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=962>. Acesso em: 25 abr. 2011.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: um busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca E. S. (Org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. 149 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

_____. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2011.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. 96 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 23 out. 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. 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 das Letras, 2008. 294 p.

LEÃO, Débora Ortiz. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização**: formação, saberes e práticas docentes. 2009. 106 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-05-28T123457Z-1957/Publico/412612.pdf>. Acesso em 22 mai. 2011.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/pt-br.php>>. Acesso em 04 abr. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (XIV ENDIPE) **Trajetórias de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas. [recurso eletrônico] / XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.389 – 409.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos**: o que dizem as professora do 1º ano. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_moro.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOSQUERA, Juan José Mouniño, STOBÄUS, Claus Dieter. Leitura: o ato de ler e as diferenças individuais. In: TREVISAN, Albino, MOSQUERA, Juan José Mouriño, PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2011. 246 p.

NOGUEIRA, Kely Cristina. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. 2009, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-858RCK/1/tese_23_mar_o_final.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. 200 p.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1998. 94 p.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18400?show=full>>. Acesso em 25 mai. 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de citações em documentos elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. 2011. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelos>>. Acesso em 10 dez. 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SARGENTIM, Hermínio. **Dicionário de Idéias Afins**. São Paulo: Ibep, s.d. 206 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa na pós-graduação em educação**. Revista Eletrônica de Educação. Revista bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 25 mai. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 325 p.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VEIGA, Ilma P. A. CARVALHO, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.

VIGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

APÊNDICE A – Tabela 6 – Entrevista da professora A

Tabela 6 – Sistematização da entrevista da professora A

Sistematização da entrevista Professora A					
Pergunta	Excertos	Aspectos Objetivos	Excertos	Aspectos Subjetivos	Análise parcial
Pergunta 1	1. “Sim. (...) E eu vim ouvir esse termo foi quando eu fiz, quando eu participei dessas reuniões e depois quando eu fiz o curso do Pró-Letramento, que tem a nível municipal e na faculdade, que eu me formo ano que vem naquele em EaD da UFRGS de Artes Visuais. ³⁷ ” 2. “(...) eu acho que isso aí também tem a ver com aquela verba que vem das Nações Unidas ou do governo, por isso também não pode ter tanta repetência e por isso também é mais, sempre tem uma conotação política em tudo que é feito, né?”	1. Reuniões de estudos no município, programa Pró-Letramento e faculdade; 2. Verifica ligação entre a proposta de não reprovação no primeiro ano e aspectos políticos.	1. “(...) a gente não vai avaliar o aluno (...)”. 2. “(...) o que eu, pessoalmente, acho errado (...)”. “Mas eu acho errado porque eles já tem condições e os pais querem avaliação. Que as escolas particulares, elas já avaliam.” 3. “Eu não senti muita dificuldade, tá, por isso eu acho que as crianças também não devem sentir”.	1. Ideia de que avaliar significa atribuir uma nota ou conceito; 2. Insatisfação com a proposta de não atribuição de uma nota; 3. Comparação entre seu processo de aprendizagem e o processo atual.	A professora A não conceituou o termo letramento. Demonstrou preocupação excessiva com a atribuição de uma nota, o que parece ser sua concepção de avaliação. Verifica ligação entre as políticas de não repetência e a obtenção de verbas externas. Realiza comparações entre seu desempenho escolar e o possível desempenho das crianças do primeiro ano, afirmando que se foi fácil para ela, também será para os atuais alunos, sem refletir sobre as diferenças entre as propostas da escola, características da sociedade e público atendido no passado e atualmente.
Pergunta 2	1. “Nenhuma. (...) Então tu não exige, no rigor da palavra, tá, mas tu, tu trabalha as letras, tu pede que eles façam os trabalhos. Então eu não vejo, e não avalia, o resto é igual”.	1. Não há diferenças, somente na questão da não avaliação dos alunos.	1. “(...) lá eles já se alfabetizavam no pré, na pré-escola, já faziam esse processo de letramento”. “(...) quando eu entrei aqui na escola (...), comecei a dar aula no pré, eu já tive uma batalha bem grande pra o uso do caderno, pra começar o alfabeto, que, era visto como pré, era só desenhar e pintar e eu já tinha uma visão diferenciada disso, acho que eu já tava um pouco além do meu tempo (risos), entende?”	1. Uso dos termos letramento e alfabetização como sinônimos.	A professora A afirma não haver diferenças entre alfabetização e letramento, exceto pelo fato de que no processo de letramento o professor não exige e não avalia os alunos. Parece que a professora percebe somente uma substituição do termo alfabetização pelo termo letramento, pois os utiliza

³⁷ As falas foram transcritas exatamente da forma como foram expressas pelas professoras participantes, uma vez que nosso objetivo foi sermos fieis aos dados empíricos obtidos. Em função disso, apresentam alguns equívocos quanto à concordância e ao vocabulário, o que consideramos natural, uma vez que estamos tratando de relatos orais.

					como sinônimos em sua fala.
Pergunta 3	1. "Sim, inclusive a gente tem, assim, até sugestões de atividades que unam as artes visuais com o contato com a leitura, escrita, com as letras, com o alfabeto".	1. Contato com o termo letramento na graduação.	1. "(...) sugestões de atividades que unam as artes visuais com o contato com a leitura, escrita, com as letras, com o alfabeto".	1. Letramento entendido como atividades que explorem leitura, escrita, as letras e o alfabeto.	Nesta questão a professora A evidencia que em seu curso de graduação em artes visuais, faz-se uma ligação entre o ensino das artes e atividades voltadas a leitura, escrita, letras e alfabeto. Essas atividades teriam alguma ligação com o letramento ou seriam atividades voltadas à alfabetização?
Pergunta 4	1. "Totalmente".	1. Sim.			
Pergunta 5	1. "(...) sempre dou um trabalho que eu xeroquei de um livro que mostra como era a escrita e a leitura desde a época pré-histórica. (...) mostra homens da caverna escrevendo, desenhando nas cavernas, né, e que naquela época eram através de desenhos, hoje se convencionou chamar esses desenhos de letras". 2. "Outra coisa que dá certo, bastante certo para eles visualizar é construir desenhos com as próprias letras e os números também". 3. "Eu tenho uma historinha na sala muito legal que uma vez uma mãe me trouxe um livrinho, que mostra o corpo, as crianças fazendo com o corpo o próprio número e eu conto essa historinha e depois eu reconto e eles tem que fazer junto comigo, sabe?" 4. "(...) tem uma música da Angélica que eu gravei, (...) que trabalha as letras. (...) vai cantando e eles tem o alfabeto naquelas letrinhas de EVA e eles tem que levantando qual a letra é na medida que vai cantando". 5. "Claro que eu faço as atividades convencionais". 6. "Ah, uma coisa que dá certo e que tem que, isso não existe, a escola sozinha, ela não é uma coisa que dá certo, é pedir ajuda pra família". "Isso é uma coisa que me dá muito certo, como as famílias se envolvem e como as famílias tem prazer".	1. História da escrita e do alfabeto; 2. Construir desenhos com as letras e os números; 3. Fazer letras e números com o corpo; 4. Música do alfabeto; 5. Atividades convencionais; 6. Pedir ajuda das famílias.	1. "(...) porque tu não pode trabalhar, o alfabeto, uma coisa estanque". "(...) letras ou escrita, são desenhos, são riscos (...) e que todos esses risco foram feitos, combinados, pra que todos pudessem entender e pudessem, ah, então, se comunicar através dessa forma de escrita, gráfica". 2. "Daí se torna bem mais suave pra eles, não cria aquela coisa porque a letra é uma coisa muito difícil que às vezes os pais colocam neles, sabe?" 3. "E isso também, isso dá pra eles ter uma boa noção e também visualizar e memorizar, sabe"? "(...) eu não acredito num trabalho, eu não sei e eu não acredito, totalmente, que tu não consiga treinar as coisas". "Então, as letras é a mesma coisa, quanto mais faz, tu pratica, tu aprende, vai treinar no quadro (...). (...) tem tempo? Vai lá treinar porque tu tem que treinar. É a repetição que te faz memorizar". 4. "(...) se deu certo com nós, antigamente, tem coisas que a gente tem que retomar, vai dar certo com eles". "(...) eu não mando encher linha, eu dou um desenho, daí eles completam a linha, mas não é aquele encher uma página, não. Ou passam por cima dos pontinhos". "Eu acredito nisso porque comigo é assim. Tu só acredita com aquilo que tu viveu, né? Que tu presenciou, e eu acredito nisso". 5. "(...) a escola sozinha, ela	1. Necessidade de contextualizar o ensino das letras; 2. Ideia de que as crianças possuem medo ou acham que será difícil aprender as letras; 3. Necessidade de estimular a memorização e o treinamento; 4. Retomada de atividades que chamou de convencionais, ideia de que se funcionou com a professora no passado, também funcionará com os alunos hoje; 5. A escola sozinha não dá conta de toda a sua demanda; 6. Ideia de que o ambiente da escola de Educação Infantil é como a casa das crianças.	A atividade 1, que corresponde à contextualização da escrita e do alfabeto nos parece extremamente rica, na medida em que oferece elementos para que o aluno perceba que a escrita surgiu por uma necessidade do homem primitivo e que essa necessidade perdura até hoje, tendo a escrita cada vez mais importância em nossa sociedade. As atividades citadas nos pontos 2, 3, 4 e 5, não nos parecem atividades ligadas ao letramento, mas sim, à alfabetização, especialmente no que se refere a memorização e ao trino da grafia das letras. O ponto 6 não se refere a uma atividade específica mas a um recurso interessante que a professora utiliza. A ideia de que as crianças possuem algum tipo de receio para aprender as letras pode ser aplicada em alguns casos, mas não na maioria, pois acreditamos que,

			<p>não é uma coisa que dá certo (...).” “Porque a gente tá muito pouco tempo e com muitas crianças na sala. Por mais que tu se esforce, por mais que tu goste, por mais que tu tenha boa vontade, tu não consegue dar aquele atenção individualizada pra todos. Quem disser isso, mente. Não existe isso. Então tu tem que pedir, lançar mão do recurso da ajuda das famílias”;</p> <p>6. “Elas vem pra brincar, faz parte o lúdico na escola, mas não é só pra brincar, como é numa creche. Lá eles deixam bem livre, como se fosse em casa, aqui já tem regras completamente diferentes, então é muito difícil”.</p>		<p>possuindo hipóteses sobre a escrita e suas funções, a criança chega à escola com expectativa de aprender a ler e a escrever, o que deveria ser valorizado pelo professor.</p>
Pergunta 6	<p>1. “(...) eles aprender que a letra “M” tem um som diferente, que não é o nome, que nem as vogais, isso leva um tempo. (...) Então isso é uma coisa que uma pessoa poderia dizer, num primeiro momento, que dá errado, mas não dá, dá bem certo”.</p> <p>2. “Tem gente que odeia datas comemorativas, eu acho fácil, meu trabalho, me basear em datas comemorativas”.</p>	<p>1. A dificuldade de perceber que as letras tem um nome e que o som da letra, muitas vezes, é diferente desse nome, poderia ser visto como algo que dá errado, porém, dá certo;</p> <p>2. Trabalho a partir de datas comemorativas.</p>	<p>1. “Só que no primeiro ano, tu não pode esperar que tu vai fazer um projeto que dure um mês, dois meses, que eles não vão aceitar. Eles cansam, eles enchem... Aí tu tem que fazer assim, projetos de 10 dias, 15 dias, no máximo”.</p> <p>2. “Então eu gosto de trabalhar com pequenos projetos, que antigamente se chamava planos de unidade. Mudou algumas coisas, mas o fundamento é o mesmo de projetos”.</p> <p>3. “(...) eu adoro trabalhar com eles nessa época em que eles estão começando o processo da leitura e da escrita”. “(...) eu não gosto, realmente, dos primeiros três meses do primeiro ano. Eu não gosto desse trabalho, acho que eles já deveriam vir do pré com esse trabalho feito, de como vai ser numa escola”. “(...) nos primeiros três meses eu não gosto dessa adaptação deles”.</p> <p>4. “Eu acho que isso é um trabalho que falta na pré-escola. Sabe, eles não preparam que a criança vai, pelo menos nos últimos três meses do pré eles teriam que falar: - Agora vocês vão pra uma escola diferente, vocês tem que começar a aprender regras diferentes. Isso nas creches deveria ser feito. Dificulta e retarda o trabalho do professor no primeiro ano. É, claro que eles tem que brincar, é óbvio, mas não é só isso”.</p>	<p>1. Ideia de que não pode se aprofundar em conteúdos, pois alunos do primeiro ano não gostam ou não aguentam trabalhar muito tempo uma mesma temática;</p> <p>2. Planos de unidades e projetos como metodologia praticamente igual;</p> <p>3. Desmotivação para o processo de adaptação da criança de seis anos no Ensino Fundamental;</p> <p>4. Ideia de que a escola de Educação Infantil deve preparar a criança para o seu ingresso no Ensino Fundamental.</p>	<p>O aspecto citado pela professora no ponto 1 dos aspectos objetivos, nos parece um conhecimento necessário pra o processo de alfabetização, não para o processo de letramento. O trabalho a partir de datas comemorativas é uma opção da professora, que precisa estar de acordo com a metodologia de ensino que a escola propõe. Percebemos falta de clareza sobre os projetos, uma vez que se diferenciam em pontos importantes dos planos de unidade, Parece-nos que a professora A gostaria de receber os alunos totalmente familiarizados com a rotina do Ensino Fundamental, “prontos” para trabalhar. No entanto, como irão se adaptar a uma rotina sem a vivenciarem?</p>
Pergunta 7	<p>1. “Eu acho muito válido o primeiro ano, só que eu acho que tinha que avaliar mais”. “(...) os pais são</p>	<p>1. Deve-se avaliar mais no primeiro ano;</p>	<p>1. “Ninguém fica traumatizado porque tem uma nota, eu nunca fiquei, pelo menos (...)”.</p>	<p>1. Comparação com sua vivência;</p> <p>2. Noção de que</p>	<p>Para a professora A, a atribuição de uma nota poderia ser mais</p>

	<p>assim: enquanto que não tem uma nota mesmo parece que não tá avaliado, né"? "Eu acho que, talvez não precisaria reprovar, né, mas que deveria ter uma nota". "Então só isso, acho que deveria ter uma satisfação pública, uma nota". "Então eu acho que assim seria melhor se tivesse até um conceito porque chamaria mais a atenção dos pais e eles viriam, se alguma coisa não entendessem, te procurar depois".</p> <p>2. "(...) até as próprias crianças, acho que valorizam mais do que só um relatório de avaliação, muitos pais nem leem". "Porque, por mais que tu diga: - Oh, pai, leia, qualquer coisa que tu não entendeu, tu me procura. A maioria não te procura. Quase todos não te procuram, um te procurar no ano ou dois, vai ser muito".</p>	<p>2. Pais não tem interesse por ler as avaliações das crianças.</p>	<p>2. "(...) isso é mais pra família saber e pra professora poder fazer um levantamento, poder retomar certos conteúdos".</p>	<p>a nota ou conceito dará mais elementos para conhecer o processo de aprendizagem da turma do que o parecer descritivo.</p>	<p>significativo para os pais, que não tem interesse em ler os pareceres descritivos. Também afirma que a nota poderia auxiliar o professor para que esse pudesse retomar conteúdos que percebe não terem sido aprendidos pelos alunos. Questionamos sua concepção de avaliação: a não atribuição de uma nota ou conceito significa a não avaliação dos processos de aprendizagens percorridos pelos alunos?</p>
--	---	--	---	--	--

APÊNDICE B – Tabela 7 – Entrevista da professora B

Tabela 7: Sistematização da entrevista da professora B

Sistematização da entrevista Professora B					
Pergunta	Excertos	Aspectos Objetivos	Excertos	Aspectos Subjetivos	Análise parcial
Pergunta 1	<p>1. “Eu ouvi, até, né, por trabalhar com educação, lógico que tu acaba sempre vendo e ouvindo, mas a ênfase, assim, maior pra mim, foi dentro dá, dá, dá faculdade de pedagogia, né, que a gente teve uma cadeira específica sobre letramento”.</p> <p>2. “E pra mim, assim, eu acho que é toda a questão do, do, do universo mesmo dessas letras, do que que esses códigos significam. (...) uma criança que reconhece, por exemplo a placa do Big, (...) ela não sabe que é o Big que tá escrito, mas ela já vai se apropriando de um símbolo que depois ela vai fazer essa associação. (...) nessa aula específica veio a questão dos rótulos (...)”.</p>	<p>1. Sim, por trabalhar na área da educação e no curso de Pedagogia;</p> <p>2. Letramento ligado ao universo das letras, reconhecimento de marcas e rótulos.</p>	<p>1. “(...) eles vão fazendo leituras, mas leituras não, ah, assim, como é que eu vou usar, a palavra? Aquela coisa de ler, ler, ler, mas eles vão se apropriando desse, desse, desse universo dos códigos assim, né, depois que eles vão, com o passar do desenvolvimento que eles vão associando o som e, enfim, todo o processo que a gente sabe que tem”.</p>	<p>1. Ideia de que primeiro a criança reconhece marcas, placas e rótulos pela memorização ou por uma associação visual e depois ela passa a ler realmente.</p>	<p>A professora B evidencia que o simples fato de estar trabalhando com educação implica o contato com o termo letramento. Na faculdade de Pedagogia foi onde teve maior ênfase no estudo desse conceito. Liga o letramento a um “universo de códigos”. Apesar de não ter conceituado o letramento, utilizou exemplo para fazê-lo e, nesse exemplo, citou o conhecimento por parte daqueles que ainda não são alfabetizados, de marcas e rótulos. Parece que a professora B acredita que a criança primeiramente se familiariza com esse “universo de códigos” e só depois vai realmente ler.</p>
Pergunta 2	<p>1. “Eu acho que tem porque um analfabeto consegue reconhecer, por exemplo, a placa do Big, ou ele decora de alguma maneira, ou o nome do ônibus que ele tem que pegar. Mas ele não sabe juntar que ali tá escrito, por exemplo, que nem o nosso aqui: Vila Maria. Muitas vezes, se ele tá em dúvida, ele acaba perguntando pra alguém no ponto, na parada, pra confirmar, mas ah, e ele pode não ser alfabetizado, ele vai criando, eu acho que ele vai criando maneiras de ir resolvendo, vamos dizer assim, as necessidades, até que ele tem, pra entender as coisas. Mas ele vai criando estratégias que ele vai se apropriando: não, aquilo ali</p>	<p>1. Sim. Os analfabetos criam maneiras de resolver seus problemas, se apropriando, de certa forma, de aspectos ligados à escrita;</p> <p>2. Letramento não pressupõe alfabetização, mas sim, algo que seja significativo ao sujeito;</p> <p>3. Comparação entre o sujeito que não enxerga, mas conhece seu entorno e o sujeito não</p>	<p>1. “(...) vamos comparar uma coisa agora, acho que nada a ver (...)”. “Eu acho”. “(...) sei lá (...)”.</p>	<p>1. Insegurança na fala.</p>	<p>Demonstra acreditar que os sujeitos não alfabetizados se apropriam da língua, de certa forma, e criam estratégias para resolver os problemas que envolvam a escrita, em função de suas necessidades, como por exemplo, a necessidade de locomover-se. Acredita que o letramento não pressupõe a alfabetização, mas que tem ligação com algo que seja significativo para o</p>

	<p>é a placa do Big, isso aqui é Coca-Cola, sei lá (...)."</p> <p>2. "Então eu acho que a questão do letramento e da alfabetização é mais ou menos por aí: eu posso não conseguir juntar o "P" e o "A", que vai dar "PA", mas eu posso, de alguma maneira associar aquele "PA" a uma outra coisa que tenham um significado pra mim".</p> <p>3. "(...) mais ou menos assim que nem o deficiente visual, ele não sabe, ele não enxerga, mas se nós formos pegar, vamos comparar uma coisa agora, acho que nada a ver, mas aquele vendedor do centro, aquele na frente do Feldmann, ele sabe direitinho onde é que tá a posição de cada coisa".</p>	alfabetizado, que se apropria de aspectos da escrita.			sujeito. Percebemos insegurança na sua fala.
Pergunta 3	<p>1. "(...) a ênfase, assim, maior pra mim, foi dentro dá, dá, dá faculdade de pedagogia, né, que a gente teve uma cadeira específica sobre letramento" (resposta da questão 1).</p> <p>2. "Até a questão, no ambiente de trabalho".</p> <p>3. "As coisas vem vindo, as novidades, vamos dizer assim, vem vindo e a gente, aí, aí eu, através até da Nova Escola, sempre tem alguma matéria, alguma coisa bem específica sobre essa questão também e coisa".</p> <p>4. "Então tu vai, tu vai lendo um pouco daqui, junta com um pouco de lá e daí, né, os autores que falam também em torno desse processo, né".</p>	<p>1. Na faculdade de Pedagogia (pergunta 1);</p> <p>2. No ambiente de trabalho;</p> <p>3. Revista Nova Escola;</p> <p>4. Leituras.</p>	<p>1. "Eu acho que uma ênfase muito grande foi essa questão da mudança do primeiro ano, né, a incorporação do primeiro ano dentro, sendo obrigatório. Então com essa questão toda veio muito forte essa questão do letramento até então, porque eles podem até chegar sabendo o "B" do Big, mas eles não sabem, daqui a pouco, que o "B" é de bola".</p> <p>2. "Até porque assim, nunca tinha trabalhado com alfabetização, apesar de quase 15 anos de rede, nunca alfabetizei assim. Não era um universo que eu tava muito por dentro (...)".</p>	<p>1. Ideia de que o letramento passou a ser mais importante em função do novo primeiro ano no Ensino Fundamental</p> <p>2. Associação entre letramento com a alfabetização</p>	Os contatos que a professora tem com o letramento são/foram na faculdade de pedagogia, no ambiente de trabalho e em leituras que ela mesma buscou. A professora pensa que a preocupação com o letramento se intensificou com a discussão do Ensino Fundamental de nove anos e a proposta para o primeiro ano. Apesar de ter reconhecido que existe diferença entre alfabetização e letramento, percebemos que no item 2 dos aspectos subjetivos, a professora se refere à alfabetização e ao letramento como se fossem um processo único, ao afirmar que nunca havia trabalhado com alfabetização.
Pergunta 4	1. "Ai, eu acho que sim".	1. Acha que sim.	1. "(...) eu vejo muito deles assim, eles tão fazendo já alguns, assim, associação, né, sei lá eu, da letra "A" já com várias outras coisas: o "A" não é somente o "A" da árvore, mas é o "A" da, da, da Ana Paula da sala, é o "A" do nome da mãe do	1. Letramento associado à aquisição da tecnologia de ler e escrever	A professora afirmou achar que trabalha atividades voltadas ao letramento. Na continuidade da resposta, citou aspectos ligados à alfabetização e

			fulano: - ah, minha mãe começa com essa mesma letra. Que pra mim, não deixa de ser um processo de letramento porque eles podem ainda não ter um domínio total, né, do som do "A" ou de coisas assim, mas eles vem fazendo, eles fazem essas associações dentro das atividades que até então estão sendo propostas pra eles, né?"		não ao letramento. No nosso entender, as atividades voltadas à associação entre letras e sons, letras e palavras, são ligadas aos processos de codificação e decodificação da língua escrita, o que não está diretamente ligado ao letramento.
Pergunta 5	<p>1. "(...) uma coisa que eu fiquei bem feliz assim, foi daquela avaliaçãozinha que a gente fez pra ter uma noção de como é que eles estavam. E eu acho que ali, assim, a gente conseguiu, eu, pelo menos, consegui detectar, assim, algumas coisas".</p> <p>2. "E até mesmo no dia-a-dia, acho que o cartão do dia das mães, o envelope do presente do dia das mães, assim, que, (...) eles foram escrever o nome das mães sozinhos (...)".</p> <p>3. "E aí tu mediar isso, eu acho que a gente, enquanto professor, tem que ter, eu acho, um entendimento muito claro do que que é, porque eu me vi assim até meio que apertada em explicar pra ela que o som era aquele, mas a letra era outra".</p> <p>4. "Então, é, é, é um processo e que eu acho que enquanto nós, professores, temos que fazer um processo prazeroso, porque ele é, ele é maçante e ele é complicado, mas isso tem que ser interessante pra eles realmente entenderem e tomarem gosto, né? Porque ficar lá no "b" e no "a" que vai dar o "ba"... Tu até fala, daqui há pouco, dependendo a situação, mas, tu tem que criar meios pra que seja uma coisa não decoreba, né, que seja de descoberta".</p>	<p>1. Avaliação para diagnóstico de conhecimentos;</p> <p>2. Escrita espontânea do nome das mães em um cartão;</p> <p>3. Professor como mediador do processo de alfabetização. Necessidade de o professor ter clareza em relação a estrutura e funcionamento da língua portuguesa;</p> <p>4. Tarefa do professor é fazer com que o processo de alfabetização seja prazeroso – não utilização da decoreba.</p>	<p>1. "(...) eu acho que assim, não digo assim (...) uma atividade especificamente que eu fiz, porque eu acho que é o processo que, eu entendo, que ele tem que ser dinâmico, assim. Eu acho que é o nosso papel apresentar, eles começam a fazer essas associações (...)".</p>	<p>1. Dificuldade de citar atividades específicas, pois entende letramento como um processo. Se coloca como central nesse processo, ao dizer que é papel do professor apresentar.</p>	<p>As atividades citadas pela professora não podem ser identificadas como atividades de letramento. Aponta para a necessidade de tornar o processo de alfabetização prazeroso, evitando a decoreba e promovendo a descoberta de saberes. Percebemos, também, uma contradição em relação à postura da professora B, pois, ao mesmo tempo em que ela parece assumir uma posição mais diretiva no processo de aprendizagem, "apresentando" as letras e todo o "universo de códigos", também se coloca como mediadora desse processo.</p>
Pergunta 6	<p>1. "Ah, eu posso te dar o exemplo da outra escola que eu trabalho, que é uma realidade, assim, bem diferente da escola da tarde, que é uma realidade bem mais carente, vários problemas sociais, familiares e coisa, e, aonde eu tentei fazer a mesma proposta de trabalho que eu faço de tarde e que eu</p>	<p>1. Referência a outra escola que trabalha, onde atende um público mais carente.</p>	<p>1. "(...) lá eu cheguei ao ponto de rasgar pedacinho de revista e colar por cima da letra, coisa que aqui eles sabem de cor e salteado a escrita daquelas letras, né, a grande maioria da turma".</p>	<p>1. Aversão a exercícios de prontidão.</p>	<p>Não expôs atividade específica, mas falou da diferença de realidades sociais, que implica em diferença de metodologia. Novamente se posiciona contra exercícios de</p>

	tive que puxar o freio de mão”.				prontidão.
Pergunta 7	<p>1. “Eu acho que se nós for pegar as crianças de vinte anos atrás, com certeza eles teriam muito mais limitações. Mas eu acho com uma geração tecnológica como a gente tem hoje, que pega um celular e desmancha em cinco minutos, pega um videogame, um computador, vai num caixa eletrônico e sabe muito mais do que a gente, sabe, coisas mínimas, assim.”</p> <p>2. “Eu acho que não tem como tu dizer que eles não conseguem ou que eles não são capazes. Vai ter os que vão ter um outro ritmo de aprendizagem, como em qualquer processo, mas eu acho que eles tem, eles tem muita coisa. Eu acho que essas crianças tão vindo com uma bagagem, mesmo de repente não frequentado a Educação Infantil, sei lá, alguma coisa assim, mas eles tem uma vivência muito, a grande maioria, muito, muito rica e que aí a gente fica, as vezes, pensando que o “a” do “avião” vai ser importante pra eles e daqui há pouco eles tem toda uma outra história, toda uma outra...”</p> <p>3. “(...) E esse, pra mim, é o objetivo do trabalho em grupo, é eles se darem conta que eles podem ajudar quem tá um pouco aquém, né, vamos dizer assim, dos demais. Eu acho que sozinho ninguém faz nada e eu acho que não é a gente na frente deles também, que vai saber tudo. Então eu acho que essa mediação, né, entre eles, até porque eles tão falando a linguagem deles, eles tão explicando do jeito deles e de repente é muito mais fácil assimilar do que o que a gente tá trazendo. Uma outra maneira, uma outra linguagem, uma outra forma de ser colocada”.</p>	<p>1. Geração atual é muito tecnológica e traz muitos conhecimentos;</p> <p>2. Professor deve acreditar na capacidade das crianças e valorizar o que é importante para elas;</p> <p>3. Importância do trabalho em grupo, crianças se ajudando e assumindo papel importante na construção do conhecimento.</p>	<p>1. “Eu acho que sozinho ninguém faz nada e eu acho que não é a gente na frente deles também, que vai saber tudo”.</p> <p>2. “E que as vezes: - Ah, não, só um pouquinho, depois tu fala! Eu acho que a gente acaba pecando assim, por isso”.</p>	<p>1. Desloca a figura do professor do centro do processo de ensino;</p> <p>2. Necessidade de promover a participação do aluno.</p>	<p>A professora aponta para o fato das crianças estarem inseridas em um mundo tecnológico e que isso faz com que tragam muitos conhecimentos para a escola. Nesse sentido, a escola deve valorizar seus saberes e aquilo que lhes interessa. Ao citar a importância do trabalho em grupos, desloca a figura do professor como centro do processo de ensino e de aprendizagem, valorizando a participação das crianças nesses processos.</p>
Pergunta 8 ³⁸	1. “Olha, eu acho que em primeiro lugar a gente tem que respeitar o limite dos alunos. Eu acho que a gente tá falando de	<p>1. Respeito à faixa etária;</p> <p>2. O corpo fala;</p> <p>3. Usar atividades com</p>	<p>1. “(...) esse letramento que eles trazem já de casa. Porque eles trazem, a gente sabe”.</p> <p>2. “(...) não é descartar tudo e:</p>	<p>1. Ideia de que as crianças trazem conhecimentos de casa.</p>	<p>Em relação à importância da ludicidade no processo de letramento, a</p>

³⁸ A pergunta 8, inserida nas entrevistas das professoras B, C e D, corresponde ao seguinte questionamento: Você acredita em uma proposta de letramento que seja baseada na ludicidade? O letramento pode andar junto com o lúdico?

	<p>crianças, hoje, de seis anos pra sete. Eu acho que tem toda uma questão de maturidade mesmo, assim, até física, de conseguir sentar, de repente, de ouvir, né”?</p> <p>2.“(...) eu acho que o nosso corpo fala e eu sou uma professora que trabalhou com teatro e dança, então assim, oh, eu acho que corpo fala tudo, né”?</p> <p>3.“(...) um exemplo, uma coisa bem básica, pula em cima da letra “a”, caminha com um pé só, sabe? Atividades assim, eu acho que muita música, histórias, né, que a gente consiga puxar palavras-chave, de repente, dessa história pra daí apresentar lá a letra, o som, enfim... (...) tu usa a música, tu usa a dança, tu usa um dvd, de repente, de uma história que tu acha que tá de acordo com o que tu tá fazendo em sala de aula com eles, eles também trazerem”. “(...) eu acho que esse lúdico, pra mim seria isso, com jogos, com brincadeiras, com, com ouvir o que eles tão trazendo também, né? A própria hora da rodinha, eu acho que ali tu tem ‘n’ coisas prum, prum, pra ti colocar dentro do teu trabalho, né, as falas deles”.</p> <p>4.“Aí tu vai trabalhar, eu acho, o centro de interesse deles, eu acho que a partir dali, do nome, da família, do, né, da mãe, do pai, esse letramento que eles trazem já de casa”.</p>	<p>movimento, música, dança, história, jogos, brincadeiras e momento da rodinha;</p> <p>4. Considerar o que as crianças expressam e tem interesse.</p>	<p>- não, vamos fazer uma coisa magnífica! Porque ninguém é perfeito. Eu acho que tu tem que juntar um pouco de cada coisa que deu certo pra daí tu dar um corpo, assim”.</p> <p>3.“Então eu acho que eles tem coisas pra, com certeza, pra contribuir no teu trabalho, né”?</p>	<p>Denomina esses conhecimentos de letramento;</p> <p>2.Método para alfabetizar não deve negar as atividades mais tradicionais, mas explorar as diferentes atividades que vem dando certo;</p> <p>3.Ideia de que as crianças contribuam no trabalho do professor</p>	<p>professora inicia a sua fala apontado para a necessidade de se respeitar a idade da criança e suas necessidades. Ao dizer que o corpo fala, parece se referir ao fato de que a criança de seis anos expressa, através do seu corpo, necessidades de correr, brincar, conversar... e que isso deve ser considerado pelo professor, juntamente com os interesses da criança. Expressa a opinião de que não se deve simplesmente negar todas as atividades tradicionais e querer “fazer uma coisa magnífica”, mas sim, ter tato para perceber o que dava certo, para incorporar em uma prática que valorize a participação do aluno, considere seus conhecimentos e seja lúdica.</p>
--	---	--	--	--	--

APÊNDICE C – Tabela 8 – Entrevista da professora C

Tabela 8: Sistematização da entrevista da professora C

Sistematização da entrevista Professora C					
Pergunta	Excertos	Aspectos Objetivos	Excertos	Aspectos Subjetivos	Análise parcial
Pergunta 1	<p>1. "Já. A gente vai lendo".</p> <p>2. "Acho que é um conceito bem novo, ele tem mudado bastante (...)".</p> <p>3. "(...) letramento é, é, é usar a leitura para se preparar socialmente pra vida, ou seja, através da aprendizagem da leitura e da escrita, esse aluno vai se preparando pra vida, consequentemente, vai se tornando um aluno letrado, porque nem sempre o alfabetizado é letrado. Então, assim, é um preparo para ah, ah, ser um ser social, ou seja, dar significado à escrita e à leitura, encontrar um significado social na escrita e na leitura".</p> <p>4. "Alfabetizar é bem diferente, alfabetizar é uma parte do letramento".</p>	<p>1. Sim, através de leituras;</p> <p>2. Letramento como um conceito novo e em mutação;</p> <p>3. Letramento como preparação para vida, aspecto social do letramento;</p> <p>4. Alfabetização como parte do letramento.</p>	<p>1. "(...) é um preparo para ah, ah, ser um ser social (...)".</p>	<p>1. Ideia de que somente a partir do letramento as pessoas se tornam verdadeiramente sociais.</p>	<p>A professora C afirma que o letramento é um conceito novo e que entrou em contato com esse conceito através de leituras. Liga o letramento a atribuição de significado para a leitura e para a escrita. Define o letramento como um preparo para ser um ser social. Poderíamos pensar que pessoas não letradas não são seres sociais? Somente através do letramento o sujeito passa a ser social? O que significa ser alguém social?</p>
Pergunta 2	<p>1. "Com certeza".</p> <p>2. "(...) uma criança não precisa estar alfabetizada pra mim começar a letrá-la".</p> <p>3. "Eu posso, quando eu leio uma historinha pra uma criança que ainda não sabe ler e escrever, eu estou (...) trabalhando o letramento com ela, ou seja, to tra, trazendo pra ela um significado da minha leitura pra que ela depois, de significado pra leitura dela. Então assim, oh, a criança, aos poucos, vai entrando naquele, aos poucos, baseados na lei, na</p>	<p>1. Sim;</p> <p>2. Letramento não pressupõe a alfabetização;</p> <p>3. Vivências com situações de leitura e escrita inserem a criança em processo de letramento;</p> <p>4. Alfabetizado domina a tecnologia da escrita e da leitura, mas, nem necessariamente, dá significado ao ler e ao escrever.</p>	<p>1. "(...) uma criança não precisa estar alfabetizada pra mim começar a letrá-la".</p>	<p>1. Coloca o adulto no centro do processo de letramento. Letramento como um processo que depende de um mediador.</p>	<p>Realiza distinção entre os processos de alfabetização e letramento, afirmando que não são processos necessariamente atrelados: não é necessário estar alfabetizado para estar sendo letrado e alguém alfabetizado não necessariamente é alguém letrado. A professora transmite a ideia de que o professor está no centro do processo de letramento, pois se coloca como responsável por esse processo. Além disso, parece que concebe o letramento como um processo que</p>

	<p>leitura e na escrita que ela vai se tornando um ser letrado".</p> <p>4. "Alfabetizado é a criança que reconhece as letras, junta as sílabas, mas nem sempre é o que dá sentido pra alguma coisa maior pra ela, né? Ou seja, ela pode ler "casa" e não ter significado nenhum. Ela tá alfabetizada porque ela lê, ela escreve, mas ao mesmo tempo, ela não sabe formar uma frase com aquela palavra bem colocada, ou não sabe ver o significado daquela casa pra ela, pra uma sociedade que ela vive, pro bairro que ela mora".</p>				necessita de alguém para promovê-lo: é preciso que alguém introduz outro alguém no mundo letrado.
Pergunta 3	1. "Só nas leituras. Cursos da rede, não".	1. Leituras individuais.			A professora buscou compreender o conceito de letramento por interesse próprio.
Pergunta 4	1. "Sim, sim".	1. Sim			
Pergunta 5	1. "(...) uma atividade que dá muito certo e, enfim, favorece muito o letramento é o alfabeto de rótulos".	1. Alfabeto de rótulos.	1. "No alfabeto de rótulos eu trabalho todo aquele, aquela parte social da escrita, digamos, né, em relação ao rótulo, às coisas que eles vivenciam, aos produtos que eles usam, aos produtos que as famílias usam e isso aí, eu acho que favorece bastante o letramento".	1. Conhecimentos ligados ao dia-a-dia da criança favorece o letramento.	A atividade citada possui ligação direta com o letramento, uma vez que utiliza portadores de textos reais, que as crianças conhecem e que possuem algum significado para elas. Nessa questão a professora afirma a necessidade de valorizar vivências das crianças.
Pergunta 6	<p>1. "Quando se trabalha de forma isolada uma letrinha, de forma sem relacionar com uma história, sem relacionar com um fato que aconteceu no dia-a-dia da sala de aula ou com algum projeto que esteja em andamento (...)."</p> <p>2. "Só que eu acho que numa atividade isolada, sem planejamento, sem tá inserida num contexto, não leva ao letramento. Penso que sempre</p>	<p>1. Atividades com letras que sejam descontextualizadas não favorecem o letramento;</p> <p>2. Importância do planejamento.</p>	1. "Porque com o passar do tempo, a alfabetização, a leitura, a escrita, vai te levar a um letramento, ou tu já tem o letramento antes de ler e escrever, quando tu sabe os significados das coisas do mundo".	1. Alfabetização leva ao letramento, porém, letramento pode vir antes da alfabetização.	A professora se coloca a favor de atividades contextualizadas e bem planejadas. Para ela, atividades que trabalhem as letras de forma isolada não favorecem o letramento. Essas atividades devem estar ligadas a algo maior, como um projeto ou algum fato significativo. Para a professora C, a alfabetização leva ao letramento, porém, não é preciso estar

	o planejamento é muito importante para o letramento, eu acho que é a base de um trabalho, não só para o letramento, como, assim, oh, favorecendo toda essa questão de cidadania, de social, de hábitos e atitudes”.				alfabetizado para estar letrado.
Pergunta 7	<p>1.“(...) eu acho que quanto mais os professores tiverem contato com, com, com tipos de trabalhos que levam ao letramento, mais fácil a criança vai, ah, se alfabetizar (...)”.</p> <p>2.“(...) porque é importante essa relação contexto X alfabetização, contexto escrita, contexto leitura. Eu acho que o letramento foi a leitura do mundo, né, das formas com que ele se apresenta pra ti. Então, se a professora trabalha sempre os dois significados, o mundo dentro da, a escrita dentro do mundo e o mundo dentro da escrita, a coisa vai de forma mais rápida e mais organizada, a criança aprende a se organizar mentalmente melhor nas suas frases, nos seus textos, né, e mais tarde, na sua maneira de ser e de viver como cidadão”.</p>	<p>1.Necessidade de socializar práticas de letramento. Atrela o letramento com a alfabetização;</p> <p>2.Necessidade de contextualizar a escrita e a leitura.</p>	1. “É uma coisa muito nova, que eu nunca estudei isso. A gente foi lendo, lendo, lendo e revendo e é, realmente, uma questão muito ampla, mas muito importante também, né? Eu acho legal que tu tá fazendo esse trabalho, é muito bom”.	1.Valorização da pesquisa.	Nesta pergunta, a professora enfatizou a importância de pesquisas sobre o letramento, pois pensa que as professoras necessitam conhecer práticas de letramento para que as crianças possam se alfabetizar mais facilmente. Diante disso, percebemos um atrelamento entre o letramento e a alfabetização: o letramento levaria à alfabetização. Novamente a professora cita a necessidade de contextualizar a leitura e a escrita.
Pergunta 8	1.“Mas com certeza. Por exemplo, quando eu faço um jogo de trânsito, por exemplo, né, ou uma memória que seja. Eu acho que o lúdico, ele ajuda muito no letramento e o letramento ajuda muito no lúdico, porque se a criança já tem um monte de noção sobre trânsito, quando ela for jogar, ela vai jogar melhor do que	<p>1.Relação entre letramento e ludicidade;</p> <p>2.O jogo possui uma série de benefícios importantes;</p> <p>3.Organização mental propiciada pelo jogo auxilia o processo de significação das coisas do mundo.</p>	<p>1.“(...) aquele que já tem um letramento, por exemplo nesse jogo que eu te falei, vai super bem, quem não tem, vai aprender através desse convívio com quem tem (...)”.</p> <p>2.“Então tu não pode trabalhar a letra “C” porque a letra “C” faz parte do alfabeto, sem pensar na tua casa, né, sem pensar nas coisas que começam com “C”,</p>	<p>1.Letramento como algo que se adquire, ou o sujeito tem, ou não tem. Aprendizagem a partir do convívio com o outro;</p> <p>2.Contextualização do ensino. Letramento atrelado ao que é significativo para a criança;</p> <p>3.Ideia de que existe alguém responsável por letrar outro alguém;</p> <p>4.Ideia de que letramento é um processo natural, que quase nasce com a pessoa.</p>	Como lúdico, a professora citou somente o jogo. Chama nossa atenção os pontos 3 e 4 dos aspectos subjetivos, pois parece que são contraditórios: no ponto 3 se posiciona como se o adulto fosse responsável por letrar a criança, já no ponto 4 afirma que o letramento é algo que quase nasce com a pessoa, ou seja,

	<p>alguém que não tenha essa noção, independente de ler e escrever. Então eles andam juntos e o lúdico é muito importante, né, nessa primeira etapa de alfabetização e na primeira etapa de letramento também, então uma coisa completa a outra”.</p> <p>2.“(...) o lúdico auxilia esse processo, de te vincular na sociedade que tu vive, de fazer tu te relacionar bem com os colegas com quem tu joga, de descobrir coisas que no jogo, só o jogo trazem pra ti, sabe, esse tipo de coisa. O jogo desperta muito essa coisa de relação interpessoal, de relação com o outro, de esperar tua vez de jogar, de esperar tua vez de falar, de contar quantas casinhas tu tem que andar”.</p> <p>3.“(...) tem que te organizar mentalmente, por isso que o jogo é importante pro letramento, porque a organização mental é muito importante pro letramento, pra ti dar sentido a cada passo, a cada movimento, a cada ação que houve e quando eu dou sentido pras minhas ações, eu estou letrando, né, isso que eu penso”.</p>		<p>no que que ele já comeu com “C”, nessas coisas todas, isso tudo é letramento”.</p> <p>3.“Eu posso tá letrando uma criança no colo ainda (...)”.</p> <p>4.“Eu acho uma coisa assim, o letramento é um processo que ele quase nasce com a gente, como se fosse a alma da aprendizagem porque tu tem que tá centrado no meio social que tu vive pra dar sentido pra leitura e pra escrita, se não, ela não vai ter sentido pra ti”.</p>		<p>algo natural.</p>
--	--	--	---	--	----------------------

APÊNDICE D – Tabela 9 – Entrevista da professora D

Tabela 9: Sistematização da entrevista da professora D

Sistematização da entrevista Professora D					
Pergunta	Excertos	Aspectos Objetivos	Excertos	Aspectos Subjetivos	Análise parcial
Pergunta 1	1. "Sim, eu já ouvi falar". 2. "No meu ponto de vista, eu acho que letramento é o contato que as crianças tem com o mundo letrado, né, através do jornal, revista, livros".	1. Sim; 2. Letramento como contato com o mundo letrado.			A professora D atrela o letramento com o que chamou de "mundo letrado". O letramento seria, então, o contato com elementos escritos desse "mundo letrado".
Pergunta 2	1. "(...) alfabetização seria uma coisa, assim, mais imposta, que eles impõem. O letramento mais a nível da criança, de curiosidade".	1. Alfabetização como algo imposto e letramento vindo do interesse da criança.	1. "Porque tem alunos que vem pra escola já, bem dizer, alfabetizados, então vai do interesse deles, do convívio com os livros, que os pais vão ajudando".	1. Ideia de que alfabetização depende do interesse da criança e do estímulo que recebe.	Nesta fala da professora D percebemos uma contradição, pois primeiro diz que a alfabetização é algo imposto, depois afirma que ela viria do interesse da criança.
Pergunta 3	1. "Não. Não porque na nossa época não se falava em letramento. Eu sou formada há 23 anos e não falava".	1. Não teve contato com o termo na sua formação, nem em formações do município.			
Pergunta 4	1. "Eu acho que sim, porque a gente, ah, no caso, dá oportunidade pra criança entrar em contato com a leitura, com a escrita, com livrinhos, jogos, brincadeiras, rótulos... Toda essa parte escrita".	1. Sim.	1. "Também não sei se é isso letramento, né? Eu acho que é".	1. Incerteza quanto ao significado do termo.	Mesmo afirmando não ter certeza quanto ao significado de letramento, a professora D parece se aproximar da proposta, citando o uso de instrumentos que promovem o letramento.
Pergunta 5	1. "Montar palavrinhas, recortando de jornais e revistas, até o próprio nome deles, o nome do pai, nome da mãe".	1. Montagem de palavras.	1. "Montar palavrinhas (...)".	1. Ideia de que letramento se associa a aquisição da tecnologia de escrever.	A nosso ver, a atividade citada não pode ser considerada uma atividade de letramento, mas sim de alfabetização. Cremos que somente o uso de portadores textuais não garante a reflexão sobre suas funções e o tipo de linguagem característica a cada um deles.
Pergunta 6	1. "(...) como, bem dizer, não sei exatamente o	1. Afirmou não ter condições de responder pelo	1. "(...) como, bem dizer, não sei exatamente o que	1. Incerteza quanto ao significado do termo.	Se por um lado a professora afirmou não ter condições

	<p>que que é o letramento, ah, fica difícil eu analisar, eu saber o que que eu fiz certo, o que eu fiz errado”.</p> <p>2. “Até porque a gente sempre tenta fazer o certo, né? Eu não sei se o que eu fiz, de repente foi, não deu certo, deu errado”.</p>	<p>desconhecimento do tema;</p> <p>2. Age com a intenção de que tudo possa dar certo.</p>	<p>que é o letramento, ah, fica difícil eu analisar (...)”.</p>		<p>de responder o que fez e não deu certo por falta de conhecimento do tema, por outro, não expressou essa dificuldade ao responder o que fez e deu certo, referente a pergunta 5.</p>
Pergunta 7	<p>1. “No meu ponto de vista seria isso: dar mais, oferecer, dar oportunidade pros alunos entrar em contato com a parte escrita, né? Até tenho crianças na minha sala, que já sabem ler, e aí eles leem, sabe? Às vezes eles trazem um livrinho e: - Ai, profe, hoje eu trouxe esse livrinho, eu posso ler? Daí os outros, sabe, ficam, se incentivam, também querem ler e tentar descobrir o que tá escrito, ou mesmo, eles fazem a leitura só do desenho, né, eles inventam a historinha deles”.</p>	<p>1. Letramento como oportunidade de entrar em contato com o mundo da escrita.</p>	<p>1. “Eu to, assim, meia por fora, né, do assunto (...)”.</p>	<p>1. Incerteza quanto ao significado do tema</p>	<p>Apesar de ter dito diversas vezes que está “por fora” do tema e que esse tema não foi abordado durante sua formação, em nenhum momento a professora D expressou intensão de se atualizar e buscar conhecimentos sobre a temática.</p>
Pergunta 8	<p>1. “Ah, brincadeira... Por exemplo, ah, cantar uma musiquinha, por exemplo, “A canoa virou”, fazer a brincadeira e depois escrever, procurar palavras. “O sapo não lava o pé”, procurar a palavra “sapo”, recortar”...</p>	<p>1. Partir de brincadeiras e músicas para escrever ou procurar palavras.</p>	<p>1. “Também não sei se isso aí é letramento (risos)”.</p> <p>2. “(...) e depois escrever, procurar palavras (...)”.</p>	<p>1. Incerteza quanto ao significado do tema;</p> <p>2. Ideia de que letramento se associa a aquisição da tecnologia de escrever.</p>	<p>A professora parece atrelar o letramento à alfabetização, pois realiza links entre atividades lúdicas e atividades à alfabetização, não ao letramento.</p>

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido



Pontifícia
Universidade
Católica do RS

**Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Eu, _____, declaro que é de livre vontade que participo da pesquisa “Práticas de Letramento no Ensino Fundamental”, realizada pela mestrandia Katlen Böhm Grando, do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dr.^a Maria Inês Corte Vitória. Afirmando, ainda, estar ciente de que minha identidade não será revelada e que as informações prestadas serão utilizadas somente para fins científico-acadêmicos.

Participante da Pesquisa

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011

APÊNDICE F – Questionário



Pontifícia
Universidade
Católica do RS

**Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS**

Este questionário é parte da coleta de dados de um estudo que objetiva compreender as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A identidade dos participantes é preservada, portanto, não é preciso identificar-se. A Mestranda Katlen Böhm Grando e a orientadora Dr.^a Maria Inês Corte Vitória agradecem sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a escola onde você atua? _____

2. Qual é a sua idade?

- () Até 20 anos () Mais de 20 anos até 30 anos () Mais de 30 anos até 40 anos
() Mais de 40 anos até 50 anos () Mais de 50 anos

3. Há quanto tempo você atua como professora?

- () Até 5 anos () Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos
() Mais de 15 anos até 20 anos () Mais de 20 anos

4. Qual é sua formação?

Instituição

**Ano de conclusão ou
previsão de conclusão**

- | | | |
|--------------------------------|-------|-------|
| () Magistério | _____ | _____ |
| () Superior em andamento | _____ | _____ |
| () Superior Completo | _____ | _____ |
| () Pós-Graduação em andamento | _____ | _____ |
| () Pós-Graduação Completa | _____ | _____ |

5. Você já ouviu algo sobre o conceito *letramento*?

- () Não () Sim, mas tenho dúvidas quanto ao seu significado
() Sim, e sei seu significado

6. O conceito *letramento* foi abordado no seu curso (magistério ou superior)?

- () Não () Sim

7. Onde você obteve informações sobre *letramento*?

- () Em cursos de formação () Na escola onde atuo
() Em livros e revistas da área () Outros meios Quais? _____

8. Marque três expressões que você poderia associar ao conceito *letramento*:

- () Aprendizagem significativa () Aprendizagem por repetição
() Práticas sociais de leitura e escrita () Tipologias textuais diversas
() Livros didáticos/cartilhas de alfabetização () Estudo das letras

9. Em que momento da vida escolar você acredita que deva iniciar o processo de *letramento*? _____**10. Na sua opinião, como deve ser desenvolvido o processo de *letramento*?**

11. Espaço para comentários que julgar pertinentes:

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista

**ROTEIRO DA ENTREVISTA:**

- 1 – Você já ouviu falar em letramento? O que significa esse termo?
- 2 – Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?
- 3 – O tema letramento foi abordado em sua formação docente? Em que momentos?
- 4 – No seu trabalho em sala de aula, costuma realizar práticas ligadas ao letramento?
- 5 – Comente algumas práticas ligadas ao processo de letramento que, no seu entendimento, tenham dado certo.
- 6 – Comente algumas práticas ligadas ao processo de letramento que, no seu entendimento, não tenham dado certo.
- 7 – Você gostaria de realizar mais algum comentário sobre essa temática?
- 8 – Você acredita em uma proposta de letramento que seja baseada na ludicidade? O letramento pode andar junto com o lúdico?³⁹

³⁹ Esta pergunta foi inserida posteriormente na pesquisa em decorrência das falas das entrevistadas e dos relatos dos questionários, que citaram aspectos ligados à ludicidade.

APÊNDICE H – Carta de autorização para realização da pesquisa pela Secretaria
Municipal de Educação do município de São Leopoldo



Pontifícia
Universidade
Católica do RS

**Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO:

Eu, abaixo assinado(a), em nome da Secretaria Municipal de Educação – SMED – do município de São Leopoldo, autorizo a realização da pesquisa “Práticas de Letramento no Ensino Fundamental: limitações e possibilidades” nas escolas abaixo especificadas, pela mestrandia Katlen Böhm Grando, do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dr.^a Maria Inês Corte Vitória.

Escolas onde a pesquisa será realizada através de aplicação de questionários e entrevistas com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental:

EMEF Castro Alves

EMEF Irmão Weibert

EMEF Maria Gusmão Britto

EMEF Paul Harris

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011