

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Eunice Pinheiro Ponciano dos Santos

**A PRÁTICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR: INDÍCIOS DE
LETRAMENTO**

Rio de Janeiro
2015

Eunice Pinheiro Ponciano dos Santos

**A PRÁTICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR: INDÍCIOS DE
LETRAMENTO**

Trabalho Monográfico apresentado como
pré-requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia, Faculdade de Educação, Campus
Praia Vermelha, Universidade Federal do Rio
de Janeiro (UFRJ).

Orientadora Professora Dr^a Margareth Brainer de Queiroz.

RIO DE JANEIRO

2015.

Monografia de conclusão de curso aprovado pela banca examinadora:

Orientadora Professora Dr^a Margareth Brainer de Queiroz.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Examinador: Professor

Examinador: Professor

RIO DE JANEIRO

2015

DEDICATÓRIA

A Deus

“Se tu minha habitação forte, a qual possa recorrer continuamente; deste um mandamento que me salva, pois tu és a minha rocha e a minha fortaleza.” Salmos 71.3.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as portas abertas, por cada pessoa que me permitiu conhecer, por cada palavra escrita, por cada pedido atendido, por ser o meu socorro bem presente.

Agradeço a minha família pelo suporte nos momentos mais difíceis, pela compressão nos dias de ausência, por me lembrarem a cada dia o quanto são importantes em minha vida.

Abro espaço para agradecer aos meus irmãos em Cristo e ao meu Pastor pela cobertura espiritual através de suas orações em prol da minha família e dos meus estudos esta vitória também é de vocês.

Agradeço a minha Orientadora pela dedicação, compromisso e seriedade para com este trabalho, por cada minuto dispensado em me orientar, por cada palavra de ânimo pela confiança depositada em cada encontro. Que Deus possa lhe abençoar rica e abundantemente.

Por fim agradeço aos meus amigos que durante este período estiveram comigo me dando palavras de animo, e possibilitando varias experiências vividas.

RESUMO

Considerando a discussão teórica e a vasta publicação acadêmica sobre a perspectiva de “Alfabetizar letrando”, assim como a grande produção de documentos curriculares, livros didáticos e materiais de apoio ao professor em sala de aula, este estudo teve por objetivo investigar e analisar os indícios de letramento na prática pedagógica de um professor alfabetizador pertencente à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A construção de dados da pesquisa se deu a partir das observações de aulas durante o primeiro semestre de 2013, ano em que foi realizado o estágio curricular supervisionado pela autora. Foi realizado acompanhamento de aulas por dezoito dias não consecutivos, cada dia com quatro horas de duração. As aulas foram gravadas em áudio com a permissão do professor regente e, posteriormente, transcritas e analisadas. A partir da análise dos dados foi possível evidenciar alguns indícios de letramento na prática do docente participante do estudo, muito embora elementos como sistematização, continuidade e consistência das abordagens em sala de aula nos leve a indagar o quanto o letramento tem sido de fato compreendido e assimilado por professores alfabetizadores.

Palavras-Chave: Alfabetização – Currículo - Letramento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Leitura de imagem	41
Figura 2: Atividade com bilhete/ recorte e colagem	42
Figura 3: Atividade som/ grafia	43
Figura 4: Atividade de sistematização da leitura e da escrita	45
Figura 5: Atividade hora da leitura	48
Figura 6: Ditado realizado pelos alunos.....	50
Figura 7: Bilhete coletivo	53
Figura 8: Texto informativo/ curiosidade	55
Figura 9: Atividades grafema/fonema.....	55
Figura 10: Curiosidade: O curupira.....	56
Figura 11: Atividades: grafema/fonema (sílaba).	56
Figura 12: Atividade interativa com vogais	57

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
2 CAPÍTULO 1.....	10
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL: O CONCEITO DE LETRAMENTO E O CONTEXTO DE SEU SURGIMENTO NO BRASIL.....	10
2.2 Definições do termo letramento	16
2.3 Abordagens sobre letramento	22
2.4 Letramentos na escola	30
3 CAPÍTULO 2.....	33
3.1 O ESTUDO: OBJETIVOS, METODOLOGIA.....	33
3.2 RESULTADOS.....	34
3.2.1 A origem histórica, a localização geográfica da Escola.....	34
3.2.2 Os alunos.....	36
3.2.3 O Professor.....	38
3.2.4 As aulas	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	62

APRESENTAÇÃO

Compartilho neste espaço o presente trabalho de fim de curso de graduação em Pedagogia intitulado: A Prática de um Professor Alfabetizador: indícios de letramento. Este trabalho surge de uma necessidade de conhecimento sobre que compreensão um professor de 1º ano da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro demonstra ter sobre o conceito de letramento na sua prática pedagógica.

Estudos feitos sobre esta temática desde a década de 1980 vêm assegurando que a alfabetização e o letramento se fundem e até se complementam, mas ambos mantêm características específicas. Alfabetizar é dar condições ao indivíduo de ler e escrever e fazer uso adequado do código linguístico, quanto ao letramento cabe o exercício ou domínio das práticas sociais do uso da escrita.

Apesar de quase três décadas de discussão teórica sobre a temática acerca do letramento e sua contribuição inegável para o campo educacional, a proposta de se alfabetizar letrando ainda encontra-se em fase de consolidação, embora já esteja presente em documentos oficiais. Para tanto se objetivou neste trabalho investigar e analisar os indícios de letramento na prática pedagógica de um professor alfabetizador da SME/RJ cujas orientações curriculares têm respaldo no conceito de letramento.

Apesar da Lei Federal Nº 11.274, de 06/02/2006 dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, sendo um dos objetivos reverterem o quadro do fracasso na alfabetização, infelizmente é uma realidade no ambiente escolar a chegada de crianças ao 4º e 5º anos ainda sem saber ler e escrever de forma autônoma, o que reforça a importância da alfabetização como base fundamental para os anos escolares que se seguem. Além disso, há um alto índice de analfabetismo funcional

ou baixo desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em sistemas de avaliação de rede nacional ou local (Ex: Prova Brasil, Prova Rio),

De certa forma, a nova obrigatoriedade da lei, chamou atenção para as turmas do primeiro ano onde a questão do alfabetizar letrando deveria estar em plena ebulição.

Por que alfabetização e letramento? Porque desde a década de 1990 e ainda com a publicação dos PCNS em 1998, vivemos num contexto em que a proposta de alfabetizar letrando, cada vez mais, vem se delineando e se consolidando. E ao considerarmos os materiais de orientações curriculares a nível nacional, como os do Ensino Fundamental de 9 anos, ou ainda “Criança 6 anos Aprendizagem da leitura e da Escrita (2009)” - ambos publicados pelo MEC-, bem como os programas de formação continuada de professores como, por exemplo, o Pró - letramento e o PNAIC é possível identificar o conceito de letramento ou a perspectiva de alfabetizar letrando como fundamento base.

Desta forma decidimos neste trabalho monográfico de conclusão de curso de pedagogia investigar os indícios de letramento na prática de um professor alfabetizador. Ressaltando que tal docente pertence a uma rede pública municipal de ensino, cujas orientações curriculares também reforçam a importância de alfabetizar letrando.

O presente trabalho está organizado em dois (2) capítulos. No Capítulo 1, apresentamos os fundamentos teóricos. Primeiramente, com base em Soares (2004), expomos como se delineou o letramento no Brasil: em que momento este conceito ganha espaço no meio acadêmico e escolar e de que modo vincula-se ao conceito de alfabetização. No segundo momento, abordamos algumas definições do termo letramento com base nos estudos de Soares (2004), Cerutti-Rizzati (2012),

Marcuschi (2007), bem como apresentamos algumas discussões existentes no campo teórico sobre o conceito de letramento. Finalizamos este primeiro capítulo, com a apresentação de algumas abordagens sobre o letramento com base nos estudos de SILVA E ARAÚJO (2012).

No Capítulo 2, apresentamos o estudo: os objetivos, metodologia, resultados da pesquisa, onde foram selecionadas e analisadas cinco (5) aulas, encerraremos com as considerações finais.

2 CAPÍTULO 1

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL: O CONCEITO DE LETRAMENTO E O CONTEXTO DE SEU SURGIMENTO NO BRASIL

A “invenção” do termo letramento ou “concepção do fenômeno do letramento” segundo Soares (2004b, p.05) surge no Brasil por volta da década de 1980, no mesmo momento em que ocorre em outras sociedades como França (letrisme), Portugal (literacia), Estados Unidos e Inglaterra (Literacy). O conceito surge como uma necessidade de nomear as práticas sociais letradas para além da aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) e torna-se, então, questão fundamental de debate nas áreas da Educação e da linguística aumentando significadamente o número de artigos e livros voltados para esta temática.

Quanto à entrada do termo letramento no cenário brasileiro, Soares (2010, p.15) e Silva e Araújo (2012, p.02) mencionam que a palavra Letramento foi utilizada pela primeira vez por Mary Kato no livro Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística (1986).

No entanto, a primeira obra a registrar o termo letramento, dedicando algumas páginas a fazer distinção entre alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2010, p.08), foi “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), seguido de outra obra de Leda Verdiani Tfouni Letramento e alfabetização (1995); Ângela Kleiman, na coletânea – Os significados do letramento (1995); Roxane Rojo Alfabetização e letramento (1998); Soares no livro Letramento: um tema em três gêneros (1998)”. (SOARES, 2010, p. 08).

No que diz respeito ao letramento, Silva e Araújo (2012), declaram que esta palavra começou a ser utilizada por alguns autores em seus trabalhos aumentando

assim as pesquisas com abordagem no Letramento, dentre os quais, as autoras citam: “Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (1998), Marcuschi (2001), Mortatti (2004), Kleiman; Matêncio (2005), Corrêa; Boch (2006), Rojo (2009), Mollica; Leal (2009), Arantes; Leite; Colello (2010).” (SILVA E ARAUJO, 2012. p 02).

Dessa forma, na medida em que ocorre maior aprofundamento dos estudiosos acima citados sobre o fenômeno do letramento, de acordo com Soares (2004b), verificam – se aproximações dos termos alfabetização e Letramento mesmo que seja para diferenciá-los. A aproximação dos termos, mesmo que para propor diferenças entre eles, tem levado a uma compreensão “equivocada de que os dois fenômenos se confundem e se fundem” (SOARES, 2004b, p. 04),

Sob tal enfoque, Soares (2004b, p.06) sinaliza que a diferença fundamental entre alfabetização e letramento está relacionada ao “grau de ênfase” dado a estes conceitos em países como França e Estados Unidos. Na França, por exemplo, o illettrisme (palavra e problema que o nomeia) surge como característica atribuída a jovens e adultos menos favorecidos que apresentam precário domínio das competências de leitura e de escrita, impedindo sua inclusão social e consequentemente no mundo do trabalho. Fato é que esses jovens já haviam passado pela escolarização básica. Neste caso, a discussão sobre o illettrisme (letramento) se faz separadamente das questões (*apprendre à lire et à écrire*) da alfabetização escolar ou (*alphabétisation*) alfabetização (ações desenvolvida junto aos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa).

Nos Estados Unidos, por sua vez, as questões sobre Literacy também são discutidas separadamente. Neste país, nos anos 1980 foi realizada uma pesquisa em que se constatou que jovens americanos que estudavam “na high school não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais

que envolvem a escrita" (KIRSCH & JUNGEBLUT 1986 apud SOARES, 2004b, p.07).

Nestes dois casos exemplificados as questões entre alfabetização e letramento são tratadas de forma independente, ou seja, o enfoque ao qual Soares (2004b) se refere leva a ser compreendidos como processos diferenciados no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita. Soares (2004b) argumenta que:

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES. 2004b, p.06)

Compreende-se assim que o problema não está em saber ler e escrever, ou seja, nas questões básicas da aprendizagem da leitura e da escrita e sim no domínio das capacidades do uso da leitura e da escrita em contextos sociais.

Em contrapartida, Soares (2004b) vai relatar que no Brasil, o mesmo não aconteceu, todo o movimento ocorrido na década de 1980 com o surgimento do letramento vinculava-o ao conceito de alfabetização; eles misturavam-se, superpunham-se e com frequência se confundiam. Havendo um equívoco quanto a suas especificidades, deixando em segundo plano, a hipótese de que, letramento e alfabetização são processos diferenciados, apesar de não estar desassociado, cada qual precisa manter preservadas suas especificidades.

[...] "habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo- se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização". (SOARES, 2004b, p.07).

Nesse sentido, a partir do final dos anos de 1980, o conceito de alfabetização passa a ser imiscuído ao conceito de letramento. Este fato pode ser observado em Soares (2004b, p.07) a partir de análises dos indicadores adotados pelo censo demográfico, da mídia e das produções acadêmicas brasileira deste período.

De acordo com Soares (2004b) nos censos demográficos o conceito de alfabetizado que vigorou até a década de 1940 era direcionado aos indivíduos que sabiam ler e escrever, capazes de escrever o próprio nome. Nos anos de 1950, para o censo, alfabetizado era o indivíduo que já possuía habilidade para ler e escrever um bilhete simples. Observa-se que ao longo de uma década a conceituação de alfabetização pelo censo passa do campo das aprendizagens da decodificação da escrita para o domínio da escrita.

Outro aspecto importante que Soares (2004b) ressalta é que nas pesquisas nacionais de amostragem domiciliar (PNAD) visualiza-se um pouco mais sobre esta extensão do conceito da alfabetização em direção ao letramento, pois o que se entende por analfabetos funcionais são indivíduos com pouca escolaridade, mesmo assim eles teriam capacidades de ler, escrever e fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2004 P.03).

Um exemplo disso, para Soares (2004b) é a imprensa, na década de 1990, quando divulgava em suas reportagens a situação do analfabetismo no Brasil, mencionava o conceito de alfabetização vinculado ao conceito de letramento ao atrelar em suas matérias a competência da leitura e da escrita com os dados censitários sobre saber ler e escrever.

Fato é que nas produções acadêmicas deste período, as associações entre esses dois conceitos podiam ser percebidas, mesmo que fossem para diferenciá-los ou sugerir contrapontos. Em suma, a invenção do letramento no Brasil se fez por caminhos diferentes que os estabelecidos por países como França e Estados Unidos. Os debates em torno desta temática nesses países se estabeleceram priorizando as características de cada conceito e suas especificidades. Desse modo Soares (2004b), ressalta a sobreposição de um conceito sobre o outro, ou a fusão

dos mesmos, a não diferenciação de um conceito sobre o outro, houve uma perda da especificidade da alfabetização, quanto ao surgimento do letramento.

Esta perda de especificidade não ocorre no vazio. Ela deriva de um processo que ocorre ao longo de algumas décadas e manifesta-se através das causas de natureza teóricas, pedagógicas e metodológicas. De acordo com Soares (2004b), a perda da especificidade da alfabetização durante décadas é um dos fatores que pode explicar o fracasso na aprendizagem e ensino da língua escrita, que se manifesta nos espaços educacionais através das reprovações, repetências e evasões.

Anteriormente a este processo, Soares (2004b) salienta que alfabetização possuía uma excessiva especificidade, voltada para:

A autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2004b, P.09).

A perda da especificidade da alfabetização por questões de natureza pedagógica, dentre tantas outras, Soares (2004b) relaciona a reorganização do tempo escolar advindo com o sistema de ciclo, que possuía e possui aspectos positivos, mas que acarretou uma diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos ao longo do processo de escolarização. Esta diluição deve-se, segundo a autora, à incompreensão da concepção e da aplicação desse sistema, resultando em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências e conhecimentos.

Dentre as perdas analisadas por Soares (2004b), o que vai causar maior impacto na perda da especificidade da alfabetização brasileira ficará a cargo da mudança conceitual ocorrida no campo da alfabetização. Entre 1980 e 1990, o domínio hegemônico no campo da alfabetização estava a cargo do paradigma

cognitivista que se difunde sob a designação construtivismo, que chega pela via da alfabetização e dos estudos da psicogênese da língua escrita, amplamente divulgados pela obra de Emilia Ferreiro no ano de 1985.

A contribuição do paradigma cognitivista que adentra a década de 1990 na área da alfabetização é inegável, no entanto, os equívocos e as falsas inferências, para Soares (2004b), podem explicar a perda da especificidade da alfabetização quando “privilegiou a faceta psicológica da alfabetização e obscureceu a sua faceta linguística” (p.11).

Outro fator que contribuiu neste período para a perda da especificidade da alfabetização foi a falsa inferência sobre a incompatibilidade do paradigma conceitual psicogenético e a proposta metodológica de alfabetização. Vale ressaltar que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita era situado no interior dos paradigmas conceituais tradicionais, de acordo com Soares (2004b).

[...] como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2004b, p.11).

As incompreensões causadas pelo pressuposto, falsas inferências e equívocos sobre a concepção construtivista pode ser explicado pelo panorama que se desenha neste período para as práticas de alfabetização.

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2004b, p. 11)

O falso entendimento sobre a prática da alfabetização neste contexto gera a falsa compreensão que a alfabetização da criança ocorre exclusivamente por meio da convivência intensa com a cultura escrita e com materiais que circulam nas

práticas sociais. A alfabetização como “processo de aquisição do sistema convencional de escrita” fica, de determinado modo, ofuscado pelo letramento.

2.2 Definições do termo letramento

Estamos nos aproximando da terceira década desde o surgimento do termo letramento no cenário brasileiro. Desde então, muitos estudos têm sido realizados em torno desta temática e grandes nomes têm se destacado e contribuído para difusão e aprofundamento do letramento no Brasil.

Soares (2010, p.17) relata que a palavra letramento originou-se da expressão inglesa Literacy, palavra que tem sua origem no do latim littera, que quer dizer “letra”, mais o sufixo “cy” que significa “qualidade, condição, estado, fato de ser” (Webster’s Dictionary apud SOARES, 2010, p.17), Literacy têm por definição “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Letramento será o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES 2010.p.18).

A palavra letramento, que até então não havia sido dicionarizada por ser recente no vocabulário brasileiro no período dos anos de 1980 (SOARES, 2010. P 32), atualmente pode ser encontrada no dicionário Aurélio virtual com a seguinte definição:

Le. tra. men. to. Substantivo masculino. 1. Ato ou efeito de letrar (-se). 2. Bras. Educ. Ling. Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural. '(DICIONARIO AURELIO VIRTUAL).

Silva e Araújo (2012) corroboram com Soares (2010) quando argumentam que letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa Literacy,

Significa “a condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas. (SILVA E ARAUJO, 2012, p. 02).

Para Cerutti-Rizzatti (2012) “o Letramento delineou-se como um conceito intrinsecamente associado à concepção de escrita com prática social e como processo social” (p. 292). Ela acrescenta que após estudos empreendidos por vários autores e suas contribuições sobre a definição de letramento fica impossível discutir este conceito sem associá-lo às práticas socioculturais.

Sobre esta compreensão, Cerutti-Rizzatti (2012) confronta-nos com uma questão em que a mesma denomina de “um excessivo alargamento de fronteiras do conceito sobre Letramento”. Que alargamento é esse? Para a autora, atualmente é comum o uso dos termos como “letramento digital, letramento matemático, letramento musical ou artístico”. A questão levantada aqui por Cerutti-Rizzatti (2012) é sobre o uso do conceito do letramento no sentido original como ele foi concebido “considerando que letramento necessariamente implica vinculação com o signo verbal escrito” (p.293), e o uso corriqueiro do termo para denominar estas práticas.

Tendo em vista a importância de considerar, qual Letramento implica, esta vinculação com o signo verbal escrito, utilizando-se das propostas de Gee (2004), Cerutti-Rizzatti (2012) argumenta que a concepção da aprendizagem da escrita e seu uso como processo cultural confere aos estudos do fenômeno do letramento uma dimensão vinculada a questões de cidadania, identidade cultural e mobilidade social.

Essas implicações, no entanto, no meu modo de ver, não autorizam uma expansão desmedida do uso do termo letramento para instâncias diversas em que o signo verbal escrito não esteja presente ou não seja prevalecente. Pelo bem ou pelo mal, letramento tem implicações com littera, ou seja, requer necessariamente a presença da língua escrita. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012 p.294)

Cerutti-Rizzatti (2012) propõe uma reavaliação da expressão “letramento digital” por considerar que a sua natureza configuracional não se constitui basicamente em signos verbais escritos mais em diferente sistema de signos de comunicação, aplicada a um domínio particular de comunicação. No uso do termo “letramento matemático e letramento musical”, apesar da existência do signo verbal escrito, não prevalece na constituição destes processos.

Nesse processo, Marcuschi (2007) também abordará esta questão apontada por Cerutti- Rizzatti (2012), baseando-se nos escritos de Hasan (1996) e de Constanzo (1994). O primeiro argumenta que a expressão “letramento” acha-se hoje “semanticamente saturada” (HASAN 1996, apud MARCUSCHI 2007, P 45). O segundo autor diz que “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão” (CONSTANZO 1994, apud MARCUSCHI 2007, p 45).

Além disso, Marcuschi (2007) relata que hoje encontramos expressões como “letramento cultural”, “letramento digital”, “letramento tecnológico”, que não tem relação com as “práticas da escrita”, mas com as “práticas culturais”, com o uso dos computadores na sociedade e domínio da tecnologia. Marcuschi (2007) ainda recomenda o cuidado com o uso destas expressões já que elas determinam o domínio e o funcionamento social de qualquer acontecimento da vida cotidiana.

Mesmo que o uso do termo letramento para estas prática seja de boa intenção, para Cerutti-Rizzatti (2012) esse comportamento compromete a precisão do conceito e, ao fazê-lo, incide sobre a sua relevância. O que se faz relevante neste

momento, é que sejam minimamente delineados os limites conceituais do fenômeno do letramento.

(...) sob pena da perda da precisão desse mesmo fenômeno, sobretudo se considerarmos que, nesse processo de expansão, ao que parece, a questão-mor implicada no conceito de letramento, ou seja, a língua escrita esteja flagrantemente secundarizada, o que coloca em risco sua condição de inherentemente constitutiva desse mesmo fenômeno. Nesse caso, a nomeação do fenômeno em si mesma prescindiria do morfema lexical que o constitui e, por consequência, estaria desfeita a necessidade do neologismo. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 295).

Se por um lado existe na visão da autora um possível alargamento no conceito do letramento, por outro lado ela também questiona um possível estreitamento de fronteiras do fenômeno do letramento, principalmente no âmbito da psicolinguística aplicada, que para Cerutti-Rizzatti (2012) é o “território em que parece haver um zelo exacerbado em relação à vinculação do fenômeno aos atos de ler e escrever em seu sentido estrito”. Ela entende este ato como “assepsia do conteúdo sociocultural de letramento”.

O que aponta para o estreitamento da concepção do letramento para Cerutti-Rizzatti (2012) é a não aceitação do uso do termo letramento para designar atitudes como “especialmente o ato de posse de livros, ler/contar histórias para as crianças antes de dormir, (Heath 1982 apud Cerutti-Rizzatti 2012). Ou a atitudes de analfabetos que vivem em sociedades grafocêntricas, ao tomar o ônibus a partir da escrita, ainda que mesmo não consiga ler ou decodificar tal imagem. (Soares 1998 apud Cerutti-Rizzatti 2012)”.

Os olhares distintos sobre a leitura, algo que segundo Cerutti-Rizzatti (2012), Street, em 1984, já apontava para o desdobramento do conceito de letramento em duas correntes teóricas, o “modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento”.

No entanto, dependendo da compreensão que cada teórico tem sobre o objeto, define-se a corrente que defenderá a prática do letramento, seja pelo viés

dos conjuntos das práticas de uso social da escrita, convergindo com o modelo ideológico de letramento, ou por dicotomizarem a oralidade e escrita coerente com o modelo autônomo de letramento.

Vale ressaltar que para Cerutti-Rizzatti (2012) "(...) o zelo de visões cognitivista internalista e sua concepção do que seja ou não seja letramento remete a sua forma estrita de conceber a leitura e escrita (...)" . Nesta perspectiva, continua defendendo que esta posição "(...) não lhes autoriza tratar como equivoco a compreensão de letramento sob à vértice do modelo ideológico (...)" . Para a autora a visão estrita do que é letramento pelos cognitivistas internalistas, mesmo sendo lógica e legítima, gera um desconforto por colocar em xeque a relevância do conceito sobre letramento.

A existência de oscilação de fronteiras sobre o que é de fato letramento, segundo Cerutti-Rizzatti (2012), "compromete o ato de delinear o que seja de fato, letramento". Para a autora seria uma discussão apenas de campo teórico se não encontrar-se implicações no âmbito escolar. A falta de clareza ainda suscita entre educadores, pergunta sobre a diferença entre alfabetização e letramento.

De acordo com Marcuschi (2007), a expressão letramento se tornou bem comum na atualidade mais não de forma clara. Para analisar esta falta de clareza Marcuschi (2007), sugere as ponderações de Soares (1998,2003), e relata que em termos gerais letramento está ligado as práticas discursivas que fazem uso da escrita.

Marcuschi (2007) ressalta que uma pessoa pode ter um grau de letramento sem ter ido à escola, tendo um letramento espontâneo. Partindo deste princípio, Marcuschi (2007) analisa que uma forma de distinção entre letramento e

alfabetização, desde que se considere o letramento como prática social da escrita e alfabetização como domínio formal da escrita. (MARCUSCHI 2007, p 32).

Marcuschi (2007), remetendo-se a Tfouni (1988), propõe uma distinção entre alfabetização e letramento: o primeiro designaria a prática formal e institucional de aquisição da escrita para interagir e dominar a cultura o segundo seria para indicar os aspectos sóciohistóricos desta aquisição e o domínio da escrita em uma situação etnográfica no grupo onde ocorre ou pretende se introduzir a escrita.

Marcuschi (2007) aponta a existência de níveis de letramentos para designar o terno letrado e iletrado nas sociedades ágrafas, relembrando os escritos de Soares (1998) que faz uma distinção entre esses dois termos, não como dicotômicos, mais como “dois extremos de um contínuo que vão de um mínimo a um máximo” (p. 36). De acordo o Marcuschi (2007), existe níveis de letramento variados, o que explica indivíduos que são alfabetizadas e possui baixo nível de letramento, isto ocorre porque fazem pouco uso da escrita. O uso da escrita hoje é muito diversificado, de acordo com o indivíduo e suas necessidades.

Há pessoas que passam a vida inteira em zonas urbanas sem ter que apreender a escrita de modo mais consistente. Há outros que, em certo momento, devem aprendê-la, pois seu uso se tornou imperativo, como, por exemplo, no caso de um indivíduo que resolve tirar uma carteira de motorista. (MARCUSCHI 2007, p 32).

Marcuschi (2007) ressalta que o letramento é uma “expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua”. (p 35). Neste caso, o letramento está voltado para os usos e práticas e não especificamente para as formas: ele vai envolver “todas as formas sejam elas visuais expressões visuais e pictográficas, observáveis em textos multimodais”.

Para Marcuschi (2007) o letramento possui um caráter de prestígio como “bem cultural desejável”. Para ele o letramento pode ser desenvolvido no dia a dia de forma espontânea, “mas em geral ele se caracteriza como apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, o processo de escolarização.” (p 39).

Neste processo, a escrita está sempre presente, é um “bem inestimável para o avanço do conhecimento” (p.36), entretanto dois aspectos estariam relacionados à mesma: a escrita como um “domínio da realidade” e outro como forma de “dominação social”. Para Marcuschi (2007), “a população pouco letrada e analfabeta tem uma ciência clara do poder da escrita e percebe quando ela é mais ou menos exigida em alguns lugares”. (p. 37)

2.3 Abordagens sobre letramento

Com aproximadamente três décadas desde o seu surgimento, é possível identificar um aumento significativo de trabalhos com temas abordando o Letramento, sendo recorrentes alguns desses trabalhos se voltarem para as abordagens autônomas e ideológicas de Street (1984).

Neste sentido, Silva E Araújo (2012), corrobora com a temática do letramento “para a compreensão da natureza complexa e multifacetada que constitui este fenômeno” (p.1), trazendo em sua pesquisa outras três abordagens e seus respectivos representantes para ampliar um pouco mais o debate sobre este assunto, quais sejam: a abordagem Crítica (BARTON; HAMILTON, 2000, GEE, 2000); a abordagem Sociopragmática (MEY, 2001) e a abordagem Sociorretóricas (BAZERMAN, 2007).

Para Silva e Araújo (2012), cada autor defende uma abordagem sobre o letramento apresentando um ponto em comum, partilhando de um mesmo princípio sobre as configurações das “práticas sociais letradas”. Seus defensores comungam

da idéia de que nessas abordagens “o fator social quanto o individual parecem interferir nas configurações das práticas letradas demonstradas pelo sujeito” (SILVA E ARAÚJO, 2004 p. 1).

Efetivamente as abordagens Críticas, Sociorretóricas e Sociopragmáticas são consideradas abordagens atuais de Letramento. Uma das características destas abordagens é não negligenciarem a abordagem autônoma e a abordagem ideológica de Street (1984), entretanto, irão lançar um olhar diferenciado sobre a forma de entender os letamentos. Para uma maior compreensão sobre cada abordagem, detalharemos a definição de cada um desses enfoques com base em Silva e Araújo (2012).

Numa abordagem de Letramento autônomo, a prática reflexiva sobre o letramento é compreendida como uma atividade única e individual a “prática letrada é universal, invariável e repetitiva”, pois, esta prática será a mesma em qualquer situação comunicativa. Para esta abordagem a “compreensão do código linguístico é o suficiente para entendê-lo”.

(...) entende-se que haja apenas uma forma de se conceber o letramento, caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto. (STREET, 1984 apud SILVA E ARAÚJO 2012, P 02).

Diferentemente, uma abordagem de letramento ideológica, segundo Silva e Araújo (2012), defende que “a leitura e a escrita estejam interligadas à ideologia e ao contexto sócio histórico” em que se apresentam. Segundo as autoras, os pesquisadores Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984) começaram a defender a tese de que “não só a escrita, mas também a leitura é uma atividade humana complexa, inseparável das pessoas e dos lugares onde se configura” (SCRIBNER E COLE 1981, HEATH 1983 E STREET 1984 apud SILVA E ARAÚJO 2012, P 03).

Os estudos etnográficos de Scribner e Cole (1981) que analisaram a escrita do povo iberiano e esta análise, segundo Silva e Araújo (2012), foram de grande valia por sinalizar a importância da observação do letramento no contexto das práticas sociais em que eles são adquiridos e usados, seja em ambiente informal (dia a dia) ou ambiente formal (escola e religião).

Desta forma, “as funções do letramento” não seriam universais, mudam de um contexto para o outro de acordo com o lugar em que está sendo utilizado. O que “determinará as práticas letradas será: o uso da escrita, o contexto de produção; o objetivo de comunicação, a posição social do interlocutor, as habilidades em relação à estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais”. (MARCUSCHI, 2001 apud SILVA e ARAÚJO 2012, P. 03).

Na abordagem Crítica de letramento, seus defensores (BARTON; HAMILTON, 2000, GEE, 2000 apud SILVA e ARAÚJO 2012.03) vão considerar alguns aspectos para analisar as práticas letradas do sujeito, dentre eles: “contexto sócio- histórico e ideológico e a análise histórica da vida do sujeito”. Este sujeito é visto como um ser social ativo, que, dependendo da situação, vai lançar mão das várias práticas letradas em que mantém relação.

Nesta abordagem, a concepção do letramento diferente da alfabetização que terminará logo nos primeiros anos de escolarização, o letramento será:

Como um processo constante e dinâmico, visto que, a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e, consequentemente, novos eventos, exigindo determinadas práticas letradas, às vezes peculiares, às vezes já conhecidas, apenas atualizadas. (SILVA E ARAUJO 2012, P04).

Esta análise, a partir dos vários tipos de letramento com os quais o indivíduo manterá contato, permitirá entender porque em alguns “eventos de letramento” o indivíduo será considerado letrado e, em outros, não conseguirá manter o mesmo

desempenho. De acordo com o seu histórico de letramento, o sujeito demonstrará letramento distinto.

Será que um sujeito que tem domínio de práticas letradas digitais obrigatoriamente teria também das escolares? Há vários sujeitos que interagem adequadamente na internet, trocando e-mails, publicando no Facebook, teclando no MSN, postando mensagens em blogs ou em fóruns, e que, todavia, sentem dificuldades em produzir a redação solicitada no vestibular, assim como uma palestra, resenha, memória ou carta protesto (SILVA, 2009 apud SILVA E ARAUJO, 2012, p. 04).

Para Silva e Araújo (2012), como estamos em uma sociedade dinâmica e complexa e temos acesso a diferentes tipos de letramento com sujeitos letrados em várias agências de letramento (família, religioso, midiáticos, digital escolar, entre outros), esses sujeitos vão demonstrar práticas de escrita provenientes dessas agências. Este contato irá contribuir com a constituição do histórico de letramento (HL) desse sujeito. Neste momento, a escola deixa de ser a principal agência de letramento em detrimento da existência de outras agências que permanecem ganhando espaço na sociedade e influenciando outros sujeitos.

Para Silva e Araújo (2012), a contribuição dos trabalhos pautados nas abordagens Crítica são de suma importância, pois confirmam que “conhecimento sobre a prática de letramento em determinados grupos sociais é fundamental para a compreensão do mesmo quanto fenômeno plural” (p.06). Desta forma, ocorre o reconhecimento dos eventos e práticas de letramento em outras agências.

Na perspectiva Sociorretórica, Silva e Araújo (2012) trazem os estudos de Bazerman (2007) para embasarem esta abordagem. Segundo as autoras, entende-se esta abordagem “como o estudo de todas as línguas escritas, em qualquer de suas formas de linguagem”. Segundo Silva e Araújo (2012), para Bazerman (2007).

(...) o importante é analisar como os significados da escrita são construídos a partir das circunstâncias e usos locais, considerando, sobretudo o papel do sujeito e sua história de vida enquanto elementos que direcionam as práticas de escrita. (BAZERMAN, 2007, apud SILVA E ARAÚJO, 2012, p 11).

Neste contexto, a utilização dos gêneros torna-se de grande importância, pois se mostra como instrumento que consolidará a articulação e ao mesmo tempo favorecerá a compreensão das atividades de escrita concretizada pelo escritor, moldando às “interações letradas” que ocorrerão na sociedade. As autoras Silva e Araújo entendem que “as pesquisas sobre o letramento estão ancorados na exploração dos gêneros e no seu uso situado, já que nesses modelos textuais são perceptíveis os efeitos sócio históricos advindos da sociedade”. (BAZERMAN, 2007 apud SILVA E ARAÚJO, 2012, p 12).

Dessa forma, para Silva e Araújo (2012), a sistematização da concepção de letramento, agrupou o uso da escrita em quatro níveis distintos e as ações realizadas pelo sujeito consolidam os gêneros e perpassam os princípios regidos pelo socioletramento que passa pela história de vida do sujeito.

O modo como o sujeito comprehende o que eles mesmos fazem com a escrita, à observação que fazemos de alguém numa situação de letramento, a observação de como um sujeito responsável pela organização de grades curriculares define e sistematiza o letramento, um observador distante, um teórico que, do seu gabinete de pesquisa, procura entender como as pessoas usam o letramento. (SILVA E ARAÚJO 2012, p 12).

Portanto a prática do letramento está interligada ao uso que o sujeito fará da escrita, passando pela forma simples, como um bilhete, a mais complexas, como a de um pesquisador em seu campo de trabalho.

Para falar sobre a Abordagem Sociopragmática, Silva e Araújo (2012), buscam o entendimento sobre esta característica do letramento a partir dos estudos de MEY (2001). Para este autor “nos textos orais ou escritos estão vinculadas vozes representativas no discurso que perpassam a sociedade”. A voz nada mais é do que a comunicação empregada nos textos que circulam na sociedade. Essas falas

podem funcionar como um meio de organização da sociedade, marcando relações de poder.

MEY (2001, apud SILVA E ARAUJO, 2012) observa que a análise de textos requer a atenção em três aspectos: “quem (se) expressa? a voz letrada; quem os consome? letramento ativo; e quem os adquire? letramento e aprendizagem” (p. 07). Esses aspectos compreendem a análises dos textos que circulam na sociedade de modo que as características de cada aspecto englobem as ações de escrita realizadas em dado momento pelos sujeitos.

No que se refere a “quem se expressa? A voz letrada” SILVA E ARAÚJO (2012) defende que os textos e as práticas que compõem a vida diária de uma comunidade são veículos nos quais vozes da sociedade, relacionadas a determinadas formações societais, são expressas. MEY (2001 apud SILVA E ARAÚJO 2012 p.07). Salientam ainda que essas “vozes” não são produzidas no nada; podem ser percebidas a partir do contexto em que surgem, contendo característica da posição social do sujeito que se expressou, a partir do seu histórico de letramento (HL), que estará carregado de significados como: relação que estabelece com outros sujeitos, o modo como se expressa nos textos que produz tal formação e voz da sociedade que materializa tal informação.

As vozes funcionam como um elemento que desempenhará a função organizadora da sociedade, estabelecendo uma relação de poder, em que se encontra “por um lado à voz dos detentores do saber científico do outro a dos desprovidos deste saber” (SILVA E ARAÚJO, 2012 p 08). Neste caso para que a “voz” possa ser ouvida é necessário que este sujeito tenha habilidades no uso da leitura e da escrita como práticas sociais, ou seja, práticas de letramento.

Nesta perspectiva, as práticas sociais letradas passam a ser um determinante para a inclusão no mundo letrado, portanto “aqueles que possuem bons níveis de diferentes letramentos tendem a ocupar mais espaço na sociedade, ser bem-vistos e ter mais possibilidade de ascensão social, já que os letramentos são fenômenos estreitamente relacionados à voz expressa pela formação societal”. (SILVA E ARAÚJO, 2012 p 08). Sob este ponto de vista Silva e Araújo (2012) faz referência a Mey (2001), quando o mesmo declara que.

Pessoas não alfabetizadas estão conscientes do fato de que sua língua é o obstáculo número um no caminho rumo ao sucesso (conseguir um emprego melhor). “O que está em questão não é, claramente, a ideia de uma língua “melhor” em si mesma, mas de uma língua que é essencial à melhoria das condições de vida de alguém e, por isso, “melhor”, não somente como um “bilhete de admissão” para o clube “das pessoas de bem”, mas como um instrumento de poder, uma arma na luta pelo progresso individual [...]. O acesso a uma vida melhor é mediado pela linguagem, mas não diretamente fornecido por ela: a linguagem não “carrega”, a menos que ela seja “carregada. (MEY 2001 apud SILVA E ARAÚJO, 2012, p 08).

Com base nesta citação, Silva e Araújo (2012) reconhecem que o acesso a diferentes tipos de letramentos pelo sujeito, não só possibilita melhores condições de vida como também a obter progresso individual admitindo a linguagem como instrumento intermediário para a conquista da promoção social, dessa forma se torna inegável a relação entre “poder e língua, entre letramento e vozes da sociedade”.

Neste caso, para Silva e Araújo (2012) os estudos realizados por Mey (2001) vão reaver algumas noções relativas ao letramento, referindo a esta definição, como algo além do domínio da leitura e escrita, o saber pelo saber não é o suficiente, mais o sim o “porque” deste saber, para que o conhecimento faça sentido. Deste modo Silva e Araújo ressaltam que:

Apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso, sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. (SILVA E ARAUJO, 2012 p10).

Por sua vez, sobre a indagação “Quem consome? Letramento Ativo”, Silva e Araújo (2012) declaram que Mey (2001) busca refletir sobre a “noção do destinatário”, com base nos princípios bakhtinianos, em que o uso “linguístico é essencialmente dialógico”. Para Silva e Araújo (2012) isso implica dizer que tudo o que fazemos ou escrevemos não tem significados em si mesmo, mas vai adquirindo sentido mediante a utilização dos sujeitos que os adquirem. E esta utilização de acordo com Silva e Araújo (2012) vai “direcionar o nosso dizer e o nosso modo de agir”.

A compreensão do dialogismo como característica inerente da linguagem, segundo Silva e Araújo (2012), implica em analisar o destinatário como um ser não mais passivo ou acrítico, pois é em função deste destinatário que o remetente organiza o seu escrito.

Este mesmo processo de análise ocorre nas produções textuais, pois o mesmo passa a ser fruto da atuação de ambos os indivíduos participantes desta interação, mediante a este fato acredita-se que, “a realidade social não é construída conforme a vontade livre do indivíduo [...], tudo o que dizemos ou ouvimos deve passar pela mediação da sociedade” (MEY, 2001, apud SILVA E ARAUJO 2012, p 09).

O último aspecto “Quem o adquire? Letramento e Aprendizagem”, Silva e Araújo (2012) abordará a importância de “analisar as palavras no contexto em que foram utilizadas”, pois sempre “aponta para uma a voz, um discurso”. Para Souza e Araújo (2012) segundo estudos de Mey (2001), “o falante tem a ilusão de que suas

palavras são próprias, esquecendo, assim, que sua voz é perpassada por outras vozes advindas de diferentes formações societais". (SILVA e ARAÚJO 2012, P09).

Neste caso a nossa identidade para Silva e Araújo (2012) "constitui-se a partir do local onde estamos imerso".

2.4 Letramentos na escola

Sendo a escola um espaço institucionalmente convencionado para aprendizagem da leitura e da escrita, sendo o letramento conceitualmente envolvido pelo uso social da leitura e da escrita pelo sujeito. Soares (2010) registra a importância deste espaço quando relata que "nas sociedades contemporâneas o sistema escolar é a instância responsável por promover o letramento", no entanto, abre-se um parêntese pela autora para concordar com Scribner& Cole (1981) quanto ao argumento de que "não seja impossível ao indivíduo ser letrado, sem ter tido escolarização" (p.84).

No contexto escolar , segundo Soares (2010) referindo-se a uma citação Cook-Gumperz (1986), é "consenso social, nos dias de hoje, que o letramento é tanto o objetivo quanto o produto da escolarização" (COOK-GUMPERZ 1986 apud SOARES, 0 2010 P.84). Mas que compreensão se tem dessa proposta de letramento, quanto produto e objeto da escolarização? E como ele pode ser avaliado e medido em contextos escolares?

Neste sentido, Soares (2010) afirma que o letramento no âmbito escolar é um processo mais do que um produto. Assim sendo, as escolas podem avaliar e medir a obtenção de habilidades, de conhecimento, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, de maneira progressiva em vários pontos do contínuo do letramento. Desta forma, desvia-se do problema de ter que optar por um único ponto do contínuo para distinguir "um aluno letrado do iletrado, uma criança alfabetizada de um não alfabetizada" (p.84).

Todavia há uma condição desfavorável para o letramento nos espaços escolares de acordo com Soares (2010) “a falta de uma definição precisa sobre este termo, letramento, e a necessidade de sua avaliação e medição”, considerando que:

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de promover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. (SOARES, 2010 P.84).

Assim sendo, estando autorizada por esta legitimação social, Soares (2010) argumenta que “a escola estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejado em quantos períodos (bimestre, semestre, séries e graus) em que sequência deve ser dar este aprendizado e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente apreendida.” (p85). Desta forma, esta sistematização do conhecimento, pelo sistema escola, acarreta uma fragmentação e redução no múltiplo significado do letramento. Para Soares (2010), “o conceito de letramento torna-se fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocrática organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e escrita” (p.85). Como consequência se obtém um “conceito de letramento reduzido, determinado pelas escolas, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorre fora do contexto escolar” (p.85).

No entanto, se o letramento no contexto escolar vai ser avaliado e medido, observa- se dois pontos fundamentais: o primeiro diz respeito ao conceito do letramento escolar que vai estar impregnado dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita. Para Soares (2010) “um conceito limitado, em geral insuficiente para responder as exigências das práticas sociais que

envolvem a língua escrita fora da escola". O segundo ponto estará diretamente ligado aos efeitos educacionais e sociais deste letramento escolar, já que em países em desenvolvimento, segundo Soares (2010) "um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento".

A proposta do letramento é para ir além das finalidades da aquisição dos códigos linguísticos de acordo com Tasca e Guedes – Pinto (2013) "é preciso instaurar o ensino, tendo em vista os usos da leitura e da escrita nos vários contextos sociais em que tais práticas acontecem". No ambiente escolar à medida que o letramento vai adentrando e provocando discussões ele vai se ampliando e enriquecendo a sua compreensão.

Os estudos do letramento trouxeram grandes contribuições para o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. Esses mesmos estudos para tasca e Guedes-pinto (2013, p 262) "tem adentrado na formação inicial e continuada dos professores e também orientando as propostas de atuação na escola".

Algumas ações legais em documentos oficiais também têm sido previstas para a consolidação do letramento nos espaços escolares, como os PCNs, programas do MEC: o Pró- Letramento e o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa.

3 CAPÍTULO 2

3.1 O ESTUDO: OBJETIVOS, METODOLOGIA.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do Rio e Janeiro, junto a uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, durante o período de estágio supervisionado da disciplina de prática de ensino das séries iniciais do ensino fundamental e coincidiu com o momento em que o professor regente com quem eu estagiava estava envolvido com o curso de formação continuada de professores oferecidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro: o PNAIC.

Surge neste momento uma inquietação sobre questões relacionadas ao letramento e à alfabetização. Que compreensão de letramento tem um professor alfabetizador no exercício da sua função? Na prática pedagógica, esse professor alfabetizador diferencia os termos alfabetização e letramento? Há indícios da perspectiva de alfabetizar letrando na prática pedagógica deste docente?

Diante deste cenário explicitado, nasce o interesse de investigar a prática pedagógica desse professor alfabetizador, ao qual está vinculado à SME/RJ, cujas orientações curriculares têm respaldo no conceito de letramento.

Desta forma, metodologicamente, este trabalho adotou a pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Minayo e Gomes (2011), a pesquisa qualitativa atende as questões que não podem ser quantificadas, mas vão atender ao “universo dos significados, das aspirações, das crenças valores e das atitudes”, ou seja, um “conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social” (p. 21).

É uma pesquisa teórica empírica, pois, referenciou-se em pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o conceito e o processo do letramento e empiricamente baseou-se nas observações das aulas, durante o estágio curricular supervisionado. Desta forma, investigamos a prática pedagógica do professor e

analisamos indícios da perspectiva teórica do letramento e da alfabetização que norteavam suas ações.

Vale ressaltar que todo material vinculado à pesquisa diz respeito ao primeiro semestre de 2013, ano em que foi realizado o estágio curricular supervisionado. Foi realizado acompanhamento de aulas por dezoito dias não consecutivos, cada dia com quatro horas de duração. As aulas foram gravadas em áudio com a permissão do professor regente e, posteriormente, transcritas e analisadas.

3.2 RESULTADOS

3.2.1 A origem histórica, a localização geográfica da Escola.

A escola onde foi realizada a pesquisa foi criada em 1984, com o objetivo de atender a uma população marginalizada, excluída ou evadida - os “meninos de rua”. Através de um projeto experimental de 1º ao 5º anos do ensino fundamental (antigas turmas de alfabetização e de 1ª à 4ª séries), tinha como metodologia ensinar através da vivência do aluno, na expectativa de aproximar os jovens e crianças da escola e afastá-los da influência da rua. Neste período os alunos trabalhavam em oficinas, o ensino não era seriado.

No ano de 1996, a escola passa a ser uma escola regular da Rede Pública Municipal com dois turnos e ensino seriado. Em 1998, a escola passa a oferecer o horário integral, passando a atender alunos desde o antigo Jardim de Infância até a 4º série, E, a partir do ano de 1999, abre-se a oportunidade para crianças a partir dos seis (6) anos de idade. A escola funcionava com dois turnos; no primeiro, eram desenvolvidas atividades regulares; no segundo turno, eram realizadas atividades integradas que incluíam o estudo dirigido (momento que o professor sanava

algumas dúvidas dos alunos). Ainda em dezembro de 1999, o horário integral que até então existia nesta escola foi extinto pela SME e 1ºCRE.

No entanto, em dezembro de 1999, por se encontrar em péssimas condições e por motivos de segurança, iniciou-se a demolição do espaço físico para a construção de um novo prédio. A escola neste momento passa a funcionar em outro local, com o número reduzido de turmas (6), sendo a professora da sala de leitura responsável por estas seis turmas. Neste período os professores que lecionavam neste espaço foram alocados em outras escolas e a professora da sala de leitura ficou responsável pelo reforço escolar destes alunos.

A construção da nova escola durou aproximadamente quatro (4) anos. Em 16 de julho de 2004, o novo prédio foi inaugurado com a presença do atual prefeito da cidade.

Hoje, é uma escola que atende a alunos do ensino fundamental do primeiro segmento (1º ao 5º ano), no período diurno, e a EJA, no período noturno. A clientela é composta por alunos do entorno e outros provenientes de outras áreas da cidade, principalmente filhos de pais que trabalham no centro da cidade.

O espaço da escola onde foi realizada a pesquisa é bem amplo, iluminado e possui três pavimentos. No primeiro pavimento encontramos: refeitório, cozinha, pátio coberto, um bebedouro, sanitário masculino, sanitário feminino, despensa, depósitos, secretaria, sala de orientação pedagógica e direção, arquivo, sala dos professores, sanitários de professores, rampa de acesso ao andar superior. No segundo pavimento encontramos a sala de recursos, o auditório; seis salas de aula, com o mobiliário de acordo com os discentes, e dois banheiros. Finalmente, no terceiro pavimento se encontram mais seis salas de aulas, dois bebedouros, uma

sala de leitura, uma sala de informática, um banheiro para uso dos professores e outro para uso dos alunos.

No que diz respeito à biblioteca, segundo a professora responsável, o espaço possui um acervo de cinco mil livros, sessenta CDs e duzentos DVDs, com os mais variados temas como: folclore, meio ambiente, terror, revista em quadrinhos, revistas de informática geral, coleção educadores, poesias, contos infantis, enciclopédias, fábulas entre outros. O acesso é livre a todas as turmas.

A sala de informática, por sua vez, funciona como espaço de apoio ao professor; trata-se de uma sala bem equipada com computadores e impressora em pleno funcionamento.

Para a professora da sala de leitura, a sala de informática é pouco utilizada pelos professores por dois motivos principais. O primeiro é a falta de domínio ou conhecimento multimídia dos docentes, segundo esta professora “muitos não sabem manipular os computadores” (Nota de Estágio, 2013); o segundo é o medo dos professores que os alunos danifiquem os equipamentos.

3.2.2 Os alunos

A agenda semanal dos alunos inclui algumas atividades na sala de leitura, na quadra de esporte, aulas de inglês e de danças. Os alunos fazem essas atividades extraclasse em dias e horários específicos com professores habilitados para as respectivas atividades.

Os alunos são orientados através de cartazes ou em conversas a conservarem o espaço escolar e terem responsabilidade com o ambiente que usam.

No que diz respeito ao local onde foram construídos os dados deste estudo monográfico, podemos dizer que se trata de uma ampla sala de aula com boa iluminação. Nas paredes havia dois (2) murais, um (1) quadro e dois (2) armários, sendo um embutido e outro não. Um dos armários era usado para guardar os

materiais dos alunos que precisavam ser corrigidos pelo professor, livros didáticos e materiais como cola tesoura lápis entre outros; no outro, materiais de uso do professor.

Os alunos desta turma de primeiro ano do ensino fundamental somavam 24 e estavam na faixa etária dos seis (6) anos de idade, sendo dois (2) alunos com necessidades especiais. A metade destes alunos, segundo o professor, era proveniente da escola de desenvolvimento infantil que ficava no prédio ao lado. Os outros alunos eram oriundos dos Espaços de desenvolvimento infantil (EDI) que ficava no Sambódromo, Santa Tereza ou de outros municípios. Todos já haviam passado pela educação infantil.

Na sala de aula os alunos eram organizados em grupos, formados por seis (6) alunos cada grupo, organização esta proposta pelo professor. Foi observado que mesmo permanecendo em grupos, as atividades realizadas pelos alunos, em sua maioria, ocorria de forma individual. Em alguns momentos, espontaneamente, a atividade individual era partilhada quando um dos colegas do grupo que já detinha um determinado domínio da escrita ajudava outro falando a letra ou a sílaba de uma palavra que deveria ser escrita ou lida.

Para o professor regente a organização dos alunos em grupos era algo que facilitava sua ação pedagógica, mas existia “a questão do domínio da turma” a ordem na organização dos grupos favorecia a disciplina. *“Eu sempre organizo os alunos em grupos; quando estão muito barulhentos, eu faço a troca de lugar, mas sempre deixo um que sabe um pouco mais em cada grupo”.*

(nota de estágio: professor regente, 2013).

Pela fala do professor regente percebemos que ele está atento à interação entre as crianças e demonstra entender a importância na formação de grupos

heterogêneos do ponto de vista do conhecimento da língua escrita, o que ajuda neste processo de alfabetização.

3.2.3 O Professor.

O professor regente é morador de São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, tinha 34 anos, possuía formação inicial em magistério (normal médio) e em Pedagogia. Há 14 anos leciona em escolas públicas, no primeiro segmento do ensino fundamental. Na escola onde foi realizada a pesquisa o professor lecionava desde o ano de 2007. No ano de 2013, o professor trabalhava em dupla jornada, ele lecionava, no turno da manhã, em outra escola, no curso de formação de professores (normal), além de ser Orientador Pedagógico No turno da tarde, ele lecionava na turma do primeiro ano na escola onde foi realizado o estágio- pesquisa. Ele foi um dos selecionados pela escola para participar do curso oferecido pela SME/RJ uma vez por mês aos sábados o PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa). Além desse curso o professor já havia participado de outros eventos como a 9^a Jornada Internacional de Educação, a 9^a jornada do Rio de Janeiro sobre Educação e o Conferencia Nacional de Educação São Gonçalo (CONAI).

Quando questionado sobre o porquê da sua escolha de ser professor, ele argumentou que sempre gostou de “ensinar”, aos 15 anos de idade, antes de se formar, ele já dava aulas de reforço escolar em sua casa.

3.2.4 As aulas

Dos dezoitos dias de estagio não consecutivos foram observadas, registradas e transcritas 15 aulas, cada dia com quatro horas de duração. Ressaltamos que somente as aulas de língua portuguesa foram contempladas neste estudo, e sobre elas, podemos adiantar que as atividades oferecidas pelo professor aos alunos durante o estágio-pesquisa estavam voltadas essencialmente para a aquisição do

sistema alfabético. Vale ressaltar ainda que a apropriação do que fora ensinado ocorria de forma gradativa e que cada aluno possuía seu próprio ritmo de aprendizagem.

Abaixo apresentamos como ilustração, alguns trechos das aulas, sendo cinco, no total.

Por causa da frequência de procedimentos didáticos similares, optamos por selecionar e apresentar nesta sessão aqueles que entendemos ilustrar as situações didáticas representativas da ação pedagógica do docente participante deste estudo.

1º Trecho Ilustrativo

No primeiro trecho de aula a seguir datada em 15 de maio de 2013, o professor levou para a sala um jenipapo num recipiente. Enquanto os alunos foram se acomodando nas mesas em grupo de seis, o professor pediu para que cantassem as músicas que faziam parte da rotina da turma ao entrar em sala. Uma delas foi a música O Pato, de Vinícius de Moraes, através desta canção o professor iniciou sua aula expositiva e dialógica

P-“Com que foi que o pato se engasgou”?

A- “Jenipapo”

P - Jenipapo começa com qual letra?

A - Com G! Com J.

O professor escreve no quadro a palavra JENIPAPO.

P- Quantas letras tem esta palavra?

Os alunos contam e respondem.

A – Oito.

P- Quantas sílabas? –

Enquanto lê a palavra escrita no quadro, bate palma cada vez que pronuncia uma sílaba. Os alunos respondem:

A – Três quatro.

O professor reforçou.

- Quatro.

Então ele mostra o jenipapo a cada aluno para que cheirassem.

– vocês conhecem esta fruta? Alguém?

A – Não

P - Está é uma fruta que serve para comer, fazer licor e suco.

A aula foi interrompida para o almoço dos alunos, depois que os alunos retornaram a aula, foi realizado outra atividade. (*gravação da aula, 15 de maio 2013*).

Parece-nos que o professor preocupa-se com uma compreensão dos significados pelos alunos. Levar frutas (cajá e jenipapo, por exemplo) denotam indícios deste movimento. No exemplo da palavra jenipapo, o professor ainda apresenta para os alunos uma música própria do universo infantil, cuja autoria é de famoso poeta carioca – Vinícius de Moraes.

A despeito deste movimento do professor, entendemos, tal como observam Santos e Albuquerque (2005), que seja um equívoco, no entendimento sobre o que seja alfabetizar letrando, o uso de textos diversos, neste caso a música, “apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois serem trabalhadas valendo-se do estudo das famílias (ou padrões) silábicas” (p.97). Observa-se que a compreensão do texto em si, cantar a música, explorar o enredo – causa e efeito -, explorar as rimas, por exemplo, não fizeram parte de um repertório de atividades do professor.

Destacamos, no entanto, a presença dos gêneros textuais levados e usados em sala de aula, embora a exploração destes tenham sido recorrente pretexto para o trabalho com letras, sílabas e seus sons.

Neste mesmo dia, 15 de maio de 2013, após o almoço da turma, o professor retoma a aula de língua portuguesa.

O professor propõe a leitura de imagem de uma capa de gibi impresso na página de um livro didático. É proposto aos alunos que observem a capa, neste momento em diante começa o dialogo entre o professor e os alunos. Porém a partir dos registros abaixo, será possível evidenciar mais uma vez, a recorrência à fixação de letras e suas quantidades nas palavras.

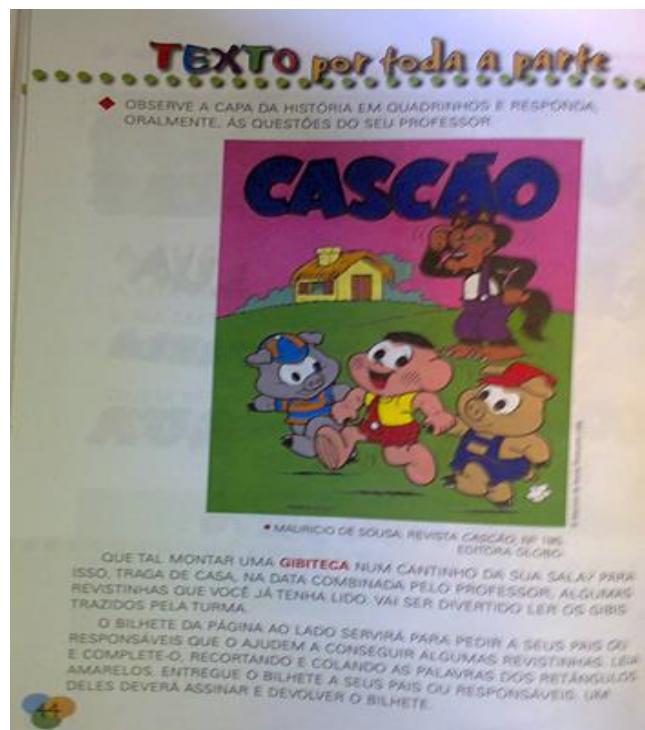


Figura 1: Leitura de imagem (**Porta Aberta- 1ºano Alfabetização e Letramento. P 44**).

P – “Esta capinha... Que história vocês acham que vai ser contada ai”?

A – “Os três porquinhos”

P - Por que vocês acham que seriam Os Três Porquinhos?

A - Porque tem porco.

P - Por que tem porco e o que mais?

A - Tem porco, casa, cascão e lobo.

P - Quem são os personagens dessa história?

A - O lobo, os porquinhos.

P - Por que o autor escolheu o cascão para ficar no lugar dos três porquinhos?

A - Porque ele não gosta de tomar banho.

P - Muito bem, bom. Qual o nome que está escrito nesta capinha?

A - Os três porquinhos! Cascão!

P - Muito bem! Cascão. Cascão começa com qual letra?

A - Com a letra C,

P - Quantas letras têm?

A - Seis!

P - Quantas sílabas?

A - Duas

P - Quantos porquinhos tem ai?

A - Dois.

P - Quantos lobos? (gravação da aula, 15 de maio de 2013).

A aula continuou com a leitura do professor sobre a proposta do livro de formar uma gibiteca usando como gênero textual o BILHETE. O professor pediu aos alunos que lessem palavras GIBITECA, TURMA, OBRIGADA e GIBIS que estavam no final da folha e que deveriam ser recortadas e coladas no bilhete.

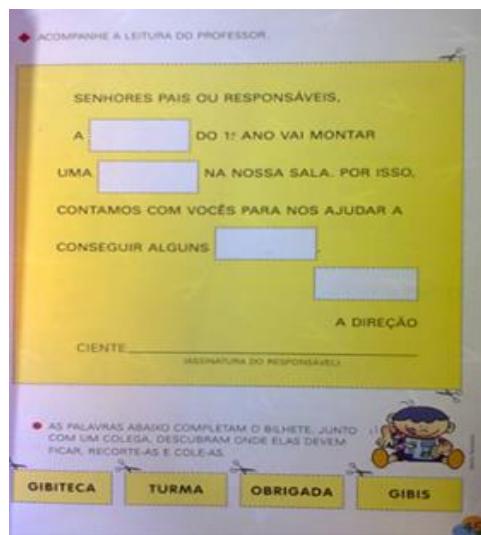


Figura 2: Atividade com bilhete/ recorte e colagem (*Porta Aberta 1º ano Alfabetização e Letramento, p.45*).

Ele escreveu cada termo no quadro, alguns alunos leram com muita dificuldade juntando as sílabas. Em seguida o professor releu o bilhete como ficaria

com as palavras coladas. Depois numerou cada palavra no quadro na ordem que deveriam ser coladas no bilhete.

O professor não acompanhou a atividade, ele saiu da sala para buscar cola na secretaria, quando retornou alguns alunos haviam recortado a página inteira do livro, outros deixados às palavras voarem, outros colaram palavras no lugar “errado”. Fez algumas correções nas atividades de alguns alunos e deu continuidade à aula.

P. - “Na página quarenta e sete (47), nós estamos vendo aí, alguns personagens famosos de gibis, revistas em quadrinho...” (nota de estágio, 2013).

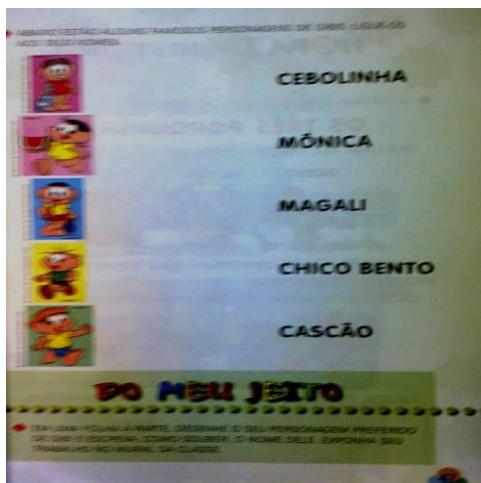


Figura 3: Atividade som/ grafia (Porta Aberta- 1ºano Alfabetização e Letramento p. 47).

Nesta atividade os alunos foram acompanhados pelo professor, por mim e por outra colega que realizava o estágio na mesma sala.

Foi observado que os alunos que não conseguiam ler as palavras, então começavam a sua observação pela letra inicial dos nomes, quando a letra inicial não dava conta, pois no caso alguns dos personagens tinham as letras iniciais dos nomes iguais (M, C) eles observavam a segunda letra e já estipulavam uma sílaba.

EX: M, O, mo, mo. Olhavam para o personagem e diziam Mônica então ligavam a imagem à palavra.

As maiores dificuldades observadas foram os alunos que não reconheciam os personagens (neste caso eles ficavam sem os recursos simbólicos ou

imagéticos). Diagnosticamos a falta de uma preparação prévia como a não identificação por parte do professor se os alunos já conheciam ou não os personagens que seriam trabalhados, quem era o autor desses personagens, as características de cada um. (Nota de aula, 15 de maio de 2013).

Além dos aspectos focalizados pelo docente no que se refere aos nomes de letras iniciais das palavras, ao número de letras e de sílabas, chamamos atenção para o fato de que durante o diálogo travado entre professor e alunos somente as respostas dadas de forma correta eram aceitas. Considerando que a maior parte dos alunos não dominava o sistema de escrita alfabética e por isso não atenderiam satisfatoriamente as perguntas do docente, podemos dizer que estes alunos não eram beneficiados com situações didáticas que os levassem à reflexão das propriedades do sistema de escrita.

2º Trecho Ilustrativo

Em outra situação de sala de aula realizada, em 19 de julho de 2013, o professor oferece uma situação de ensino de propriedades do sistema de escrita alfabética.

O professor saiu da sala e retornou com um cajá na mão, mostrou a fruta aos alunos, pediu que cheirassem, perguntou se eles conheciam aquela fruta, pegou uma faca descascou e ofereceu aos alunos, aqueles que quiseram, comeram um pedaço do cajá. Ele começou a aula dialogando com as crianças

Professor – “Vocês sabem que fruta é esta”?

Alunos – “Jaca, mamão, cajá”.

Professor – “Muito bem... Cajá. Cajá começa com que letra?”.

Aluno – “Ca”

Alunos – “C”

Professor – “Depois do C, que letra vem”?

Alunos – “i, o, a”.

Professor – “Depois vem que letra”

Aluno- “G”

Professor – “G não, jota”.

Alunos – “Cajá”

Após o término deste diálogo, as crianças foram para o refeitório, quando retornaram fizeram os exercícios no Caderno de Atividades (material especialmente desenvolvido e distribuído pela Prefeitura do Rio de Janeiro para as escolas Municipais) , que envolvia o nome de outras frutas, que reforçariam a silabação feita através do cajá, utilizado como recurso no inicio da aula, como demonstra os quadros abaixo.

Figura 4: Atividade de sistematização da leitura e da escrita (1º ano casa de Alfabetização. 2º bimestre, 2013, P. 43, 44,45).

A atividade descrita é realizada oralmente e direcionada pelo professor, que se apresenta como escriba e provocador da aprendizagem, quando questiona os

alunos sobre como se daria a escrita da palavra, havendo uma participação coletiva na construção do vocabulário. Para Santos e Mendonça (2007, p. 20) o ensino desse desenvolvimento da palavra leva o aluno a perceber a escrita, sua pauta sonora, mas não o seu significado, o que se torna indispensável em turmas de alfabetização onde os alunos estão se apropriando do sistema de escrita.

(...) Assim, é imprescindível que, diariamente, em turmas de alfabetização em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, a professora realize atividades com palavras que envolvam, entre outras coisas:

- _ uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, etc.
- _ a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais;
- _ a exploração de rimas e aliteração (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições (inicial e final, por exemplo)).

(SANTOS E MENDONÇA, 2007, p. 20).

Resgatando um pouco de Soares (2010 p. 47) a autora vai definir a alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Esta prática era estimulada diariamente nas atividades de aprendizagem dos alunos do primeiro ano por este professor alfabetizador. Chamamos atenção para a atividade realizada com o cajá, nesta atividade reafirmamos, no entanto, para a tendência de o professor dar prosseguimento à atividade quando qualquer dos alunos der a resposta correta a sua pergunta. Não identificamos, por exemplo, espaço de reflexão do porquê depois do “c” deve ser a vogal a e não outra; do porquê o jota e não o g para formar a palavra cajá.

E o letramento? Como ele se materializava nesta classe? Soares (2010), diz que “precisamos de um verbo letrar para levar o indivíduo ao letramento”, realizando “assim duas ações distintas, mas não inseparáveis”. Desse modo, alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p.47).

Santos e Albuquerque (2005), no que diz respeito a alfabetizar letrando, afirmam que esta prática concede oportunidade aos alunos em situações de aprendizagem da língua escrita, de acesso aos textos e a situações sociais de seu uso, “mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (p.98).

Nestas características de alfabetizar letrando foram observadas algumas aulas com esta perspectiva. Situações em que a música, o bilhete, o gibi e situações de contação de histórias aconteceram, sinalizava uma aproximação de uma alfabetização voltada para o letramento. Por outro lado, não evidenciamos continuidade e exploração das temáticas abordadas nos textos ou mesmo indício de uma preparação prévia do assunto pelo docente, com o esgotamento de cada tema proposto onde os suportes foram apresentados ou ainda prática pedagógica representativa de uma perspectiva do alfabetizar letrando.

3º Trecho Ilustrativo

Em outra situação de aula, os alunos da turma receberam a visita do boneco Lelek que foi elaborado pelos professores que estavam envolvidos com o curso de capacitação do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

O objetivo desta atividade, segundo o professor, consistia em registrar uma situação real, em que o boneco tivesse participação ativa nas atividades da sala, “um personagem real”. Toda atividade desenvolvida com a presença do boneco deveria ser apresentada pelo professor no curso. Não obtive muitos detalhes do curso, pois o professor não se sentia muito confortável para compartilhar, quando falava era muito breve.

P – Tenho que registrar esta atividade e levar para o curso de capacitação no sábado.

A atividade com a presença do boneco foi realizada em dois dias. No primeiro dia, a apresentação e escolha do nome pela turma. O nome Lelek foi dado por causa do FUNK “AI LELEK, LEK, LEK, explicou o docente”. Transcrevemos abaixo a atividade desenvolvida neste segundo dia de presença do boneco na sala de aula, uma vez que não estivemos presente no dia anterior.

A aula é iniciada com trabalho no Caderno Pedagógico. O professor fez a leitura do livro de Ana Maria Machado “Jabuti Sabido E Macaco Metido”. Sugerida pelo caderno de atividade da prefeitura do Rio.

The figure shows two pages from a pedagogical notebook for first-grade students. The left page (page 35) features a cartoon boy reading a book, with a speech bubble saying "VAMOS OUVIR MAIS UMA HISTÓRIA MUITO BOA!". Below the book is another speech bubble: "VÁ ATÉ A SALA DE LEITURA PARA CONHECER A HISTÓRIA COMPLETA!". The right page (page 36) is titled "3.ª SEMANA ATIVIDADE 1" and "LEITURA COLETIVA". It includes a small illustration of children and the text "1- VAMOS LER?". A large green box contains the poem "JABUTI SABIDO E MACACO METIDO" by Ana Maria Machado. The poem goes: "DIZ QUE ERA UMA VEZ UM JABUTI MUITO ESPERTO QUE MORAVA LÁ NO MEIO DA MATA, NA BEIRA DO RIO,| NA MATA TINHA BICHOS MAiores, FEITO A ANTA,| TINHA BICHOS MAIS FORTES, FEITO A ONÇA,| TINHA BICHOS MAIS ABRAÇADORES FEITO O TAMANDUÁ,| TINHA BICHOS MAIS FEDORENTOS, FEITO O QUATI,| MAS NÃO TINHA BICHO MAIS ESPERTO QUE O JABUTI." At the bottom, it says "MACHADO, Ana Maria & Cláudius. Jabutí sabido e macaco metido. Ed. Alafaguara. Acervo da Sala de Leitura/ SME". The right margin of the page has vertical text: "Coordenadoria de Educação", "1.º Ano / 2.º BIMESTRE / 2013", and "36".

Figura 5: Atividade hora da leitura (1º ano casa de Alfabetização. 2º bimestre, 2013, P 35,36).

O professor não utilizou a sala de leitura, pois, esta estava fechada neste dia, pegou na secretaria o livro e levou para ser lido em sala de aula, ele começou a leitura falando o título e o nome da autora.

Durante a leitura o professor, faz a seguinte pergunta:

P – Vocês sabem o que é jejum?

A - É um negócio pequenininho.

P – Não

A – É uma fruta.

P – Não. Jejum é quando você não comeu nada.

A – Ah, tá.

O professor segue com a leitura da história. Ao término ele pergunta:

P – Qual foi a esperteza dele (jabuti)?

A – De pegar todas as frutas.

P – Mais como ele pegou todas as frutas?

A – Ele falou uma.

P - Há... Todas as vezes que ele (macaco) falava uma, ele (jabuti) dizia: é minha.

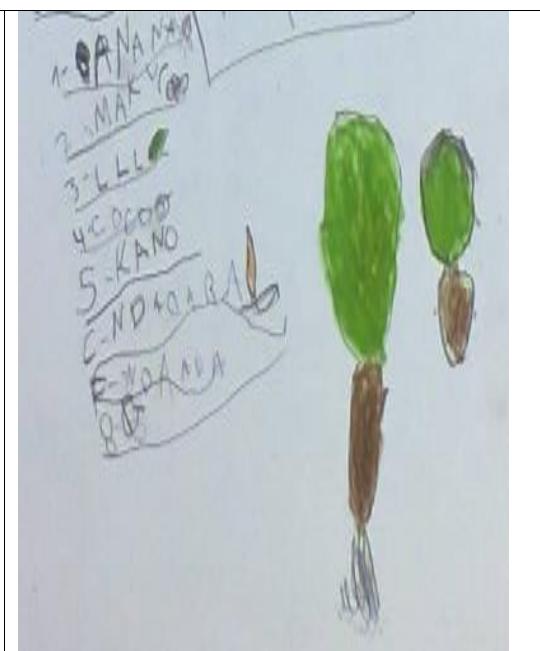
As crianças se organizam para irem almoçar.

Neste mesmo dia, 21 de junho, o professor realizou um ditado com os alunos com as seguintes palavras: banana, macaco, jabuti, coco, cajá, jenipapo, pato, gato.

Depois os alunos desenharam do lado de cada palavra. Abaixo apresentamos foto de ditados de quatro alunos.



Aluno 1



Aluno 2

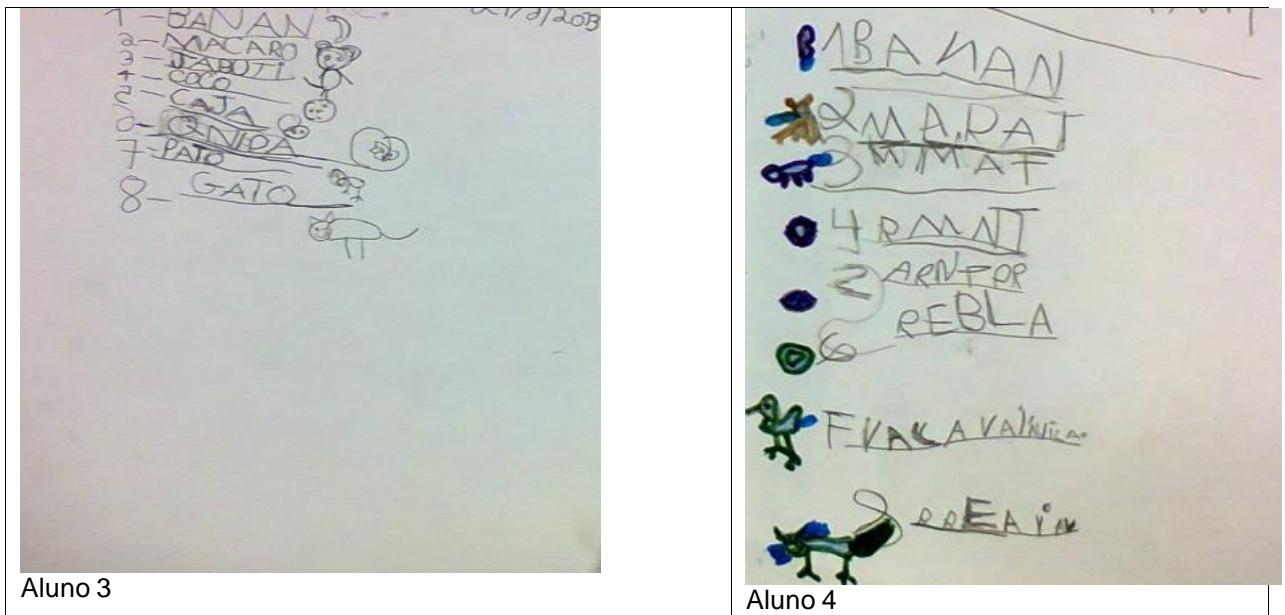


Figura 6: Ditado realizado pelos alunos.

Durante a realização do ditado, os alunos interagiam o tempo todo com outros colegas e com o professor, o que levava a alguns fazerem inferências sobre a escrita de palavras da leitura realizada em sala e de aulas passadas e também de acordo com palavras que foram escritas no quadro pelo professor. Havia crianças que se lembraram do jenipapo e fizeram cara feia por lembrar-se do seu cheiro; cantaram a música do pato quando o professor desenhou o animal no quadro .

No final da aula o professor levou Lelek embora e disse que ele iria tomar banho, estudar, lanchar em outra escola.

(Nota de Estágio, 21 de junho de 2013).

Consideramos importante chamar atenção para o fato de que durante a realização do ditado, houve alunos que copiavam as palavras do ditado do colega, o que pode ser observado na primeira dupla de ditado.

Nesta atividade não houve intervenção do professor na escrita dos alunos, ele ditava as palavras e os alunos escreviam do jeito que a entendiam. O professor intervaiu na hora do desenho. Colocou no quadro a numeração do ditado e fez os

desenhos de acordo com cada palavra ditada. Eles colocaram seus nomes nas atividades, o professor tirou fotos e colou o trabalho no caderno dos alunos.

4º Trecho Ilustrativo

Na aula seguinte, posterior à acima transcrita, o professor falou para os alunos sobre a visita do boneco Lelek.

No decorrer da aula ele chama a atenção das crianças para um bilhete deixado pela professora do turno anterior. Usando uma régua , na medida em que lê, vai sinalizando as palavras no quadro que formaram o bilhete.

P- Bom, tem um bilhetinho escrito ali. Vou ler o bilhetinho. Todos me acompanhando!

Abaixo transcrevemos o bilhete:

Boa tarde, professor (nome do professor).

Hoje ao chegar à sala, o seu cartaz que estava na janela, estava caído, coloquei em cima do armário.

Atenciosamente, Professora (nome da professora).

Após a leitura, o professor prossegue explicando:

P – Ela fez o que mesmo. Como é o nome disso aqui?

A – Bilhete.

P. – Quando a gente escreve um bilhete, a gente coloca o nome da pessoa que vai receber o bilhete e o nome da pessoa que está mandando o bilhete. No meio, a gente escreve a mensagem.

P - Que letra ela usou para escrever isso aqui?

A – de mão.

P – Letra de mão. As letras estão de mãos dadas.

O professor interrompe a fala sobre o bilhete da professora e aproveita para relembrar sobre a visita do boneco Lelek para as crianças, (alguns alunos estavam faltando, pois o Rio estava enfrentando os manifestos pela redução de passagem do transporte público)

P – agora, na sexta-feira quem veio, recebeu uma visita. A visita esteve aqui na segunda feira e não falaram nada para a visita. Ela voltou aqui na sexta. Quem foi que veio?

A – A Diretora. (um aluno fala não se lembrando do boneco).

P - Não.

A – O boneco

P – Que boneco?

A – Lelek.

P – O que foi que ele fez? Contou a historia, passou a atividade? Que atividade ele passou?

A – Escrever o nome.

P - Escrever o nome de que?

A – das coisas?

P - Então ELE (boneco) esteve aqui, vocês escreveram, ele tirou foto. Vocês Se lembram de que eu falei que ele iria para outra escola?

A – sim...

P - Então ele foi para outra escola.

A – Ahh!

P - Então, ele ficou de voltar aqui no final do ano para ver como a turma está. E os outros coleguinhas vão se encontrar como Lelek. Então nós vamos escrever o que aconteceu com a visita dele, contando para os colegas que não vieram na aula, Como foi a visita do Lelek aqui na sexta feira. Ele sentou aonde na segunda feira?

A – Do seu lado.

P – Do meu lado. Então vamos começar a contar o que aconteceu.

A – ele começou a contar a historia.

P - Mas antes...

A - Ele entrou...

P – Mais onde ele entrou? Quando ele entrou?

A – na sexta feira.

P - na sexta feira... dia 21. O que aconteceu no dia 21?

A – não teve aula.

P - não teve aula?

A – não! Recebemos o Lelek.

P – na sexta feira, dia 21, a nossa turma recebeu a visita do Lelek. Ele fez o quê?

A – Ele contou uma história pra gente.

P – ele contou uma história para turma. E aí, foi legal, não foi?

A – Foi legal!

P – Depois ele passou uma atividade. O que era a atividade?

A – Era para escrever o nome das coisas. Ele pediu para a gente escrever algumas palavras.

P – estas palavras foram copiadas. Ele fez o quê?

A - Ele falou.

P - Ele ditou algumas palavras. E ai? Ele ficou aqui ou foi embora?

A - Ele ficou aqui depois foi embora.

P - e ai?

A - Ele foi embora

P - Nos despedimos depois ele foi embora.

(nota de estágio 21 de junho de 2013)

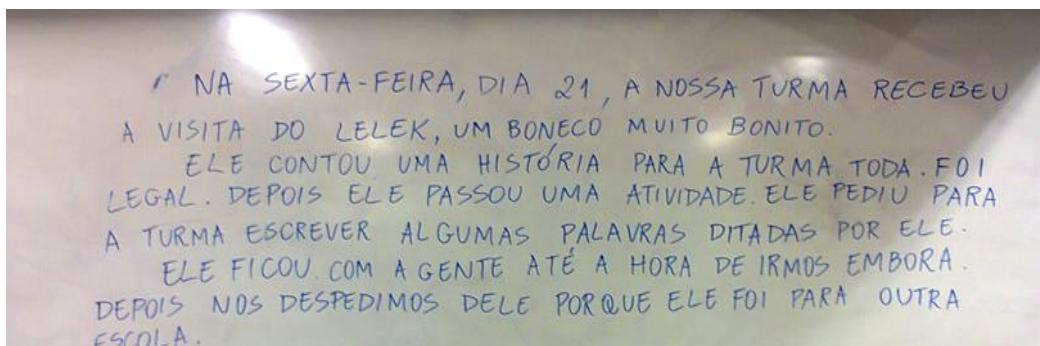


Figura 7: Bilhete coletivo

Nesta situação didática o professor se apresenta como mediador do conhecimento. Os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabética, portanto cabe ao professor a tarefa de registrar por escrito o texto produzido coletivamente pelos alunos. Depois de escrito o professor lê o bilhete, apontando no quadro, palavra por palavra, com todos os alunos repetindo de acordo com que o professor lia. Após a leitura os alunos copiaram o bilhete em folhinha distribuída pelo professor que colou a atividade no caderno.

Em nosso entender, dentre as atividades comumente apresentadas e trabalhadas pelo professor, esta se diferencia das demais aulas apresentada aqui neste trabalho. Destacamos o regaste de vivências anteriores em sala pelos alunos. O professor antes de começar a fazer o texto conversou sobre a visita do boneco na sala de aula. A escrita coletiva do texto até que ele tomasse forma, voltando e lendo o que já havia sido produzido pelos alunos consistiu numa ação pedagógica bastante diferenciada das demais. A aula passou por uma contextualização e uma situação de escrita de texto diferentemente da frequente ênfase do ensino do sistema alfabético, na exploração da pauta sonora e ou da escolha de uma única palavra para fixar o texto. Além de aulas cujo material didático fundamental era o caderno pedagógico, há que se ressaltar a utilização pelo professor de recursos oferecidos pelo site Educopédia.

Consta que este site foi criado por professores da prefeitura do Rio de Janeiro, ele contém atividades interativas de leitura e escrita. O processo é como de outros games quem conseguem construir todas as etapas numa fase passa para outra. Segundo o professor regente ele tem que passar todas as etapas até o final do bimestre para a turma. Nesta semana a turma trabalharia a fase cinco (5), intitulado: A Caverna.

O site aborda algumas temáticas como: “a importância da leitura”, rimas, vida marinha, extinção de espécies, folclore brasileiro. Numa breve análise de algumas atividades da Educopédia, observamos que os temas surgem como curiosidades, são propostos algumas atividades são voltadas basicamente para a aquisição da leitura e da escrita.

As atividades propostas pelo Educopédia eram realizadas em sala de aula através do projetor com todos os alunos, não eram aulas individualizadas com o auxílio do computador na sala de informática, eram aulas realizadas uma vez por semana, geralmente as terças- feiras, após o almoço. Os alunos eram lembrados em que fase eles estavam, pelo professor, logo após, a aula seguia com o áudio conduzindo as atividades propostas. Os alunos gostavam e prestavam atenção, pois era uma aula com características de game e o objetivo era passar de fase. O professor acompanhava os alunos e passava para atividade seguinte.

5º Trecho Ilustrativo.

Abaixo transcrevemos uma aula no dia (27 de maio de 2013), em que foi utilizado este recurso: a Educopédia.

Neste dia, a aula foi basicamente projetada em cima do site do Educopédia.



Figura 8: Texto informativo/ curiosidade (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>)



Figura 9: Atividades grafema/fonema (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>)

Esta primeira atividade apresentava as letras V, D, G e figuras relativas às letras para que os alunos fizessem associações letra/desenho. Alguns alunos falavam nomes de figuras que eles já tinham como referência e o site representava outras figuras. Para que a atividade fosse encerrada, o participante deveria passar o mouse em cima da letra preenchendo os espaços (como se escrevesse), se acertasse a imagem sumia e aparecia outra letra, se não, a figura continuava até o participante fazer o traçado correto. Neste caso o professor ficava com o mouse e perguntava aos alunos por onde começava a escrever a letra, de acordo com as respostas, ele começava a escrita da letra.

Em outra atividade, realizada neste mesmo dia, os alunos deveriam achar as partes do Curupira que estavam escondidas em meio das folhagens. Eles teriam que

encontrar as partes, clicar em cima da imagem, para que fossem montadas, no final apareceria o Curupira e informações sobre ele.



Figura 10: Curiosidade: O curupira (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>)

A seguir, foi proposta outra atividade (terceira), que consistia em completar as palavras com as sílabas que estavam faltando. Como mostra as imagens abaixo retiradas do site.



Figura 11: Atividades: grafema/fonema (sílaba) (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>)

Uma quarta atividade foi apresentada: nesta atividade, primeiro eram apresentadas as vogais e o áudio avisava que para completar a sequência o jogador deveria completar a palavra com as vogais, após formar a palavra aparecia a figura referente à palavra.

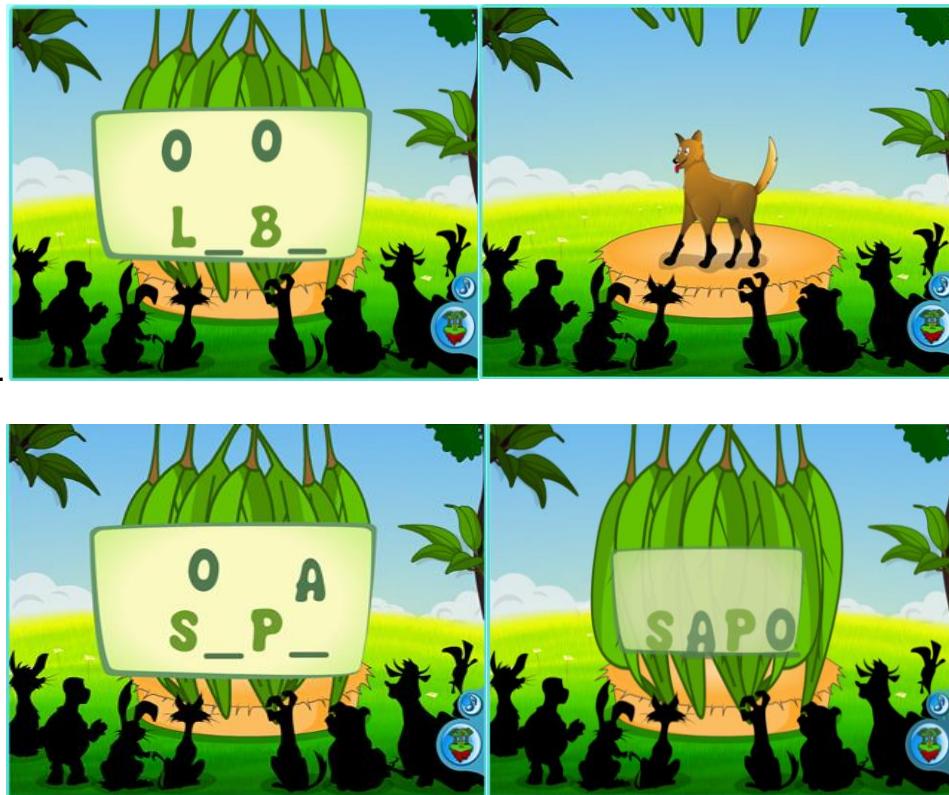


Figura 12: Atividade interativa com vogais (<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>)

Em quase uma totalidade as atividades desenvolvidas por esta turma, estão basicamente voltadas para a aquisição do sistema alfabético, do que a prática do letramento ou alfabetizar- letrando, na prática o que foi evidenciado, foi uma forte inclinação à alfabetização.

É fato que a criança precisa estar alfabetizada para que possa ter um domínio sobre este mundo escrito, mas não é preciso que esteja alfabetizada para que possam ser introduzidos os mais variados textos e gêneros. A proposta de ser alfabetizar letrando se faz com a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita junto com a apropriação do sistema da escrita.

O professor ao qual se deu a análise sinaliza em sua ação pedagógica, algo em relação a se alfabetizar letrando, mais não dá continuidade a esta temática. Ele leva fruta para sala, lê um livro, canta uma música, mais acaba caindo na prática da

fixação das sílabas, números e letras e não envereda por uma abordagem em que o alfabetizar letrando se consolide.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Abriremos estas considerações finais citando Silva e Araújo (2012) que dizem:

Apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso, sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. (SILVA E ARAUJO, 2012 p10).

As inquietações que impulsionaram a construção deste trabalho monográfico e que trouxeram à tona mais uma vez as questões relacionadas ao letramento e à alfabetização estão bem sintetizadas na citação acima referenciada. Ter o domínio do código linguístico, ser alfabetizado, é de suma importância para o indivíduo, mas fazer uso deste código nas demandas sociais tem implicações de empoderamento nesta sociedade letrada.

Nesta pesquisa foram levantadas questões sobre os indícios de uma alfabetização na perspectiva do letramento na prática pedagógica de um professor alfabetizador.

Há indícios da compreensão de um docente alfabetizador sobre o letramento no exercício de sua ação? A princípio, sem uma análise mais aprofundada sobre alfabetizar na perspectiva do letramento, diríamos que sim, pois o uso de alguns gêneros, como música, bilhete, gibis, na sala de aula estava presente, sendo utilizados por este professor. No entanto, ao apurarmos mais nossa análise podemos dizer que a prática pedagógica desenvolvida tendia muito mais para a alfabetização do que ao letramento. Como foi mostrado nos dados coletados, o uso de recurso durante as aulas, era para serem retirados os nomes de letras iniciais das palavras, número de letras e de sílabas.

Compreende-se assim que este professor alfabetizador, ainda não demonstrava na sua prática pedagógica pleno domínio do alfabetizar letrando. É oportuno lembrar que, como já evidenciamos anteriormente em algumas atividades não há continuidade e exploração das temáticas abordadas nos textos ou mesmo indício de uma preparação prévia do assunto ou contextualização pelo docente, ou ainda prática pedagógica representativa de uma perspectiva direcionada ao letramento.

Como foram demonstradas aqui, características que reforçam a prática da alfabetização com pressuposto ao letramento, também foi evidenciado timidamente na ilustração quatro (04.) as características de se alfabetizar letrando, características estas que se evidenciam não pela simples utilização do gênero bilhete, mas por toda contextualização envolvida naquele momento pelo professor.

A consciência de poder diferenciar letramento e alfabetização e saber que ambos estão intimamente ligados proporcionam ao professor, enquanto mediador do conhecimento, a liberdade de direcionar sua prática pedagógica. Como já mencionados anteriormente por Silva e Araújo (2012), que relatam a importância das práticas sociais letradas como determinantes para a inclusão no mundo do letramento. Dessa forma, “o indivíduo que possuir bons níveis de diferentes de letramento, tendem a ocupar mais espaços na sociedade” (p.08).

No entanto, relembo aqui a relevância dos estudos sobre letramento que têm penetrado nos espaços escolares como salientam Tasca e Guedes-Pinto (2013, p. 262). Esta entrada tem sido de grande valia para a prática pedagógica, pois possibilita ao profissional da educação, acesso à temática sobre o letramento.

Vale ressaltar que vivemos em constante aprendizagem, as mudanças estão acontecendo o tempo todo e não é diferente no campo educacional. As salas de

aulas são o lugar onde aprendemos e reaprendemos a aprender, espaço voltado para o conhecimento, onde existem os acertos e os equívocos. Evidenciamos neste professor uma prática voltada para o contexto da alfabetização e pouco voltada para as questões do letramento.

Faz-se necessário e urgente o equilíbrio entre estas duas temáticas, alfabetização e letramento, ou alfabetizar letrando para que professores alfabetizadores percebam que é possível esta prática no seu fazer didático para que possam se ver como mediadores desse processo e não meros expectadores.

Faz-se imprescindível que o profissional na área educacional entenda quando a balança está pesando mais para o letramento ou mais para a alfabetização, que tenha o senso crítico de se perguntar ou auto-analisar-se quanto ao equilíbrio destas duas temáticas.

Este estudo foi realizado para sinalizar indícios de letramento na prática de um professor alfabetizador e espero, sim, que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão crítica sobre o tema e, quem sabe, estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARPANEDA, I. P. M. BRAGANÇA, A. D. - Porta Aberta: **letramento e alfabetização**, 1o ano. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2011.
- CERUTTI – RIZZATTI, M. E. *Letramento: Uma Discussão Sobre Implicações De Fronteiras Conceituais*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan-mar. 2012. Disponível:<<http://www.cedes.unicamp.br>><http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf> visitado em 08/04/2013.19:25.
- MARCUSCHI, L. Fala e Escrita: **Oralidade e letramento como práticas sociais**. 1.ed,1reimp. - Belo Horizonte: Autentica, 2007. 208 p. Disponível <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>.visitado 08/04/2014 as 10:00.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação-Subsecretaria de Ensino – Coordenadoria de Educação. 1º ano **Casa de Alfabetização**. 2º bimestre, 2013.
- S.F. GOMES, R; MYNAYO, C.S. (organizadora) Pesquisa Social: **Teoria, método e criatividade**. 30. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. - Alfabetização e letramento: **Conceitos e Relações** / . 1 ed. 1 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/24.pdf>. Visitado em 11/11/2014
- SILVA, E. M. da. ARAÚJO, D. L. de. *Letramento: um fenômeno plural*. RBLA, Belo Horizonte,aop0812. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812>- visitado em: 29/05/2013 – 21:21.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos** Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004a, pela ArtmedEditora. Disponível:<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> - site visitado em 10/02/2014 -20:09.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ. nº.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004b: <http://www.scielo.br/scielo.php?script> visitado em: 21/05/2013 as 13: 45.
- SOARES, M. Letramento: **Um Tema Em Três Gêneros**. -4ª. Ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.128p.

STREET, B. V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: **Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>/<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622013000100004.t>> visitado em 21 /11/2013. 14:35.

TASCA, D. S. O.; GUEDES-PINTO, A. L. *A Divulgação Do Conceito De Letramento e o Contexto da Escola de Nove Anos: O Que Dizem As Professoras Alfabetizadoras?* Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio-ago. 2013. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br> <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200006>. Visitado em 21/11/2013. 14:26