

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**ANA BEATRIZ GAMA DA MOTA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E  
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA PROFESSORA DO 2º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Presidente Prudente**

**2011**

**ANA BEATRIZ GAMA DA MOTA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E  
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA PROFESSORA DO 2º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Junqueira de Souza

Linha de pesquisa: Infância e Educação,

**Presidente Prudente**

**2011**

Mota, Ana Beatriz Gama da.

M871a Alfabetização e letramento : as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental / Ana Beatriz Gama da Mota. - Presidente Prudente: [s.n], 2011  
152 f. : il

Orientador: Renata Junqueira de Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Práticas educativas. 5. Alfabetramento I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

**ANA BEATRIZ GAMA DA MOTA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E  
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA PROFESSORA DO 2º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**COMISSÃO JULGADORA**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

Presidente e Orientadora: Profª Drª Renata Junqueira de Souza (FCT/UNESP)

1º Examinador: Profª Drª Ana Luzia Videira Parisoto (FCT/UNOEST)

2º Examinador: Profº Drº Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (FCT/UNESP)

Presidente Prudente, 11 de agosto de 2011.

Aos meus filhos Carol e João, razão do meu viver;

ao meu marido Adilson pelo incentivo dado;

ao meu pai, que mesmo em outro plano, me acompanhou em todos os momentos desta jornada e, à minha mãe, amiga e incentivadora;

a todos os professores, colegas de trabalho, educadores dos quais me orgulho e que, assim como eu, ainda acreditam numa educação com qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

ao Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, professor Dr. Henrique Duque de Miranda Chaves Filho, responsável pelo Convênio com a UNESP, sem o qual este estudo não seria possível;

aos diretores do C. A. João XXIII, José Luiz Lacerda e Andréa Vassalo, pelo apoio e incentivo;

à professora Dra. Renata Junqueira de Souza, pela amizade, paciência, confiança e orientação criteriosa;

aos professores da banca examinadora, prof<sup>o</sup> Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e prof<sup>a</sup> Dra. Ana Luzia Videira Parisotto que com suas valiosas contribuições e minuciosa leitura, por ocasião do exame de qualificação, me indicaram novos caminhos;

aos professores, alunos e funcionários da escola pesquisada, pelo compromisso e cooperação;

à professora, sujeito desta pesquisa, pela disponibilidade, sem a qual ela também não se concretizaria;

aos professores da UNESP que se dispuseram a trabalhar com a turma do MINTER, pela competência, disponibilidade e motivação;

à querida amiga e bolsista Cíntia Campos que cuidou dos meus alunos nas minhas ausências;

à minha querida amiga e irmã de coração Acácia pelo incentivo e força nas horas mais difíceis, pelas lágrimas e gargalhadas compartilhadas;

aos colegas da turma do MINTER, pela amizade e corresponsabilidade;

aos meus filhos, pela paciência nas minhas horas de aflição;

à minha mãe, irmãos, sogros, cunhados, sobrinhos, pelo apoio, mesmo à distância;

a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire)*

## RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, caracterizado como estudo de caso, vinculado à linha de pesquisa “Infância e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, São Paulo, apresenta os resultados obtidos da pesquisa *Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental*. A preocupação central deste estudo surge a partir do momento em que se observa uma lacuna na relação entre a concepção que o professor tem de alfabetização e de letramento e suas práticas educativas na sala de aula. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento, de uma docente do segundo ano do Ensino Fundamental, de um colégio público federal de Juiz de Fora – MG e sua prática em sala de aula. Como objetivos específicos objetivamos caracterizar a concepção docente sobre alfabetização e letramento e verificar as concepções e as práticas de ensino em alfabetização e letramento. Neste sentido, investigou-se como os pressupostos teóricos do professor influenciam o ensino da leitura e da escrita. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista e a observação das aulas deste docente em uma sala de aula com vinte e oito alunos. Os resultados mostraram que a professora diferencia alfabetização de letramento, utiliza os gêneros textuais em sala de aula para alfalettrar e, muitas vezes, para trabalhar os aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais de um texto.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, práticas educativas, alfaletramento.

## **ABSTRACT**

This work, qualitative in nature, characterized as a case study, linked to the research line "Children and Education", at the Graduate Program in Education, Faculty of Science and Technology - FCT / UNESP, Presidente Prudente, São Paulo state, Brazil, presents the results of the project entitled: "Reading, writing and literacy: the conceptions and educational practices of a teacher of second grade of elementary school". The central concern of this study starts from the observation that there is a gap in the relation between the concept that the teacher has about reading, writing and literacy and the educational class works. The objective of this research was to analyze the correlation between theoretical and practical class work of literacy from a teacher in the second year of elementary school, in a federal public school in Juiz de Fora - MG. The specific objectives aim to characterize the general teaching concept of reading, writing and literacy and consider its theoretical and practical teaching guidelines. In this sense, we investigated how the theoretical background of the teacher can influence reading and writing. To this end, interviews and observation of teaching classes in a classroom with twenty-eight students were used as an instrument of data collection. The results showed that the teacher considers that reading and writing are different from literacy, uses specific text genres in classroom to achieve literacy and often to work aspects of grammar, spelling and text structure.

**Keywords:** educational practices, literacy, reading, writing.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 Atividade de ditado feita pelo aluno I .....	128
Ilustração 2 Atividade ortográfica feita pelo aluno II .....	131
Ilustração 3 Atividade de cruzadinha feita pelo aluno III .....	132
Ilustração 4 Atividade jogo dos sete erros feita pelo aluno IV .....	133

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Sequência didática .....	62
Tabela 2 Aspectos tipológicos .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Formação docente .....	100
<b>Quadro 2</b> – Palestras/cursos .....	100
<b>Quadro 3</b> – Cursos sobre alfabetização e letramento .....	102
<b>Quadro 4</b> – Concepção de alfabetização .....	103
<b>Quadro 5</b> – Concepção de letramento .....	104
<b>Quadro 6</b> – Alfabetizar letrando .....	105
<b>Quadro 7</b> – Concepção de leitura .....	106
<b>Quadro 8</b> – Concepção de escrita .....	107
<b>Quadro 9</b> – Como alfabetiza .....	108
<b>Quadro 10</b> – Como letra .....	109
<b>Quadro 11</b> – Seleção de textos .....	110
<b>Quadro 12</b> – Prática/ensino da leitura .....	112
<b>Quadro 13</b> – Prática/ensino da escrita .....	113
<b>Quadro 14</b> – Tipos de textos .....	114
<b>Quadro 15</b> – Materiais utilizados .....	115
<b>Quadro 16</b> – Registro da leitura e escrita .....	116
<b>Quadro 17</b> – Interferência nas atividades realizadas .....	117
<b>Quadro 18</b> – Estratégias utilizadas na aquisição da leitura/escrita .....	118
<b>Quadro 19</b> – Avaliação do trabalho dos alunos .....	119
<b>Quadro 20</b> – Correção do trabalho dos alunos .....	120
<b>Quadro 21</b> – O trabalho do professor .....	121

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DO CAMINHO</b> .....	12
1. Por que alfabetização e letramento? .....	12
1.1 Organização metodológica da pesquisa: aspectos conceptuais .....	17
1.2 Aspectos formais .....	21
<b>CAPÍTULO 1: DESCOBRINDO O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO</b> .....	28
1. Alfabetização e letramento: concepções .....	28
1.1 Alfabetização .....	28
1.2 Letramento .....	39
1.3 Quando alfabetização e letramento se encontram .....	51
1.4 Tipologias e gêneros textuais: condições para produção de texto em sala de aula..	57
1.5 Gramática e ortografia .....	66
<b>CAPÍTULO 2: O CAMINHO DOCENTE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a teoria e a prática</b> .....	73
2.1 O papel do professor .....	73
2.1.1 Formação inicial dos professores .....	78
2.1.2 Formação continuada dos professores .....	86
2.1.3 Prática docente: relações entre teoria e prática na sala de aula .....	91
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS - COMEÇANDO A DESCOBRIR O CAMINHO</b> .....	99
3.1 A docente na teoria .....	99
3.2 A docente na prática .....	121
<b>ALGUMAS DESCOBERTAS: considerações finais</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	148
<b>APÊNDICE</b> .....	152

## **Introdução**

### **A escolha do caminho**

#### **1. Por que alfabetização e letramento?**

- **Seleção do tema, problematização, justificativa e síntese do desenvolvimento do trabalho.**

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire)*

Ao começar a escrever esta dissertação, constatei que a alfabetização é um percurso pelo qual venho trilhando há muito tempo. Através da minha experiência pessoal e também profissional, fui refletindo sobre os caminhos percorridos até então, e que contribuíram, consideravelmente, para a minha formação como professora alfabetizadora.

Lembro-me, ainda aluna da primeira série do ensino primário, na Escola Estadual XV de Novembro, na cidade de Bagé, no interior no Rio Grande do Sul, e da minha dificuldade e ansiedade em aprender as primeiras letras. Minha mãe, professora primária, sentava-se comigo, após o jantar e, calmamente, me ajudava na leitura de pequenas frases como *Ivo viu a uva*, da antiga cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima. A dificuldade em *decorar* as famílias das palavras levou-me a frequentar aulas particulares para que pudesse, ao final do ano letivo, saber ler e escrever.

Ao recordar o meu caminho no aprendizado das primeiras letras, lembro-me, com muito carinho, dos meus pais que sempre me incentivaram e me orientaram levando-me a desenvolver um grande amor pelas letras, pelas palavras, pelos livros.

Após a conclusão do antigo 1º grau, oitava série, o ingresso no curso do Magistério se deu naturalmente. A vontade de seguir a carreira, de me tornar professora já fazia parte da minha vida. Durante os anos em que cursei o 2º grau, habilitação Magistério, na mesma escola de Bagé, o amor pela educação e pelas letras só aumentou.

No início dos anos 1980, ingressei na faculdade, no curso de Letras e, em 1982 iniciei minha carreira profissional como docente contratada pelo Estado do Rio Grande do Sul. Pelo período de quatro anos e meio, trabalhei como professora alfabetizadora em uma escola rural. Nessa escola comecei a observar as dificuldades que os alunos tinham em aprender a ler e a escrever. Queria que meus alunos gostassem *das letras* como eu, mas antes disso precisava ensiná-los a como segurar um lápis e a como manusear o caderno e a borracha.

De 1987 a 1996, já como professora concursada, trabalhei com classes de alfabetização numa escola estadual de periferia, utilizando o método fônico. Durante esse período, a minha visão e a minha experiência com alfabetização ampliou-se. O contato com crianças de diferentes mundos e a escuta constante de frases como: "esse menino não vai aprender nunca", "o irmão dessa menina foi nosso aluno e era a mesma coisa, nunca conseguiu aprender a ler", "não te desgasta, não vale a pena", "a família não se interessa", "ele tem problemas", começaram a me inquietar profundamente. Essa inquietação levou-me a refletir sobre os caminhos que possivelmente poderiam ser utilizados para que os meus alunos se apropriassem com proficiência da leitura e da escrita.

No ano de 1998, residindo na cidade de Piracicaba, no estado de São Paulo, ingressei, através de concurso público, no Magistério Público Municipal e, mais uma vez, fui trabalhar com classes alfabetizadoras, numa escola rural do município. Durante esses anos a minha inquietude como alfabetizadora aumentou, pois os alunos eram outros, os lugares eram outros, mas os problemas, as dificuldades, as dúvidas permaneciam as mesmas. Foi nessa época que a concepção construtivista da alfabetização adentrou os espaços alfabetizadores e junto com ela, uma concepção divulgada pelo senso comum de que não seria mais necessário o uso de um método de alfabetização.

Logo a seguir, o termo letramento<sup>1</sup> passou a fazer parte do discurso docente. Os estudos de Magda Soares, oriundos de 1980, trouxeram para os professores alfabetizadores a discussão do letramento enraizada no conceito de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Letramento: É o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 44)

A partir das minhas inquietações, da minha trajetória pedagógica com o contato com docentes e alunos envolvidos na prática alfabetizadora e, a partir de 2004, com o trabalho desenvolvido como professora efetiva de uma escola da rede pública federal, enfim pela minha história de vida, me senti estimulada para desenvolver esta pesquisa. Durante todos esses anos tenho focado meu olhar na prática alfabetizadora, necessitando conhecer os processos de aquisição da leitura e da escrita durante o ensino fundamental. E foi essa necessidade de conhecimento e a oportunidade de cursar o mestrado que me levou a me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação (MINTER) UNESP – Presidente Prudente/UFJF.

Portanto, o problema para esta pesquisa foi pensado a partir das minhas experiências como aluna e como professora alfabetizadora. Partindo da minha inquietação e verificação de que muito que se faz nas séries iniciais são somente a repetição de atividades sem concepções adequadas do que seja alfabetizar ou letrar é que este estudo ganhou proporções pedagógicas, na medida em que a minha preocupação central se voltava para a necessidade de verificação das concepções teóricas e práticas do docente alfabetizador.

O objetivo geral desta investigação foi analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas de ensino em alfabetização e letramento de uma professora do 2º ano do ensino fundamental.

A partir disso, surgiram novas propostas específicas que objetivaram caracterizar a concepção docente sobre alfabetização e letramento e verificar as concepções e as práticas de ensino em alfabetização e letramento.

Assim sendo, devido à relevância do tema pesquisado, realizamos um breve levantamento da produção acadêmica a respeito da alfabetização e do letramento e citamos, a título de exemplificação, algumas dissertações:

\* Marcela Luz Saraiva de Campos: *As funções da escrita na perceptiva do letramento como prática social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Rio grande do Sul – 2004. A dissertação aborda as funções da escrita na perspectiva do letramento como prática social, analisando a linguagem escrita em contexto de sala de aula e sua relação com as atividades exercidas no cotidiano do sujeito-aprendiz. As contribuições indicam que a escola encontra-se em processo de aceitação das habilidades de leitura e escrita como representantes do processo de letramento na

perspectiva social. Nesse sentido, ela necessita integrar-se às práticas e aos eventos sociais de letramento para capacitar os alunos à utilização destas habilidades.

\* Jaqueline Luzia da Silva: *Alfabetização e letramento: leitura do mundo - leitura da palavra - re-leitura do mundo* - 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. A dissertação aborda a relação entre a leitura do mundo dos alunos e a leitura da palavra e teve como objetivo verificar como a alfabetização pode sofrer influências da vida fora da escola, na qual estão inseridos os alunos, e quais as influências exercidas pelo processo de alfabetização no cotidiano dos mesmos. Os resultados identificaram o quanto a alfabetização interfere nas relações e no ambiente fora da escola, garantindo uma nova postura dos alunos diante de seu meio social, concretizando uma re-leitura do mundo.

\* Leda Marina Santos da Silva: *Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta* - 2004. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os conceitos de alfabetização e letramento são discutidos neste trabalho a partir de uma análise de práticas pedagógicas desenvolvidas por três professoras atuantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Niterói. Para a autora, a escola como instituição de ensino da leitura e da escrita explicita um investimento maior no ensino da técnica de ler e escrever do que no desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras. O encaminhamento de propostas para o desenvolvimento de práticas sociais que envolvam a língua escrita revela a necessidade de reflexão sobre a concepção ideológica engendrada no processo de letramento.

\* Maria Cristina Fernandes Robazkiewicz: *Aquisição da escrita: o caminho entre a alfabetização e letramento* - 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Nesta dissertação, investiga-se, a partir do acompanhamento de duas turmas de 1ª série, e de entrevistas e conversas informais com suas docentes, o processo de construção da língua escrita, visto sob o ângulo da alfabetização e também do letramento. A análise revelou que o foco da escola ainda é a alfabetização, em seu sentido estrito, uma vez que o uso social da escrita é pouco valorizado. O estudo realizado pode contribuir para uma reflexão sobre a importância de alfabetizar *letrando*.

\* Rachel Gomes Lau: *Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?* - 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Este trabalho busca compreender quais as concepções de alfabetização dos professores que atuam no 1º

Ciclo de Formação, na rede municipal de Juiz de Fora - MG - bem como compreender os elos discursos de tais concepções com a perspectiva do letramento em uma proposta de organização escolar por ciclos de formação. Para Lau, nas interfaces destas concepções e a proposta do ciclo, foi possível compreender que os discursos marcados pela concepção de alfabetização como conteúdo mínimo não dialogam com a proposta do Ciclo de Formação, assim como foi possível compreender que os discursos marcados pela concepção de alfabetização como Leitura de Mundo dialogam com a proposta de ciclo organizada do município.

Podemos perceber nos trabalhos citados, sobre alfabetização e letramento, que a contribuição desses estudos aponta para a necessidade de uma aproximação entre teoria e prática, o que nos justifica quanto à realização da presente pesquisa.

Para apresentarmos o seu desenvolvimento, dividimos o presente trabalho em capítulos. A introdução se constitui da própria apresentação e nele abordamos os motivos pelos quais nos levaram a definir o objeto de nossa pesquisa, denominado: **a escolha do caminho**. Nela, também abordamos a metodologia adotada e os elementos que circunscreveram a pesquisa - a professora e a sua sala de aula a partir do objetivo central da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que apóiam esta pesquisa que é denominado: **descobrimo o caminho da alfabetização e do letramento**, caminho este que nos possibilitou descobrir, nas definições apresentadas, as concepções de alfabetização e letramento.

**O caminho docente** é apresentado no segundo capítulo, onde abordamos o papel do professor e a sua relação entre a teoria e a prática.

No terceiro capítulo apresentamos as análises dos dados referentes à investigação: **começando a descobrir o caminho**. Num primeiro momento expomos a análise dos dados coletados na entrevista, onde buscamos traçar o perfil pessoal e profissional da professora pesquisada. Num segundo momento, apresentamos os dados relacionados à segunda fase da pesquisa: as observações das aulas da professora, estabelecendo relações entre as suas concepções sobre alfabetização e letramento e a sua prática educativa. A partir desta análise, relatamos, no último capítulo, denominado **algumas descobertas**, as considerações finais que nos mostram as possíveis conclusões e respostas ao problema inicial desta pesquisa.

## 1.1 Organização metodológica da pesquisa: aspectos conceptuais

*Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47)*

No planejamento inicial deste trabalho optamos por uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso, dada a natureza do objeto de estudo e objetivos propostos, considerando as cinco características básicas que definem a pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen (1994).

a) *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal: (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)* Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada. Essa característica atende às necessidades desta pesquisa, pois para investigar as concepções e as práticas de ensino, em alfabetização e letramento, de uma professora do 2º ano do ensino fundamental se faz necessário a observação do contexto em que ocorre, ou seja, a sua sala de aula.

b) *A investigação qualitativa é descritiva (Op.cit., 1994, p. 48).* Os materiais são ricos em descrições pessoais, situações e acontecimentos; transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e vários tipos de documentos. Neste trabalho utilizamos a descrição, como ferramenta essencial, dos dados coletados através da entrevista com uma professora de língua portuguesa e das observações em sua sala de aula.

c) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Op.cit., 1994, p. 49).* O interesse do pesquisador é verificar como a alfabetização e o letramento se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano. Neste estudo buscamos investigar a concepção de alfabetização e letramento de uma professora do 2º ano do ensino fundamental e a sua prática educativa na sala de aula, analisando os aspectos e variáveis que circundam esse objeto de investigação.

d) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Op.cit., 1994, p. 50).* Há uma preocupação em considerar a maneira como o informante encara as questões como estão sendo focalizadas. Buscamos, através deste trabalho, delinear a concepção que uma professora do 2º ano do ensino fundamental tem de

*alfabetização e letramento* e a sua prática educativa, atendendo aos diferentes significados presentes nos relatos, considerando o atual contexto histórico, social e cultural dos sujeitos.

e) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (Op. Cit., 1994, p. 50). O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. A partir de focos de interesses mais amplos, o pesquisador, vai afunilando as questões à medida que o estudo se desenvolve, tornando-as mais específicas. Entre as várias formas que pode assumir uma *pesquisa qualitativa*, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o *estudo de caso*.

Diante dessas formas, optamos pelo estudo de caso, por entender que se trata de uma abordagem metodológica mais adequada para as investigações. Propusemo-nos a estudar a concepção que uma professora, de uma turma de uma determinada escola pública federal de ensino fundamental e médio, da cidade de Juiz de Fora, tem de *alfabetização e letramento* e a sua prática de sala de aula, atendendo à especificidade e delimitação que exige tal abordagem. O caso em estudo pode ser igual aos outros, mas como possui um interesse próprio, passa a ser único.

[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (GOODE; HATT, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

Stake, 1995 apud André, 2008, p. 19 afirma que, quando se deseja investigar a prática pedagógica de um a professora alfabetizadora bem sucedida, o interesse é no caso em si. Para a autora não se pode utilizar, como método coleta de dados história de vida da professora, observação das aulas e de outras situações escolares, análise de documentos e entrevistas. Segundo Stake, esse tipo de estudo de caso é denominado *estudo de caso intrínseco*.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. O pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para tanto, pode valer-se de uma grande variedade de instrumentos e estratégias. No entanto,

um estudo de caso não tem que ser meramente descritivo. Pode ter um profundo alcance analítico, pode interrogar a situação. Pode confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação. As características ou princípios associados ao estudo de caso se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Entre elas, destaca-se:

a) *Os estudos de caso visam à descoberta* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18): mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele se manterá atento a novos elementos que poderão surgir, buscando outras respostas e indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

b) *Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18): para melhor compreender a manifestação geral de um problema, deve-se relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que está ligada. O objeto de investigação desta pesquisa (relação entre concepção de alfabetização e letramento e a prática de sala de aula) é visto como um elemento dentro de um processo mais amplo, considerando-se a complexidade e especificidade do contexto que podem intervir nesse processo.

c) *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19): O pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.

d) *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação:* (*Op. cit.*, 1986, p. 19) O pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

e) *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas:* (*Op. cit.*, 1986, p. 19) O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas, através da indagação: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

f) *Os estudos de caso procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social:* (*Op. cit.*, 1986, p. 20) A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Assim, o pesquisador vai procurar trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação

em questão e colocar também a sua posição, desde que deixe claro o percurso de suas investigações e o porquê de suas conclusões.

g) *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: (Op cit., 1986, p. 20)* Os resultados de um estudo de caso podem ser dados a conhecer de diversas maneiras, incluindo a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões, etc. Os relatos escritos apresentam em geral, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. Lüdke e André (1986, p. 20) afirmam “que o estudo de caso é construído durante o processo final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.”

A partir da importância dessas várias características, selecionamos como instrumentos metodológicos, para a realização deste estudo, a entrevista semi-estruturada do tipo flexível e a observação.

A entrevista, de acordo com Ludke e André (1986, p. 33), representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Para os autores, durante a entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

A entrevista semi-estruturada permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Ela nos permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final. (SZYMANSKI, 2002, p. 14)

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva,... (SZYMANSKI, 2002, p. 14/15)

Portanto, a reflexividade é a ferramenta que poderá ajudar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades inerentes a uma situação de um encontro face a face.

Assim como a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado na coleta de dados. A observação, segundo Lüdke e André (1986, p. 26), possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Definida a *natureza conceptual* da metodologia adotada nessa pesquisa, será abordada, a seguir, a *natureza formal* dos procedimentos metodológicos.

## 1.2 Aspectos formais

- **O local da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada com uma professora do 2º ano do ensino fundamental, num colégio público federal de ensino fundamental e médio, na cidade de Juiz de Fora. O colégio foi criado para ser uma escola de experimentação, demonstração e aplicação, para atender aos licenciandos da Universidade Federal de Juiz de Fora em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados.

A escolha do colégio para a realização da pesquisa aconteceu por ser o local em que a pesquisadora é docente e por estar voltado para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Essa opção tem os seguintes desdobramentos:

1. Ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;
2. Valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo-direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social;
3. Comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;
4. Subordinação dos métodos aos conteúdos, para se evitar a simples acumulação de informações;
5. Valorização do trabalho interdisciplinar;

6. Resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social. Tal papel confere-lhe autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos;

7. Reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações. (Agenda escolar, 2010, p. 14)

O objetivo do colégio é manter um ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa, à extensão e ao atendimento aos estagiários das Licenciaturas e Cursos UFJF. Além disso, é um colégio público diferenciado dos demais existentes na cidade, pois possui uma excelente infraestrutura física e pedagógica.

Atualmente, o colégio conta com cerca de 1250 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, 09 turmas de Ensino Médio e 07 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. O quadro docente possui 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos. Tais alunos ingressam no colégio por meio de sorteio público, oriundos tanto de escolas públicas, como de escolas particulares e de diferentes bairros da cidade com características diversas, na faixa etária entre seis e sete anos.

A escolha por essa escola foi pautada na necessidade de poder ter acesso às concepções de alfabetização e letramento de um docente e a sua relação com a prática educativa na sala de aula. Neste caso, o colégio vem ao encontro das expectativas e aceitou a pesquisa, acolhendo a pesquisadora.

Participaram da pesquisa uma turma de vinte e oito alunos do 2º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental do colégio e a professora de língua portuguesa.

A escolha pela docente de Língua Portuguesa deu-se por a mesma ser a única professora do quadro efetivo a trabalhar com essa disciplina no 2º ano do Ensino Fundamental e, portanto, ter um trabalho de continuidade na escola.

A opção por este *estudo de caso* permitiu-nos conhecer as concepções que a professora de língua portuguesa da turma tem de alfabetização e letramento, bem como a sua formação como educador dos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo de caso com características de *participante observador*, em que o pesquisador não interage com o grupo observado, sem estabelecer relações interpessoais, deu-se, de acordo com Nisbet e Watt (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1978, p. 21) em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação dos dados e na elaboração do relatório.

De acordo com André (2008, p. 33) uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma atividade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, para que isso aconteça, o pesquisador necessita investir tempo no planejamento do trabalho, na entrada e permanência no campo de estudo, na interpretação e no relato dos dados. Outra vantagem, segundo a autora, é a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo da sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas pra medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2008, p. 36)

Portanto, isso significa que tanto a coleta de dados quanto a divulgação desses dados devem ser pautados por princípios éticos, respeitando os sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo que os mesmos não sejam prejudicados.

- **A entrevista**

Como o objetivo inicial era o de caracterizar a concepção docente sobre alfabetização e letramento no ensino fundamental, entrevistamos a professora de Língua Portuguesa de uma turma do 2º ano do ensino fundamental.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 34), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que nos permitiu fazer as adaptações necessárias.

Entendendo que os aspectos emocionais, como entonação de voz, não seriam contemplados pela escrita, tomamos a decisão de que a entrevista, com

autorização da professora participante, seria gravada. A gravação, de acordo com Lüdke e André, 1986, p. 37, tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado.

Como afirma Lüdke e André

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (1986, p. 33)

Ainda segundo Lüdke e André

[...] exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. (1986, p. 35)

Assim sendo, a entrevista foi feita na biblioteca da escola, em data e horário determinados pela entrevistada e durou cerca de uma hora e meia. Durante a entrevista estabelecemos um diálogo informal, em que as questões eram abordadas e retomadas, caso fosse necessário. Os dados foram gravados e posteriormente transcritos na sua totalidade, evitando que fossem privilegiadas apenas algumas partes ou segmentos significativos. Segundo Szymanski (2002, p. 74), a transcrição é a versão escrita da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados.

A entrevista apresentou dois momentos. Algumas questões nortearam a entrevista APÊNDICE (p. 151). Em um primeiro momento as perguntas tiveram o intuito de conhecer a entrevistada, no que diz respeito a sua pessoa e a sua formação, como: seu nome, a escola e o ano em que leciona, sua formação escolar, sua formação específica, cursos de extensão e de pós-graduação feitos pelo entrevistado. O segundo momento da entrevista nos levou a conhecer as concepções teórico-metodológicas que a

professora tem de alfabetização e de letramento e a sua impressão e ideias sobre a prática docente do professor alfabetizador.

Os dois momentos da entrevista tiveram como objetivo levantar questões a respeito da relação entre a concepção que a professora tem de alfabetização e de letramento e suas práticas educativas na sala de aula, bem como traçar o perfil da professora alfabetizadora para, posteriormente, aprofundar essas questões através da observação e da coleta dos dados das aulas ministradas pela docente.

Após a realização da entrevista, agendamos tais observações.

- **As observações das aulas**

Como o objeto de estudo desta pesquisa é alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, foi observando o efetivo trabalho desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa por meio do qual obtivemos as informações mais relevantes, possibilitando uma análise mais completa do problema investigado.

Com base nas teorias de Bogdan e Biklen (1994, p. 163 a 167) as observações envolveram duas partes: *descritiva e reflexiva*.

Na parte *descritiva* procuramos detalhar o que ocorreu na sala de aula: descrição dos sujeitos, descrição do local, descrição das atividades, a reconstrução dos diálogos ocorridos durante as aulas, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e a relação professor x aluno.

Na parte *reflexiva* incluímos as nossas observações, feitas durante a fase de coleta: as relações entre as partes observadas, os procedimentos e recursos utilizados pela professora, e os pontos necessários para posterior análise e exploração.

As observações foram realizadas, em dias alternados, com prévio agendamento com a professora de Língua Portuguesa. Assumimos o caráter de *participante observador* que, conforme Lüdke e André (1986, p. 29), é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Assim sendo, as anotações ocorreram no exato momento das observações.

Nos dias agendados, acompanhamos a rotina escolar da sala de aula. Esse acompanhamento ocorreu pelo período de vinte e três horas e quinze minutos de

observação. Observamos como a professora propunha as atividades apresentadas e aplicadas com os alunos, bem como as suas reações e recepção das crianças para com as atividades.

- **O registro das observações**

Há formas muito variadas de registrar as observações. Optamos por fazer registros escritos para, posteriormente, combiná-los com a entrevista transcrita da gravação.

Nos dias combinados, entrávamos na sala de aula e nos colocávamos numa carteira no final da sala, lugar este, que favorecia a observação a qual tinha nos proposto, pois conseguíamos ter uma visão global de tudo que nela transcorria.

No primeiro dia fomos apresentadas aos alunos pela professora da sala. Ela falou aos alunos que estaríamos presentes em alguns momentos das aulas de Língua Portuguesa, porque estávamos fazendo um estudo para a faculdade onde estudávamos.

O registro de cada observação foi iniciado, conforme indicação de Lüdke e André (1986, p. 32), com a identificação do dia, da hora, do local da observação e o período de duração, deixando uma margem para a decodificação do material ou para observações gerais. Para registrar as falas, as citações e as observações pessoais, adotamos um caderno, onde foram fixadas as anotações.

Notamos que a sala de aula é espaçosa, clara, pintada na cor bege, limpa e muito bem cuidada. Contém seis janelas basculantes com persianas. Na sala há seis lâmpadas fluorescentes e dois ventiladores que permaneceram ligados. Possui um quadro de giz grande e muito bem centralizado na parede da frente. Acima do quadro, existe um alfabeto em letras minúsculas e maiúsculas, cursivas e scripts.

Na parede contrária às janelas está fixado um bonito mural ilustrado com gravuras da Turma da Mônica. Também contém uma árvore feita de EVA, mostrando o dia e o mês de aniversário de cada aluno da sala. Além da mesa da professora, a sala possui outra mesa que é utilizada pela bolsista de treinamento profissional que a auxilia no atendimento aos alunos e confecção de material didático, durante três dias da semana.

A sala de aula possui, nos fundos, três armários, que são utilizados para guardar alguns materiais dos alunos e dela própria, como: cartazes, livros de literatura, gibis, lápis de cor, réguas, tesouras, cadernos, caixas com atividades xerocadas e outros. Preso na parede dos fundos da sala existe um pequeno armário que estava fechado e é usado pela professora de Matemática da turma.

Uma vez determinados e descritos os procedimentos metodológicos, apresentaremos, no próximo capítulo, os referenciais teóricos que apóiam esta pesquisa e que nos possibilitou descobrir, nas definições apresentadas, as concepções de alfabetização e letramento.

## Capítulo 1 - Descobrimo o caminho da alfabetização e do letramento

### 1 Alfabetização e letramento: concepções

#### 1.1 Alfabetização

*... Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (Paulo Freire)*

O trabalho na escola, no 2º ano do ensino fundamental, apresenta vários objetivos, mas o principal deles é a alfabetização. Ela é uma das atividades mais importantes que as pessoas aprendem na escola. Para tanto, é necessário que a escola saiba exatamente o que quer fazer e o que entende por alfabetizar. Muitos problemas surgiram na história da alfabetização realizada na escola, porque os objetivos a serem alcançados não eram muito claros.

Segundo Cagliari (2006), quem inventou a escrita criou, ao mesmo tempo, as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, de acordo com o autor, tão antiga quanto os sistemas de escrita.

A escrita, na história dos povos, nunca foi privilégio de ninguém. De acordo com Cagliari (2006) é falsa a ideia de que na Antiguidade, somente as pessoas que possuíam um grande poder, como sacerdotes ou reis, dominassem a escrita. Para o autor "a escrita é um fato social, é uma convenção que não consegue sobreviver à custa de um punhado de pessoas". (CAGLIARI, 2006, p. 13)

Na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo que já estava escrito. Começavam copiando palavras e depois textos famosos que eram copiados e decorados exaustivamente e, finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. Portanto, o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

Para Manacorda (1989, p. 48 apud Cagliari, 2006, p. 17) quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. Surgiram, na Grécia, as escolas do alfabeto. Os romanos, então, assimilaram o alfabeto grego e acharam interessante seu princípio acrofônico, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras, bastava ter como

nome da letra o seu próprio som. Foi assim que *alfa, beta, gama, delta, épsilon*, etc., transformaram-se em *a, bê, cê, dê* e etc..

Na Idade Média, a alfabetização ocorria, geralmente, menos nas escolas e mais na vida privada das pessoas. Quem sabia ler ensinava a quem não sabia. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Grécia antiga. As crianças já não iam mais à escola e as que podiam eram educadas em casa pelos pais ou por preceptores contratados para essa tarefa. Como o alfabeto tinha o nome das letras, bastava à criança decorar o nome da letra para ter condições de iniciar a decifrar a escrita que se completava quando, ao somar os valores das letras, descobria-se que palavra estava escrita. (CAGLIARI, 2006)

Quando surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, as maiúsculas, um novo e complicado problema surgiu. Agora, não bastava saber o alfabeto, era preciso, ainda, reconhecer a que categoria pertencia cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas da escrita.

De acordo com Cagliari (2006), nesse caso, a ortografia apresentou uma vantagem, pois, além de servir para neutralizar a variação linguística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação gráfica das próprias letras.

Com o Renascimento e com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores e com a alfabetização aumentou. A partir disso, apareceram as primeiras cartilhas, pois era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim. Na Europa, nos séculos XV e XVIII, surgiram as primeiras obras de alfabetização.

A Revolução Francesa trouxe grandes novidades para a escola: uma delas foi a responsabilidade com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar. Alfabetização popular, nessa época significava a educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza, ou seja, membros da burguesia. (CAGLIARI, 2006, p. 21)

Diante dessa nova realidade, as cartilhas passaram por uma notável modificação. O ensino silábico começou a dominar o alfabético e o método bá-bé-bi-bó-bu começou a aparecer. Com pequenas modificações, a cartilha passou a ser o modelo dos livros de alfabetização.

As primeiras cartilhas escolares, até cerca de 1950, davam ênfase à leitura. Achavam importante ensinar o abecedário.

A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. Havia um cuidado com a fala (e sobretudo com a pronúncia), voltado para o padrão social, trazido para a escola a partir de textos de autores famosos. (CAGLIARI, 2006, p.26)

Portanto, copiava-se muito e os modelos eram os bons autores, ou seja, autores famosos da literatura, pois a norma do bem escrever era a imitação dos bons escritores.

Ainda segundo Cagliari

O método das cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando diz que faz a verificação da aprendizagem através de ditados, provas, etc., na verdade, está verificando não se o aluno aprendeu ou não, mas se o aluno sabe responder ao que o professor pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno e as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo são coisas que o método não permite que o aluno manifeste. (CAGLIARI, 2006, p. 84)

Os alunos que não aprendiam eram submetidos a repetições exaustivas. Se ainda assim não conseguissem aprender, sem o menor constrangimento, reprovavam e repetiam toda aquela mesma sequência no ano seguinte, e no outro, e no próximo, se fosse preciso.

A cartilha parecia ser um caminho suave e seguro, mas a escola logo percebeu que muitos alunos tinham dificuldade em seguir o processo escolar de alfabetização. Apesar de todos os esforços para superar essa situação, a média de reprovação se manteve alta e muitos alunos abandonaram a escola, não conseguindo superar essa barreira inicial. Pode-se dizer, assim, que a experiência escolar de alfabetização com a cartilha foi desastrosa.

Mortatti (2004) esclarece que desde o período colonial existia no Brasil um grande número de pessoas que não sabiam ler, escrever e nem tinham

conhecimento elementar das primeiras letras. Mesmo assim, essas pessoas não se denominavam analfabetas, nem iletradas.

A partir da Independência, em 1822, e a decorrente instalação da monarquia e criação do Estado-nação, começaram a surgir algumas medidas mais amplas em relação à instrução pública e à organização política e social do país. A gratuidade da instrução primária passou a constar na constituição e foram criadas as diretrizes nacionais para a instrução pública, com a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre, a regulamentação do método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades. (MORTATTI, 2004)

Apesar dos esforços, a iniciação das primeiras letras continuava não sendo possível para a maioria da população, isto é, ficava

[...] por conta das famílias, que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros em uma “escola”, que correspondia, de fato, a uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. (VILLELA, 2000, p. 98 apud MORTATTI, 2004, p. 53)

É importante salientar que nesse período, o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino rudimentar da leitura e da escrita, muito próximo ao ensino das letras do alfabeto. O ensino da leitura ficou em primeiro plano, pois era atribuída maior importância ao saber ler do que ao saber escrever, este muitas vezes identificado apenas com a assinatura do próprio nome ou com a caligrafia.

Segundo Mortatti, com a proclamação da República, em 1889, a indicação incidia, mais diretamente, sobre o ensino da leitura e sobre os métodos desse ensino. Por leitura entendia-se, de uma maneira geral,

[...] uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o “pensamento de outrem” expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúsculas e minúsculas). A palavra “escrita” se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como “especialidades acessórias”, meios para alcançar a finalidade da leitura, e uma questão, ainda de higiene. (MORTATTI, 2004, p. 56)

A partir das décadas iniciais do século XX, a alfabetização do povo brasileiro passou a ser entendida em toda a sua força política e nacionalizadora, relacionada com a noção de educação popular e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano. (MORTATTI, 2004)

Assim sendo, a escrita passou a ser entendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino foi orientado para despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita.

Cagliari (1999, p. 103) afirma que "a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos da fala". Assim sendo, a escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito.

A leitura, por sua vez, a partir do século XX, passou a ser entendida como um meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. Para tanto, de acordo com Mortatti (2004) foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura que envolviam: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, disponibilização de maior quantidade de livros, criação de biblioteca escolares e de classe e promoção de clubes de leitura.

Para Cagliari (1999, p. 149) a leitura é a realização do objetivo da escrita. "Quem escreve, escreve para ser lido". Ao contrário da escrita a leitura,

[...] é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. (CAGLIARI, 1999, p. 150)

A partir do censo de 1950 considerava-se alfabetizado aquele que era capaz de ler e escrever um bilhete simples ou aquele que soubesse apenas assinar o seu nome. A palavra alfabetização passou a designar um processo de caráter funcional e instrumental, um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem simultâneos da escrita e da leitura. (CAGLIARI, 1999)

Com a promulgação da Lei nº 4024, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreram mudanças na educação e no ensino e estabeleceu-se gradativamente, o predomínio da perspectiva tecnicista, particularmente no que se refere à alfabetização. Tais mudanças se acentuaram com a chegada à escola de crianças de camadas sociais menos privilegiadas, contribuindo, assim para o fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, pois a escola não estava preparada para recebê-las.

Num clima de discussões e proposições, ainda segundo os estudos de Mortatti (2004) foram gestadas a Constituição de 1988, a Lei 9394 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio, e um conjunto de iniciativas relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização.

Durante algum tempo, as reflexões e discussões sobre as práticas de alfabetização centraram-se no sucesso da aplicação dos seus métodos, que geraram grandes conflitos entre seus defensores e que foram sendo criados a fim de superar os problemas enfrentados nas práticas educativas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Esses métodos estão organizados em dois grandes grupos: *os métodos sintéticos* e *os métodos analíticos*, que determinaram por muito tempo o sistema de ensino da leitura e escrita.

Segundo Mortatti, (2006), nos métodos sintéticos, para o ensino da leitura, utilizavam-se os de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Deveria, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Com a *Cartilha maternal*, de João de Deus começa o método analítico, que vai assumir importância maior na década de 1930, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo é a *Cartilha do povo* (1948), de Lourenço Filho, e o famoso *Teste ABC* (1934), do mesmo autor. (CAGLIARI, 2006, p. 25)

De acordo com Mortatti, (2006), diferentemente do método sintético, o analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Apesar das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

No método analítico o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a historietinha. Ele foi e é muito criticado, pois, segundo os educadores, o aluno não aprende a ler, apenas decora.

Para Cagliari (2006), com o passar do tempo, apareceram outras obras que seguiam o método misto, ou seja, cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e do analítico. Segundo o autor, a cartilha *Caminho suave* (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório, é um bom exemplo.

O melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona. O fato de não ter um método preestabelecido não significa que o ensino seguirá navegando à deriva. O professor terá sempre as rédeas nas mãos, porque, afinal de contas, ele é um educador e não um simples observador. (CAGLIARI, 2006, p. 108)

Assim sendo, cabe ressaltarmos que não são apenas os métodos e que não é uma única estratégia metodológica que definem a aprendizagem. O fato de o professor não ter um modo rígido para alfabetizar, não significa que o trabalho escolar será feito sem nenhum método. Quando o professor é um bom conhecedor do conteúdo

que vai trabalhar, ele organizará as suas atividades e, associado ao seu modo de trabalhar, isso acaba se traduzindo, na prática escolar, num método de trabalho.

Chartier e Hébrard (2001, p. 141-154 apud Frade 2003, p. 19) afirmam que as disputas entre métodos, na história da alfabetização, aconteceram em um debate acalorado envolvendo os mais variados conflitos de opinião. As autoras ressaltam que a palavra tanto pode designar um pequeno livro, um tratado elementar, como "um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los". Portanto, os processos de apropriação desses métodos pelos professores podem sofrer diversas alterações.

Para Frade (2003, p. 22), o fato é que alguns professores têm tentado conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação. Assim, podemos dizer que, dependendo da história de formação do professor e de sua própria prática pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados na sala de aula. Porém, mediante o processo de discussão do letramento, amplia-se a noção de alfabetização, sobretudo a noção de leitura e de escrita.

Ao olharmos para trás, podemos observar que avançamos no estudo das questões que envolvem a alfabetização e a escola. Avançamos, também, na concepção teórica. Alfabetização, hoje, é um tema que agrega em torno dele estudos e reflexões de vários campos de conhecimento. Há uma produção acadêmica sobre o assunto que é quantitativa e qualitativamente significativa, que aponta caminhos, debate equívocos teórico-metodológicos, levanta e coloca em discussão vários aspectos da questão. (SOARES, 1989; SOARES & MACIEL, 2002, in SILVA e FERREIRA, apud SILVA, p. 8)

Portanto, apesar desses estudos que orientam importantes discussões sobre quem ensina e quem aprende e como se ensina e como se aprende, a prática escolar mais comum nas nossas escolas ainda se apoia na cartilha tradicional. Segundo Cagliari (2006), quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha, fazendo ele mesmo o que antes vinha nos livros didáticos.

Há, entretanto, cada vez mais, um número crescente de professores que conduzem um processo de alfabetização diferente, procurando equilibrar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando a capacidade de aprender a ler e a escrever de todos os alunos. (Cagliari, 2006)

Na Conferência Internacional de EJA, a UNESCO diz que a alfabetização passa ser concebida como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23)

Podemos considerar então, a alfabetização como o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, sendo definida como um processo no qual não se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas da capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve ainda o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. É um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Conforme Soares (2003) o acesso ao mundo da escrita - num sentido amplo - se faz por duas vias: uma, através do aprendizado de uma técnica. Ainda de acordo com a autora, a escrita é uma técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve também outros aspectos, chamados técnicos, como aprender a segurar um lápis, escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo. A outra via, de acordo com Soares, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica.

Assim sendo, essas duas aprendizagens - aprender a técnica, o código linguístico (decodificar, usar o papel e o lápis) e aprender a usar essas técnicas nas práticas sociais - constituem dois processos. Processos esses que são simultâneos e interdependentes. São diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos.

Para a mesma autora a alfabetização significa a aprendizagem da técnica, do domínio do código da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do

uso dos instrumentos com os quais se escreve, mas não é pré-requisito para o letramento. Portanto, não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade. (SOARES, 2008, p. 34)

Soares (2003) afirma que a alfabetização possui uma especificidade e que essa não pode ser desprezada. A autora nos diz que, atualmente, a alfabetização vem sendo "desinventada". Isso significa que a especificidade do processo de alfabetização foi abandonada, esquecida, desprezada e que essa é uma das causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

Uma pesquisa divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009) considerou que apesar do considerável alcance do ensino fundamental no país, o Brasil ainda apresenta um índice de analfabetismo elevado, com 14,2 milhões de jovens com mais de 15 anos que não sabem ler ou escrever um bilhete. Assim sendo, podemos observar o fracasso, a falta de orientação sistemática da criança para se apropriar do sistema da escrita.

Soares (2003) afirma que a perda da especificidade da alfabetização está associada de certa maneira ao construtivismo. Segundo a autora, essa concepção se difundiu no sistema educacional de maneira equivocada e que pode ser uma das causas dessa perda no processo da alfabetização.

Para Mortatti (2004) o construtivismo derivou uma proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgado no Brasil e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro a respeito da psicogênese da língua escrita.

O construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum. De acordo com Soares (2003) o construtivismo nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos conhecer o caminho que a criança percorre em sua interação com a escrita, o seu processo de descoberta. Mas, quando a criança se

torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever.

O construtivismo levou os professores alfabetizadores a uma mudança conceitual de alfabetização. Segundo a concepção construtivista, o processo de construção da escrita pela criança passou a ser feito pela interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, as suas hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever progressivamente. Assim sendo, a proposta construtivista é justa, pois é interagindo com o objeto do conhecimento que as pessoas aprendem qualquer coisa, não apenas a ler e a escrever.

Mas, juntamente com essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria mais necessário o uso de um método de alfabetização. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global. Para Soares, isso foi uma consequência errônea da mudança da concepção de alfabetização e, por isso, passou-se a ignorar a especificidade da aquisição da técnica da escrita.

Nas concepções anteriores, os professores alfabetizadores tinham um método que vinha concretizado na cartilha, dizendo detalhadamente o que deveria ser feito. Os professores não tinham uma teoria, porque o método era tudo, ou seja, havia um método, mas não uma teoria.

Ressalta Soares:

Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. Dessa forma, existe a falsa idéia de que, “se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter um método, como se os dois fossem incompatíveis”. (SOARES, 2003, p. 17)

Ainda ressalta Soares:

Ora absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. [...] Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. (SOARES, 2003, p. 17-18)

Assim sendo, a criança precisa de muito mais que um ambiente alfabetizador. Não basta que a criança conviva com muito material escrito, é preciso orientá-la para que possa se apropriar do sistema de escrita. E isso, de acordo com Soares (2003) deve ser feito junto com o letramento.

## 1.2 Letramento

### *O que é letramento?*

*Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som  
enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.  
[...]*

*Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode. (Chong,  
1996).<sup>2</sup>*

Com a expansão do número de escolas e de alunos, a partir da década de 1970/1980, e a crescente complexidade de nossa sociedade que se tornou cada vez mais centrada na escrita, surgiram maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. A todo momento, multiplicaram-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tecnologia, com os meios eletrônicos que, ao contrário do que se costuma imaginar, utilizam-se da escrita. Portanto, nas sociedades letradas, ser alfabetizado tornou-se insuficiente para vivenciar plenamente a cultura da leitura e da escrita.

Há algum tempo, bastava que as pessoas soubessem assinar o próprio nome, porque delas só se interessava o voto. Hoje saber ler e escrever não garante a uma pessoa interação plena com a diversidade textual que circula em nossa sociedade. É

---

<sup>2</sup> Estudante norte americana, de origem asiática, Kate M. Chong, escreveu um poema chamado O que é o letramento?, em 1996.

preciso ser capaz de não apenas decodificar letras e sons, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

[...] não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: [...] (SOARES, 2001, p. 46)

O surgimento do termo letramento, para ela, decorreu da necessidade de enfrentarmos uma nova realidade social, pois não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Para a autora (2001) ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a decodificar os códigos linguísticos, mas apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. Portanto, a nova maneira de compreender a presença da escrita na realidade social trouxe a necessidade dessa palavra letramento, tornando o conceito de alfabetização insatisfatório.

A invenção do termo letramento ocorreu em um mesmo momento histórico, em sociedades distantes tanto geográfica quanto econômica e culturalmente, como uma necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever como resultado da aprendizagem do código linguístico. Portanto, em meados dos anos 1980, se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal. Assim sendo, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra letramento para designar algo mais do que até então se podia com a palavra alfabetização.

Mortatti (2004, p. 80) afirma que a palavra letramento, inicialmente restrita aos meios acadêmicos, já se encontra hoje registrada em dicionários de linguística, estando popularizada entre educadores e alfabetizadores, aparecendo em títulos de livros de alfabetização e de textos para formação continuada de professores. Essa popularização vem reafirmar, segundo a autora, certo esgotamento dos limites

teóricos e práticos do termo alfabetização, apesar dos esforços em se buscar compreender e explicar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada, “foi nos anos 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que, em língua inglesa, se conhece como o *reading instruction, beginning literacy*, tornou-se o foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem”. (SOARES, 2008, p. 24)

Na França, o *illettrisme* “surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo<sup>3</sup> que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho”. (LAHIRE, 1999, apud SOARES, 2008, p. 25)

Como podemos observar, nesses países, nos últimos anos, tem sido intensa a discussão sobre problemas de aprendizagem inicial da leitura e da escrita - o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita ou da tecnologia da escrita - são tratados de forma independente, o que nos mostra o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato<sup>4</sup>: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, (apud MORTATTI, 2004, p. 87). Segundo Kato, a língua falada culta é consequência do letramento. A autora explica que uma definição indireta de letramento está relacionado com a função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua.

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto

---

<sup>3</sup> Parte da população, nos países do Primeiro Mundo, mais desfavorecida. A expressão é usada também para nomear os países menos avançados, entre os países em desenvolvimento.

<sup>4</sup> KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO apud MORTATTI, 2004, p. 88)

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, Leda Verdiani Tfouni<sup>5</sup>, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, 1998, buscou distinguir letramento de alfabetização, abordando um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. Visando a estudar a linguagem dos adultos não alfabetizados, a autora situa letramento no âmbito social, indicando algo mais que alfabetização.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (apud MORTATTI, 2004, p. 88-89)

Na década seguinte, Kleiman (1995) e Soares (1998) contribuíram ainda mais para as reflexões e discussões acerca do termo letramento.

Kleiman (1995) explica que, embora a palavra letramento ainda não estivesse dicionarizada, o conceito começou a ser utilizado nos meios acadêmicos para separar estudos sobre o impacto social da escrita e estudos sobre alfabetização.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido e segundo a

---

<sup>5</sup> TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas)

qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas \* um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p 19)

Soares (2001) além de enfatizar a natureza complexa a multifacetada do fenômeno do letramento e as dificuldades para a sua definição, também apresenta e discute as dimensões individual e social do letramento e os problemas envolvidos em sua avaliação e medição em contextos escolares, censos nacionais e pesquisas por amostragem.

No livro organizado por Vera Masagão Ribeiro<sup>6</sup>, denominado *Letramento no Brasil* (2003) vários autores analisam e discutem os diferentes aspectos – políticas de leitura, letramento e educação, problemas da pesquisa – dos resultados da pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) – a respeito do alfabetismo funcional de jovens e adultos, sendo que, a organizadora esclarece, no texto introdutório, que se optou na pesquisa por uma nova abordagem sobre alfabetização, leitura e escrita,

[...] a partir da qual se cunhou o termo letramento [e que] procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas. (RIBEIRO apud MORTATTI, 2004, p. 94)

Segundo Mortatti, dado o desconhecimento do termo letramento por parte da população envolvida na pesquisa, utilizou-se alfabetismo. Portanto, os autores utilizaram, em vários artigos, o termo letramento em referência a "[...] práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização". (RIBEIRO, 2003 apud MORTATTI, 2004, p. 95)

Portanto, as referências citadas acima são apenas exemplos, que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema letramento, da tendência

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, Vera Masagão. *Por mais e melhores leitores: uma introdução*. In: (Org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação.

O Dicionário Houaiss (2001) apresenta três significados para o termo letramento: **1.** Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. **2.** Alfabetização ('processo'). **3.** (década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos (Dicionário Houaiss, 2001, p. 1474).

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa "literacy": *the condition of being literate*, "a condição de ser letrado" – dando ao termo letrado sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês a palavra *literate* significa, especificamente, aquele capaz de ler e escrever (*educated; especially able to read and write*), que pode ser traduzida como a condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (Soares, 2002 Portanto, existe uma diferença entre ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever e, letrado, saber ler e escrever e viver na condição de quem sabe ler e escrever. Tornar-se uma pessoa diferente adquire outra condição. "A pessoa passa a ter uma forma diferente de pensar" – "sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente". (SOARES, 2002, p. 37) Ou seja,

a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, torna-se letrada – é diferente da pessoa que não sabe ler e escrever, pois esta é analfabeta – ou, sabe ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, pois não vive no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2001, p. 36)

Assim sendo, nessa concepção, entendemos que existe uma conexão entre alfabetização e letramento; a alfabetização (aquisição do código da leitura e da escrita pelo sujeito) é concebida como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito). Subjacente a essa concepção de letramento está a ideia de que fazer uso da leitura e da escrita transporta o indivíduo a outro estado ou condição sob os aspectos de ordem social, cultural, político, econômico e linguístico.

De acordo com Soares, (2001) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado.

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 40)

Portanto, letramento é muito mais que alfabetização. É o estado ou condição de quem se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. É levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer o uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 34)

Como podemos observar, alfabetização e letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, através de atividades de letramento, enquanto este só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações grafema-fonema, portanto, em dependência da alfabetização.

Definir letramento é uma tarefa altamente controversa, o que significa que a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. Entretanto, uma definição geral e amplamente aceita se faz necessária quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento e para que se possa determinar critérios que estabeleçam a diferença entre os níveis de letramento.

Letramento, conforme afirma Mortatti (2004) está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta

assume importância central na vida das pessoas e nas suas relações com os outros e com o mundo.

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. (MORTATTI, 2004, p. 100)

Assim sendo, a apropriação e a utilização desses saberes é condição para a mudança, do ponto de vista individual quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico e psíquico.

Segundo Soares (2001), o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos e habilidades, capacidades, valores, usos e funções. É um conceito que envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Esta diferencia-se, antagoniza-se e até se contradiz, pois cada uma delas baseia-se numa dimensão de letramento que privilegia.

Para a autora, as duas principais dimensões do letramento são a dimensão individual (modelo autônomo) em que o letramento é visto como atributo pessoal (sujeito ou grupo de sujeitos que adquire a habilidade de ler e escrever) e, a dimensão social, (modelo ideológico) em que o letramento é visto como um fenômeno cultural (influências/transformações ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade), envolvendo a língua escrita e as exigências sociais desta.

Sob o prisma da dimensão individual, é complicado definir letramento por envolver dois processos diferentes: ler e escrever.

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, apud SOARES, 2001, p. 67 – 68)

Apesar dessas diferenças, as definições de letramento tomam a leitura e a escrita como uma única habilidade. As definições que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita, desconsiderando que os dois processos são diferentes, mas complementares.

De acordo com Soares (2001, p. 69), do ponto de vista da dimensão individual do letramento, a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Logo, a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos à unidade de som, o de construir uma interpretação de textos escritos, habilidade de captar significados, capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

A essa variedade de habilidades de leitura, deve-se acrescentar o fato de que elas devem ser aplicadas a diversos materiais de leitura, como: literatura, livros didáticos, dicionários, enciclopédias, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas, rótulos, cardápios, receitas...

Quanto à escrita, na perspectiva da dimensão individual de letramento é o mesmo conjunto de habilidades do ato de ler, mas diferentes daquelas exigidas pela leitura. Portanto, a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, expressar ideias, organizar o pensamento em língua escrita, habilidades motoras (caligrafia), ortografia, pontuação, seleção de informações sobre um determinado assunto e caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente. (SOARES, 2001)

Quanto à dimensão social do letramento, Soares (2006, p. 72) nos diz que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” Portanto, segundo a autora, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Para Mortatti por meio de diferentes tipos de material escrito, essas práticas sociais fazem parte naturalmente das experiências vividas pelas pessoas e grupos sociais em sociedades letradas.

Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem, tampouco, iletrados absolutos.

[...] Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser consideradas letradas em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas. (MORTATTI, 2004, p. 106-107)

Entretanto, há interpretações conflitantes sobre a dimensão social do letramento: uma interpretação progressista, liberal – uma dimensão fraca dos atributos e implicações dessa dimensão, e também, uma perspectiva radical, revolucionária – uma versão forte dos atributos e implicações. (SOARES, 2001)

Enquanto que, na interpretação liberal, letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, letramento não pode ser considerado um instrumento neutro que será usado, mas um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita. (SOARES, 2001, p. 74-75)

Segundo Street (1984, apud Soares, 2001, p.75) letramento é "um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita". O autor afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais e, portanto, depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Lankshear (1987, apud Soares 2001, p. 75) afirma que o letramento depende de como a leitura e a escrita são concebidas e executadas em determinado contexto social; é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever.

Assim sendo, a discussão apresentada nos permite concluir que a definição de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais.

Nesse sentido, Kleiman afirma:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupe-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

Mas, o que podemos observar é que a escola se preocupa muito mais em ensinar códigos escritos (alfabetizar), do que cumprir também com a função de entender e fazer uso desse código na prática social, bem como compreender a diversidade textual que circula, lendo-os e tendo condições de fazer uma interpretação que vá além de uma simples decodificação.

Frade (2003) afirma que o conceito de letramento abre um horizonte de possibilidades pedagógicas, pois ajuda a compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre as práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita, fazendo a escola pensar seu papel como agência de letramento.

Assim, entendemos que

o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica, refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2001, p. 122)

Portanto, é um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo esteja inserido; é um fenômeno social que devemos trazer para a escola, representado pelos usos sociais da escrita e considerar que isso pode alterar as condições de alfabetização.

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (SOARES, 2001, p. 72)

Para Mortatti, somente o fato de ser alfabetizado não garante que a pessoa seja letrada e somente o fato de se viver em uma sociedade letrada, também não garante que todas as pessoas participem igualmente da cultura escrita. O acesso à tecnologia do ler e escrever e, em decorrência, "[...] ao conhecimento, sobretudo o sistematizado que se encontra registrado em textos escritos" (TFOUNI, 1988 apud MORTATTI, 2004, p. 107) também não está igualmente disponível para todos.

Assim sendo, os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção e utilização do material escrito depende do tipo de sociedade e de seu determinado momento histórico.

Embora o letramento não seja consequência da alfabetização, podemos considerar que, para Tfouni (1988, p. 97) "[...] o indivíduo letrado e alfabetizado é mais poderoso que o letrado não-alfabetizado". Portanto, não significa que a condição de alfabetizado e letrado seja suficiente para garantir o exercício pleno da cidadania.

A aquisição da leitura e da escrita, por si só, muitas vezes, não vem garantindo, de acordo com Mortatti (2004) maior nível de letramento. Podemos considerar que a alfabetização, a escolarização e a disponibilidade de uma variedade de material escrito e impresso são condições necessárias, mas não são suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social.

Mesmo assim não existe total desvinculação entre letramento e alfabetização escolar. Com a introdução do termo letramento foi-se configurando melhor a especificidade da alfabetização e configurando melhor os limites e o alcance do potencial explicativo do conceito.

Soares nos diz que:

Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, neste caso, explicitar que por “alfabetização” não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES in RIBEIRO, 2003 apud MORTATTI, 2004, p. 109)

Portanto, conforme Mortatti:

A alfabetização (escolar) é também um *continuum* ao longo do qual podem ocorrer diferentes níveis (individuais) de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos; mas seu *produto*, saber ler e escrever, pode ser pré-fixado, reconhecido e medido com certa objetividade, mas não sem certa arbitrariedade.

O letramento é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem pré-fixar, impossibilitando, como vimos, a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social. (MORTATTI, 2004, p. 110)

### 1.3 Quando alfabetização e letramento se encontram

*[...] o ideal seria 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. (SOARES, 2001, p.47)*

A partir do surgimento do termo letramento, as escolas e, principalmente, os docentes alfabetizadores passaram a repensar o seu papel social. Passaram a se preocupar não apenas em alfabetizar, mas, também, a *letrar* os seus alunos, levando-os a fazer uso da leitura e da escrita, a se envolverem em suas práticas. Portanto, o desafio das escolas, hoje, é alfabetizar letrando.

Mortatti nos diz que, enquanto habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências para o processo de aquisição dessa tecnologia e para a promoção do letramento. Para a autora, p. 112, a introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender como a substituição de alfabetização por letramento, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento.

O que podemos observar é que a convivência da existência dos dois termos, que embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza diversa, uma vez que envolve habilidades e competências específicas, implicando formas diferentes de aprendizagem e métodos e procedimentos diferenciados de ensino.

Segundo Soares (2008) a concepção tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos sintéticos e analíticos, tornava os processos de ler e escrever independentes. A alfabetização, nessa concepção, era vista como aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler e a escrever como decodificação, precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, a convivência com gêneros textuais variados e a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita.

Para a autora, na prática da alfabetização tinha-se, na concepção tradicional, um método e nenhuma teoria. Atualmente, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade. (SOARES, 2008, p. 3)

Assim sendo, defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo, como nos diz Soares, do processo de letramento. Segundo a autora, o que parece estar ocorrendo é que as crianças estão sendo letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas, fato esse que pode conduzir a um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Considero que é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever. (SOARES, 2001, p.3)

Para a autora, é verdade que essa é uma maneira de se reconhecer que não basta saber ler e escrever, mas, ao mesmo tempo, pode levar também a perder-se a especificidade do processo de aprender a ler e a escrever, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, aquisição que é necessária, mais que isso, é

imprescindível para a entrada no mundo da escrita. Um processo complexo, difícil de ensinar e difícil de aprender, por isso é importante que seja considerado em sua especificidade. Mas isso não quer dizer que os dois processos, alfabetização e letramento, sejam processos distintos; na verdade, não se distinguem, deve-se 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". (SOARES, 2001, p. 47)

Podemos dizer que o processo de letramento começa bem antes do de alfabetização. O de letramento começa quando a criança nasce numa sociedade letrada, rodeada de materiais escritos e de pessoas que utilizam a leitura e a escrita no contexto das suas práticas sociais. Dessa maneira, as crianças vão aprendendo a descobrir o sistema ortográfico, o sistema alfabético. O letramento, portanto, é cultural, pois as crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido no seu dia a dia. A escola deve continuar esse processo, evitando as práticas que tornam a criança alfabetizada, com conhecimento do código, mas incapaz de compreender o sentido de um texto. Para tanto, o professor deverá criar um ambiente letrado em que a leitura e a escrita estejam sempre presentes, antes mesmo que o aluno saiba ler e escrever convencionalmente, considerar o conhecimento prévio de seus alunos, ou seja, o conhecimento que elas levam para a escola, participar com os alunos de práticas de letramento como ler e escrever com função social, utilizar textos significativos e reais, que circulam na sociedade, que constituam um desafio e dêem prazer, enfim, utilizar a escrita e a leitura como forma de interação social. (SOARES, 2000)

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. (SOARES, 2000, p. 3)

De acordo com Soares (2000), alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. Para tanto, é necessário substituir as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, pelo material de leitura que circula na

escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos.

Contudo, segundo a autora, é preciso que o letramento aconteça em todas as áreas do conhecimento, pois em todas as disciplinas os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita, aprendem lendo e escrevendo.

É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português: letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque em cada área de conhecimento a escrita tem peculiaridades que os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. (SOARES, 2000, p. 3)

Assim sendo, como afirma Soares, o professor de Português tem uma responsabilidade mais específica com relação ao letramento, pois enquanto este é um instrumento de aprendizagem para os professores de outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem.

O Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização. Para isso necessita de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação dedicam muito tempo às matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem [...]. Como um professor pode lidar corretamente com o fenômeno lingüístico, se ele nunca estudou lingüística? Ninguém alfabetiza só com metodologia e psicologia, como também não se alfabetiza somente com lingüística. (CAGLIARI, 2006, p. 34)

Portanto, a escola precisa dosar esses conhecimentos para poder atuar de maneira correta. Nada substitui a competência do professor. Portanto, os cursos de formação de professores deverão formar professores preparados ou o processo escolar continuará seriamente comprometido.

Soares (2000) discute que o professor, para promover o letramento, precisa ele mesmo ser letrado, precisa dominar a produção escrita da sua área, as suas ferramentas de busca de informação, ser um bom leitor e um bom produtor de textos. Portanto, é preciso que tenha uma formação que o torne capaz de letrar os seus alunos, que conheça o processo de letramento, que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento. Os cursos de formação de professores, por ela concebidos, deveriam centrar os seus esforços na formação de bons

leitores e bons produtores de texto, e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de texto.

Nesse contexto, faz-se necessária uma retomada do papel do professor alfabetizador cujo objetivo é letrar os alunos por meio do trabalho com atividades de leitura e escrita, executadas no plano da prática social.

Assim, a participação dos alunos em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material, a habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da fala sonora para a forma gráfica da escrita implica numa revisão minuciosa dos procedimentos e métodos para o ensino, uma vez que cada fase desse processo exige procedimentos e métodos diferenciados.

Araújo (2004, p. 26) afirma que fortalecer ambientes alfabetizadores favoráveis às crianças implica reconhecê-las como sujeitos produtores de cultura que trazem para a sala de aula uma multiplicidade de conhecimentos, saberes, valores, lógicas e visões de mundo construídos nos diferentes espaços por onde circulam e nos quais se reconstróem, num incessante processo de hibridização, para poder responder aos desafios que lhe são impostos no dia a dia.

Barbosa salienta que:

Para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais. Pode-se utilizar os materiais que já existem, mas também é bom quando o professor e as crianças escolhem e fabricam os próprios materiais. Esses materiais podem ser, por exemplo, versinhos escritos a mão para serem lidos pelos outros, textos escritos à máquina, textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereços e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de ruas, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes de crianças, livros de literatura infantil. Quanto mais diversificados e significativos, mais estimulantes serão as situações de leitura e contato com a escrita. (BARBOSA, 1992, p. 139)

Barbosa continua dizendo que:

[...] o professor pode variar (e muito) os materiais e atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita – os textos decifrados, as cópias e ditados sem objetivo ou sentido para as crianças. (BARBOSA, 1992, p. 140)

Para o autor, é muito forte a associação entre ambiente alfabetizador e/ou exposição de materiais escritos em sala de aula, aliados a uma prática alfabetizadora que insiste em seguir o modelo, em completar lacunas, na cópia e na repetição, atividades permeadas por uma concepção reguladora do processo ensino aprendizagem. Ainda, segundo Araújo (2004), produzir cartazes sobre eventos, copiar a letra da música que vai ser cantada, fazer poesias para concursos, elaborar convites para festas são alguns exemplos de experiências com a escrita que rompem com uma concepção mecanicista do processo de alfabetização.

Soares (2008, p. 36) nos diz que é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de estabelecer a distinção entre letramento - imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito - e alfabetização - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Para a autora é preciso reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, reconhecendo as facetas de um e de outro.

Assim sendo, é necessário o reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema de escrita, alfabético e ortográfico e, como decorrência, a importância de que a alfabetização deva se desenvolver num contexto de letramento - entendido no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita e o consequente desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita; o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento têm dimensões diferentes que possuem facetas e cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da

língua escrita exige múltiplas metodologias; e reformular a formação de professores alfabetizadores, "de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras". (SOARES, 2008, p. 36)

#### **1.4 Tipologias e gêneros textuais: condições para produção de texto em sala de aula**

*Os gêneros constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51)

Os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural. A expressão "gênero" vem sendo, nos dias atuais, usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação, tornando o seu estudo multidisciplinar. Segundo Marcuschi (2008, p. 149) a análise e estudo dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, tentando responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. "O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas" (*Op. cit.*, 2008, p. 149)

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma produtiva área multidisciplinar com atenção para a linguagem e para as atividades sociais e culturais. Entretanto não devem ser concebidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, ou seja, como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 151)

Marcuschi (2008, p. 154) assevera que "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto". Assim sendo, toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Portanto, a comunicação verbal só é possível, através do gênero textual, o que não acontece, quando nos referimos aos tipos textuais. Em relação a esses dois enfoques teóricos, ele traz uma breve distinção:

(a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos

verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predominamos um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

(b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, horóscopo, receita [...], carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154 - 155)

Portanto, podemos perceber que o tipo textual é caracterizado por seqüências lingüísticas pré-definidas e os gêneros textuais são textos que encontramos no nosso dia a dia, sendo sociais (sócio-comunicativos), além de terem propriedades funcionais, estilo e composição própria. Além disso, há um número finito de tipos textuais, diferentemente dos gêneros, que abrangem um conjunto aberto e praticamente ilimitado de exemplos. Assim, para a noção de tipo textual, predomina a identificação de seqüências lingüísticas como norteadora e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica.

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los ao todo, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta mais ainda sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. (MARCUSCHI, 2008, p. 159)

Para o autor, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social. "Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia". (MARCUSCHI, p. 161)

De acordo com Bronckart (1999, p. 138) "os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva". Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número de tendência ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis.

Para o autor

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.) E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. (BRONCKART, 1999, p.138)

Ainda segundo o autor, "na maioria, a noção de gênero está associada à de discurso (*gênero de* ou *do discurso*) e a noção de tipo, à de textos (*tipos textuais* ou *tipos de textos*) e, conseqüentemente, a dimensão textual aparece subordinada à dimensão discursiva". (*Op. cit.*, p. 139)

Em sua postura teórica, Schneuwly e Dolz (1998, p. 64 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212) seguem a posição Bakhtiniana<sup>7</sup> de que "para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros".

Segundo os autores, o gênero

---

<sup>7</sup> Posição de Bakhtin que nos diz que a comunicação é indispensável para os seres humanos. Ela pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas, como escrita, oralidade, sons, gestos, expressões fisionômicas... (1997)

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de “mega-instrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros. (1998, p. 65 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212)

Nesse sentido, a metáfora do instrumento, na linha de Bakhtin (1979), distingue três dimensões essenciais:

- 1) os *conteúdos* que se tornam decidíveis no gênero;
- 2) a *estrutura comunicativa* particular dos textos que pertencem ao gênero;
- 3) as *configurações específicas* de unidades lingüísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

Assim sendo, os gêneros se tornam um ponto de referência para os alunos, operando como "entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas". (MARCUSCHI, 2008, p. 213) Os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino.

Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 221) lembra que "os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos". O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles "são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa".

De acordo com o PCN referente à Língua Portuguesa, a escola deverá formar leitores e escritores, estreitando os limites de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos. Eles indicam que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às transformações dos níveis de escrita e de leitura, realizando uma revisão de suas práticas de ensino para que essas possibilitem ao aluno a aprendizagem da linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 25 - 26)

Portanto, cabe à escola oferecer ao aluno o acesso aos diversos textos que circulam socialmente, ensiná-lo a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue ler, interpretar e/ou produzir, pois, muitas vezes, não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Motta-Roth (2006) afirma que

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmitificado, deve se tornar algo real, palpável. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 2)

Dessa maneira, ensinar linguagem sob a perspectiva de gênero é trabalhar "com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições", "com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir" (MARCUSCHI, 2005, p.10-12).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é dever da escola auxiliar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros de texto. Para tanto, eles propõem um trabalho realizado por sequências didáticas, com base em gêneros textuais diversos, especialmente os mais elaborados. Uma sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". (p. 97) Segundo os autores, esta tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar

de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. "É proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero". (2004, p. 214) Portanto, servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as seqüências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (*Op. Cit.*, p. 53)

No próprio PCN (1997, p. 27) é sugerido o trabalho com seqüências didáticas.

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ter, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) a seguinte representação esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção:

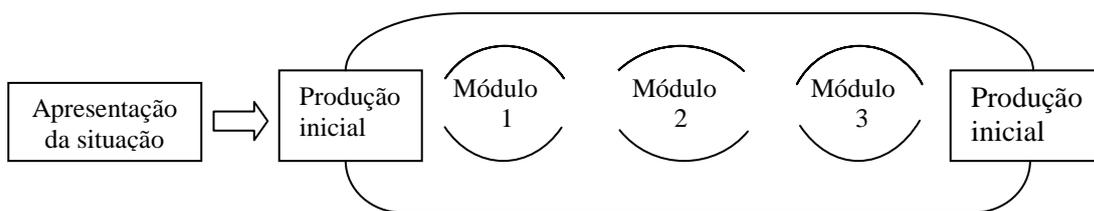


Tabela 1: Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 214.

Na apresentação da situação, são dadas as informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na produção final e a aprendizagem de linguagem a que se relaciona. A segunda etapa da seqüência é a primeira produção. Nela os alunos elaboram um texto inicial, oral ou escrito, que

corresponde ao gênero a ser trabalhado. Ela permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Assim sendo, para os alunos, mostrará o que eles já conhecem sobre o gênero e, para o professor, indicará o que ele deverá abordar nos diversos módulos ou oficinas para ajudá-los a construir os conhecimentos que eles ainda não têm sobre o mesmo. Nos módulos, constituídos por atividades ou exercícios, são trabalhados os problemas colocados de maneira sistemática e aprofundada. Eles não são fixos, mas deverão seguir uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual.

Finalmente, na etapa de produção final, o aluno pode por em prática o que construiu nos módulos, ou seja, os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. Nesse estágio o aluno põe em prática o que aprendeu durante os módulos. Ele obtém o controle sobre a sua própria aprendizagem e "sabe o que fez, por que fez e como fez". (MARCUSCHI, 2008, p. 216) Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele é produzido.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 114) "as seqüências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas".

Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 114)

Para os autores, dentro de uma sequência didática, é preciso prever uma alternância entre atividades orais e escritas. É necessário, também, levar em conta os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos. O foco central na aprendizagem deverá evidenciar:

- \* a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- \* a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;

- \* as etapas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- \* as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;
- \* as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma. (SCHNEUWLY E DOLZ , 2004, p. 122 - 123)

Um mesmo gênero poderá ser trabalhado, em diferentes anos, com objetivos mais complexos. O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino e a aprendizagem de diferentes gêneros, de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios. Entretanto, a repetição de um mesmo gênero a cada ano não se justifica, mas a retomada dos objetivos que já foram trabalhados parece-nos indispensável para assegurar a aprendizagem. Ele poderá ser trabalhado em diferentes anos, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização, como as unidades linguísticas que o caracterizam. A questão do agrupamento dos gêneros é importante, pois diz respeito à seleção a serem trabalhados na sequência didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2004) a progressão se dá na forma espiralada, pois o mesmo gênero é dominado em vários níveis, desde uma sofisticação mínima até uma máxima, de acordo com o avanço do ensino.

Para Marcuschi (2008) a proposta de se trabalhar com a progressão dos gêneros deverá levar em consideração a oralidade e a escrita, pois não os separa como se fossem dois domínios dicotômicos. Consideramos que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos produzidos para alguém com objetivos próprios. Dessa forma, os alunos se preparam para enfrentar as situações do dia-a-dia, pois a seleção de textos deve atender a vida diária. O autor também ressalta que o gênero a ser trabalhado deve ser o centro da atenção, enfatizando que alguns se prestam mais para um trabalho efetivo na oralidade e outros na escrita.

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem. Esse processo, por ser exteriorizado pode ser observado e tornar-se objeto de reflexão. Já para o texto oral, essa observabilidade não é tão natural, mas pode ser feita na medida em que se grava o texto e se transcreve. Assim, um trabalho com estes instrumentos seria de grande utilidade no caso da oralidade até para se observar o que se fez. (*Op.cit.*, 2008, p. 218)

Schneuwly e Dolz propõem o quadro geral, apresentado a seguir, para tratar o ensino dos gêneros. Estes agrupamentos de gêneros se dão pelas modalidades de tipos textuais.

Tabela 2 - ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> de ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Apresentação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Joaquim Dolz, Michèle Noverz e Bernard Schneuwly (2004, p. 121)

Segundo os autores (2004) a perspectiva adotada nas sequências didáticas é uma perspectiva textual. Implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. E nesse nível podem ser tratados os problemas de textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais, como as questões de gramática e de ortografia que abordaremos a seguir.

### **1.5 Gramática e ortografia**

Os alunos, mesmo em fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir textos. Nesse processo, enfrentam o desafio de conhecer novas palavras e construir hipóteses sobre a sua ortografia. Entretanto, para começar a escrever, não precisam dominar a gramática e a ortografia, pois já dominam a língua na sua modalidade oral.

Morais (1998, p. 17-18) afirma que "a escola *cobra* do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua".

De acordo com Cagliari (1999, p. 121) "é importante que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo para que isso aconteça". Portanto, segundo o autor, a escola não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. "Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito "certinho", desde o primeiro dia de aula". Para ele, algumas atitudes da escola em relação à produção de texto têm sido desastrosas.

No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004) ao produzir um texto, o aluno defronta-se com problemas provenientes do domínio relativo à gramática e à ortografia. No plano da sintaxe, as dificuldades mais frequentes são utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente. Para os autores, "quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos". (*Op.cit.*, 2004, p. 116) Dessa maneira, os problemas relacionados à ortografia não podem ser relacionados à questão dos gêneros.

Cagliari (1999) nos diz que o professor não deve usar a produção textual do aluno como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, mas deve usá-la como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Entretanto, isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia, mas na medida e hora certas. Somente depois de familiarizados com o ato de escrever, deverão ser levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas.

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se auto-corrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. (CAGLIARI, 1999, p. 124)

Para Schneuwly e Dolz (2004), a questão da correção ortográfica não deve "obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual", pois o professor, atraído pelos erros ortográficos, não se deterá na qualidade do texto.

Morais (1998, p. 61) assevera que "a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos". Dessa forma, podemos observar que o trabalho com a diversidade textual é uma condição essencial para o aluno refletir sobre as características desses textos e poder internalizá-los, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos.

Para o autor, o mesmo acontece com as normas ortográficas: "para internalizar as restrições regulares e irregulares dessa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir". "A leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica". (*Op.cit.*, 1998, p. 62) Portanto, a leitura de materiais impressos é uma fonte para a reflexão ortográfica. É se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses.

Cagliari afirma que:

Tão importante quanto aprender a escrever é aprender a corrigir o que se escreve. A correção feita pelo professor deve ser sempre acidental e ocasional. O importante é a correção que o próprio aluno faz dos seus

trabalhos, [...] Não basta dizer ao aluno que ele errou, que seu texto está todo desarticulado ou coisa semelhante. É preciso ensinar a ele como resolver essas dificuldades [...]. (CAGLIARI, 2006, p. 184)

Como podemos observar, nos primeiros textos nenhum professor tem tempo nem condições de corrigir todos os erros dos alunos e, pedagogicamente, nem é preciso. Só depois que os alunos já estiverem mais a vontade com a escrita e com a leitura, o professor deverá começar a mostrar-lhes o que é preciso melhorar nos textos, "não só no aspecto visual-gráfico, como também levando em conta a ortografia e, acima de tudo, a estruturação do conteúdo do discurso". (*Op. Cit.*, 2006, p. 184)

Cagliari (2006) ainda nos diz que o professor, muitas vezes, julga os alunos pelos erros que cometem, e nunca pelos acertos, chamada avaliação punitiva. O autor afirma que há um interesse particular, por parte dos docentes, em estudar os erros que os alunos cometem quando estão aprendendo a ler e a escrever. Portanto, em se tratando de linguagem, é preciso distinguir o certo, o errado e o diferente. "Avaliar um aluno só pelos erros de ortografia imperdoável". (CAGLIARI, 1999, p. 186)

Segundo o autor:

É a correção que visa amedrontar o aluno diante do erro e da ignorância, e não a incentivá-lo a superar suas dificuldades, apoiando-se naquilo que já aprendeu. Parece que o processo escolar tornou-se algo que vai cortando, derrubando, destruindo coisas que o aluno faz (o errado), e não um processo de construção, progresso, aumento, que também terá seus momentos de revisão e de reorganização dos conhecimentos que o aluno possui. (CAGLIARI, 2006, p. 238)

Ainda segundo Cagliari:

É preciso não corrigir demais as crianças: deve-se dar tempo para que aprendam e incentivar a autocorreção, a autocrítica. Quanto mais se tenta facilitar, orientar e corrigir tudo o que a criança faz, menos ela reflete sobre a sua ação. (CAGLIARI, 1999, p. 129)

Segundo Morais (1998) é preciso que a escola deixe de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos e investir mais em ensinar de fato a ortografia. Para o autor, numa fase inicial, os muitos erros de ortografia que os alunos apresentam são compreensíveis.

Para o professor que olhe produção da criança sem muito cuidado, pode parecer que ela apenas errou ou acertou. Já para o aprendiz, "o erro" pode revelar diferentes níveis de conhecimento. É possível que o aluno:

- a) não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
- b) já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
- c) já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu. (MORAIS, 1998, p. 22)

Ele ainda afirma que:

No dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de *compor* textos. (MORAIS, 1998, p. 18)

Para Cagliari (1999) muitos professores alfabetizadores têm usado o ditado como forma de aprendizagem das palavras. Segundo ele, esses docentes acreditam que este serve para testar as dificuldades ortográficas, avaliar o desempenho, revelando os conhecimentos já dominados a respeito da escrita. Portanto, quando o aluno erra na grafia das palavras é porque ele ainda não domina o sistema de escrita e, sobretudo, a ortografia das palavras. Nas classes alfabetizadoras, o ditado serve para avaliar o que o aluno sabe ou não sobre a escrita de certas palavras.

Ainda segundo Cagliari:

Existe uma falsa idéia segundo a qual as letras das palavras representam uma transcrição fonética e que a ortografia estabelecida representa a pronúncia do dialeto padrão (ou norma culta). Assim, quando o aluno escreve certo, o professor pensa que ele está dominando a norma culta e aprendendo corretamente as relações entre letras e sons. (CAGLIARI, 1999, p. 293)

Portanto, é muito difícil sustentar a afirmação de que os alunos aprendem a escrever fazendo ditados. Mas, ainda segundo o autor "nem toda atividade

de ditado é ruim; depende de como é feita, sobretudo das finalidades de sua realização e de um uso natural da linguagem". (CAGLIARI, 1999, p. 299)

Quanto ao trabalho com a gramática, todos os professores, segundo Neves (1999, p. 9), "de um modo ou de outro, "ensinam" gramática". De acordo com a autora, a finalidade com o ensino da gramática, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, se refere a um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação e melhor compreensão da língua. Para a autora, "os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor". (Ibid, p. 45)

Travaglia (2009) afirma que o ensino da gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa. Para o autor, nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos. Segundo ele observa-se uma concentração no uso da metalinguagem no ensino de gramática teórica, caracterizando um ensino descritivo "baseado em descrições de qualidade questionável" (TRAVAGLIA, 2009, p. 101)

A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação der palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 101 - 102)

Para Travaglia, Araújo e Pinto (1984) a gramática de uma língua, conforme a linguística, "é o sistema de regras que especifica a relação associativa entre uma forma fonética ideal e uma interpretação semântica". (p. 31) Segundo os autores, a gramática

pode significar, por exemplo, o conhecimento que o falante - ouvinte tem da língua, ou seja, o sistema de regras por ele interiorizado e que determina conexões de som – sentido ou, ainda, a teoria construída pelo lingüista como hipótese descritiva a partir da gramática que o falante – ouvinte tem internalizada de sua língua. (TRAVAGLIA, ARAÚJO E PINTO, 1984, p. 31)

O PCN de Língua Portuguesa (1997) propõe, para o ensino da gramática, atividades que não trabalhem com o conteúdo em si, mas em meio para melhorar a qualidade da produção linguística.

Nessa concepção, ainda segundo o PCN de Língua Portuguesa:

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 31)

Desse modo Cagliari (2009) assevera que a gramática deverá ser trabalhada numa perspectiva formal mais ampla.

[...] na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frase isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (CAGLIARI, 2009, p. 109)

Portanto, a perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja trabalhada em seu funcionamento. Passa-se a vê-la como integrando tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa. É algo mais do que fazem supor atividades de ensino baseadas em exercícios que só têm a ver com a segmentação de elementos linguísticos, levantamento de traços de algumas classes e categorias, classificações e nomenclaturas.

Para Travaglia é importante

lembrar-se sempre de todas as condições de produção e leitura (compreensão) de textos e de tudo o que afeta os efeitos de sentido possíveis, para que o aluno exercite a capacidade de selecionar entre os recursos da língua os mais adequados à consecução de um propósito comunicativo, com tudo o que isto possa implicar tanto na produção quanto na recepção de textos. Estaremos, desta forma, desenvolvendo a sua competência comunicativa. (TRAVAGLIA, 2009, p. 236)

Portanto,

[...] trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, o professor consegue fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura (compreensão de textos) , redação (produção de textos orais ou escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase sempre estanques, sem qualquer inter-relação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 236)

## **CAPÍTULO 2 - O caminho docente**

### **Formação de professores: entre a teoria e a prática**

#### **2.1 O papel do professor**

A partir da dificuldade que os professores, sobretudo os alfabetizadores, encontraram em desenvolver uma prática alfabetizadora com o objetivo de levar o aluno ao mundo letrado, através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, a qualidade da educação passou a ganhar espaço público entre os diversos setores da sociedade e não apenas entre os educadores.

Para Soares (2000), em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem por meio de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo na Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. Segundo a autora, é um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português, pois letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque, em cada área de conhecimento, a escrita apresenta peculiaridades que somente os professores que nela atuam conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, bem como a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas na busca de informação e na habilidade de usá-las, através da leitura, interpretação e relacionamento dos conhecimentos. E isso é letramento – atribuição, portanto, de todos os professores e de toda a comunidade escolar. Assim sendo, todo professor é professor de linguagem, pois ele trabalha com a leitura e com a escrita, mas com modos e intenções diferentes.

Freire afirma que, para o educador, o ato de aprender é

construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Essa constatação não está relacionada somente ao aluno, pois sabemos que o professor tem de estar sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes. (FREIRE, 1990, p. 39)

Para isso, segundo o autor, é necessário que o educador atente-se para aquilo que é importante em sua formação, ou seja, "o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática", e, "quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará". O autor afirma ainda que a pedagogia se torna crítica se for investigativa e menos plena de certezas, pois o ato de educar não é uma doação de conhecimento do professor aos alunos, nem transmissão de ideias, mesmo que estas sejam consideradas boas. É uma contribuição no "processo de humanização". (FREIRE, 1990, p. 39)

O letramento não está restrito à escola, mas cabe a ela, fundamentalmente, levar os alunos a um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para o professor se tornar um professor letrado, é necessário que ele obtenha informações a respeito do tema letramento, suas dimensões e, sobretudo, sua aplicação, por meio de pesquisas e investigação.

As insuficiências do sistema escolar na formação de indivíduos letrados não sucedem somente pelo fato de o "professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino" (KLEIMAN, 1995, p. 47), pois essas falhas são mais enraizadas, porque são produtos do modelo imposto pelo sistema padrão de ensino. Para a autora, quando nos dermos conta de que o processo natural de desenvolvimento do ser humano é massacrado pela escola, e por suas equivocadas práticas de ensino, seremos aptos a promover o letramento.

Nesse processo, é indiscutível a contribuição da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas. O professor pode produzir conhecimento a partir da prática desde que reflita sobre ela, com o suporte da teoria, tornando-se um pesquisador da sua própria prática (ação – reflexão – ação). Para Ghedin (2008), teoria e prática só se realizam como *práxis* (prática refletida) movimento simultâneo realizado pela ação e reflexão, e são processos inseparáveis. A reflexão crítica emana da participação em um contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, de desenvolvimento da reflexividade. Se quisermos ter um aluno reflexivo, é preciso que haja um professor crítico e reflexivo.

Libâneo afirma que os professores deveriam desenvolver, simultaneamente, três capacidades:

a primeira, de apropriação técnico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; (...) a terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2002, p. 70)

Para o autor, é necessário a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como arco para a sua melhoria, em que o professor reflete de modo crítico e, conseqüentemente, aprimora seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando os novos instrumentos de ação.

As discussões a respeito do processo de alfabetização e do letramento requerem do professor alfabetizador um repertório de conhecimentos relacionados à especificidade do processo de aquisição da língua escrita. São conhecimentos que se referem tanto aos saberes concernentes à natureza da alfabetização, quanto à ação pedagógica nessa área.

Os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nesse período está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento.

Esse fato exige uma intervenção didática centrada na construção de saberes linguísticos, entre eles a leitura e a escrita. Para que essa intervenção didática ocorra de forma coerente e dinâmica, o professor necessita construir competências para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem (Rios, 2003) envolvendo reflexão crítica sobre sua ação. Cagliari (2006, p. 130), ao se reportar à competência técnica do alfabetizador, destaca:

Os cursos de formação de professor têm-se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando muitas vezes um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são

básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. (CAGLIARI, 2006, p. 130)

De acordo com Rios (2003), o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se quer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas e das estratégias que lhe permitam desempenhar bem suas funções em seu trabalho. Segundo a autora:

[...] a competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem. (RIOS, 2003, p.14)

A aprendizagem da escrita possui certas peculiaridades que envolvem o conhecimento linguístico, o uso da fala e sua relação abstrata com a escrita. Portanto, compreender essas peculiaridades presentes na aprendizagem da escrita pode assegurar ao professor determinadas e conscientes intervenções pedagógicas. Por exemplo, torna-se fácil para o alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não combina com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica da escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação. (SOARES, 2008)

Na verdade, sem a adequada formação, na visão do professor, a lógica infantil na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida por meio de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito que escreve, ou tenta escrever, e a língua:

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou "treinos" de imitação, repetição, associação, cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita os erros são considerados construtivos [...] (SOARES, 2000, p. 53).

Mas, embora não tendo havido mudanças significativas na prática escolar de alfabetização, o professor alfabetizador demonstra ter certo conhecimento e também certa preocupação quanto às mudanças conceituais relacionadas à alfabetização.

Na prática tradicional, o professor, por haver construído conhecimentos sobre ela, sente uma segurança no direcionamento do trabalho, organizado dentro da lógica do controle da aprendizagem dos alunos. Por essa razão, resiste, de certa forma, a novas propostas. Talvez essa resistência se dê, também, como resultado de uma formação inadequada ou como decorrência da falta de espaço, dentro da escola, para discussão, estudo e reflexão sobre a prática alfabetizadora.

É importante que o professor alfabetizador compreenda a dinâmica da aprendizagem, percebendo o significado da prática escolar na condução desse processo e no desenvolvimento da criança. O fato de não estar preparado, do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento das novas propostas provocou e tem provocado sérios equívocos na sua prática pedagógica. Esses equívocos referem-se ao papel do professor na sala de aula que, em razão da aplicabilidade de uma nova proposta, sem a sua adequada preparação, termina por deixar a turma entregue a situações espontâneas de aprendizagem.

Leite e Di Giorgi (2004) afirmam que, nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Para os autores, não existe educação de qualidade sem um profissional capacitado adequadamente para exercer sua função. Trata-se de um docente bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática realizada na escola. Esse profissional tem de participar do projeto político-pedagógico da escola. É o professor intelectual, crítico-reflexivo.

Ainda de acordo com os autores, para que haja docentes com essa qualidade, é necessário mudar a sua formação inicial, a sua formação continuada e,

sobretudo, a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais com os professores.

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo. (LEITE e DI GIORGI, 2004, p. 139)

### **2.1.1 Formação inicial dos professores**

A formação inicial dos professores é uma necessidade que se impõe em face ao quadro de insucesso na formação de indivíduos plenamente letrados. Dessa maneira, é inadmissível um professor que não tenha uma formação adequada para exercer a profissão.

Para Libâneo (2000) as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores, têm resultado num grande número de professores mal preparados no que se refere a domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência e bom senso pedagógico. Para o autor,

[...] há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores; por outro lado, há um rebaixamento evidente da qualificação dos professores em todo o país, além da degradação social e econômica da profissão. (LIBÂNEO, 2000, p. 2)

Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pela formação do professor dos anos iniciais está centrada nos cursos de Normal Superior e de Pedagogia. Mas, historicamente, nem sempre foi assim.

Segundo Gatti (2009), no livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*, na legislação brasileira, a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário nas Escolas Normais de nível médio e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior. Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformulou a educação básica no Brasil, as escolas normais foram extintas e a formação que elas proviam passou a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perdeu algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau, hoje, ensino médio.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. Assim sendo, acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985 apud GATTI, 2009). Porém, por indução do governo federal a partir de 1982, surgiram em alguns estados do país, os Centros Específicos e Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.

Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à formação pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior.

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71, mantendo a formação na Habilitação Magistério, mas introduzindo outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

- a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Com essa lei instauraram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries.

A implantação das licenciaturas curtas, para formar docentes para o ensino fundamental, gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas. Entretanto, esses cursos, só foram extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao final dos anos 1990.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores.

Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena,

em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB/1996)

Conforme a nova lei, todos os profissionais que atuavam na Educação Básica deveriam se adaptar a nova legislação. Com essa exigência, começa uma corrida contra o tempo, para todos os que não tinham curso superior e que já estavam em sala de aula, fizessem o curso superior. Para tanto, as universidades deveriam possibilitar a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais, desde que os cursos fossem oferecidos em licenciatura plena, podendo, ou não, incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior.

Ainda segundo Gatti, em 2009, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica deverá observar alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002 apud GATTI, 2009).

Nesse sentido destacamos:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às

diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. cultura geral e profissional;

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V. conhecimento pedagógico;

VI. conhecimento advindo da experiência. BRASIL. MEC/CNE, 2002 apud GATTI, 2009).

As diretrizes também orientam que (BRASIL. MEC/CNE, 2002 apud GATTI, 2009, p. 47). "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", em qualquer especialidade. Portanto, o que podemos observar é que os cursos formadores não buscam uma parceria com as escolas de formação básica, propiciando a prática e a experiência com a vida escolar na formação dos futuros professores.

Dessa forma, encontramos em Schön, apud Pimenta e Ghedin (2008, p. 20) uma forte valorização da prática na formação dos professores. Portanto, essa prática deverá, segundo o autor, ser uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Para que isso aconteça os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para ele, "tomar a prática existente é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio". (PIMENTA, 2008, p. 20)

Pimenta (2008, p. 24) aponta que o saber do professor não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Para a autora, a teoria tem importância fundamental na formação desses profissionais, pois os dota de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. (GHEDIN apud PIMENTA e GHEDIN, 2008, p. 133)

Roldão (2006) afirma que é justamente na interface teoria e prática que se jogam as questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos docentes. Para ela, a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de diversos saberes, passíveis de múltiplas "formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*". (ROLDÃO, 2006, p. 7)

Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e Normal Superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. Gatti (2009) enfatiza que poucos oferecem disciplina para esta formação. O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações.

Leite e Di Giorgi (2004, p. 139) asseveram que "os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional".

Borges (in PIMENTA, 2002, p. 213 – 214) assevera que o professor reflexivo-crítico como mediador da relação da leitura e escrita deve centrar a sua atenção sobre a realidade social brasileira, onde a prática da leitura e da escrita sejam os pilares para a formação do cidadão. Assim sendo, o trabalho docente deverá ser o do ensino da leitura crítica interrelacionada a uma escrita também crítica.

A autora afirma que o professor reflexivo-crítico como mediador do processo de interrelação da leitura – escrita deve ter uma formação inicial e contínua. Para ela, é necessário que também tenha uma atitude investigativa, isto é, colocar a prática educativa como objeto de pesquisa, ou seja, pesquisar as questões que envolvem o processo de leitura e escrita enquanto prática social. Assim sendo,

[...] a partir da formação inicial e contínua, específica e pedagógica numa atitude investigativa, esse professor, com consciência e sensibilidade de um projeto humano emancipatório, poderá desenvolver a interrelação leitura – escritura numa valorização do cidadão, na formação dos educandos em constante busca da prática do discurso da solidariedade e da liberdade, num processo coletivo. (PIMENTA, 2002, p. 217)

Portanto, segundo a autora:

A prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil, fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais. (Mello, 2000, p. 104)

Para Mello (2000, p. 104) "a importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender". De acordo com ela, as competências são formadas pela experiência e, portanto, esse processo deve ocorrer em situações concretas, contextualizadas.

A competência implica sempre a articulação de diferentes conhecimentos. No caso do professor, isso significa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola; participar da elaboração deste último sabendo trabalhar em equipe e estabelecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos. (MELLO, 2000, p. 106)

Segundo a Resolução CNE/CP nº1, de 18.02.2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, artigo 3º, que faz referência à observação de princípios norteadores do preparo para o exercício profissional dos professores aponta a consideração da "competência como concepção nuclear na orientação do curso".

Estabelece-se no artigo 4º:

[...] na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Continuando, no artigo 6º, são apontadas as competências que devem ser consideradas:

- I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com Rios (2002, p. 15) a competência guarda o sentido de "saber fazer bem o dever". A autora se refere a "*um fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário". Portanto, para ela (2002) é necessário uma formação continuada dos educadores que signifique uma constante ampliação de sua competência.

Em relação à formação do professor alfabetizador, Cagliari (1999) afirma que é preciso que os cientistas, sobretudo os linguistas, dediquem mais tempo a um trabalho profundo e extenso sobre o que realmente ocorre na alfabetização. De acordo com ele, dessa maneira os professores alfabetizadores poderão receber contribuições e sugestões adequadas para o seu trabalho docente.

É necessário que os órgãos responsáveis pela Educação tenham acessórias técnicas linguísticas para auxiliar de fato o professor, dando-lhe o suporte técnico-científico que as escolas de formação abandonaram ou substituíram por conteúdos vazios. O professor que vai ensinar a ler e a escrever estuda tudo nessas escolas, exceto o

português que deverá ensinar. As universidades não formam adequadamente os professores das escolas de formação de alfabetizadores. (CAGLIARI, 1999, p. 187)

Assim sendo, segundo Lima

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade. (LIMA, 2007, p. 86 apud DI GIORGI et al., 2010, p. 35)

Portanto, é preciso que a formação inicial ofereça ao docente uma base sólida de conhecimento que lhe possibilite reelaborar os conhecimentos iniciais, de acordo com as experiências vividas no cotidiano da escola. Dessa forma, a formação continuada deve estar articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos possam ser revistos e reconstruídos, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor.

### **2.1.2 Formação continuada dos professores**

A formação continuada dos professores dos anos iniciais tem sido tema para professores, políticos, pesquisadores, universidades e outros profissionais envolvidos com a educação. Podemos observar que as concepções e as práticas pedagógicas têm se implantado de forma muito rápida, com pouco planejamento e pouco estudo. A partir disso, ações têm sido desenvolvidas, muitas vezes, pretendendo resolver os problemas da educação, apresentando poucos resultados, dada a complexidade dos problemas, tanto para os professores, como para os alunos e para a sociedade, em geral.

Do ponto de vista das políticas públicas, a formação continuada dos professores tem seu amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a

inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor.

Esses horários, segundo a Lei, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho. Ressalta também que, os docentes deverão ministrar as aulas nos dias letivos estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Portanto, essa lei tem permitido inúmeras interpretações e práticas de formação continuada de professores.

A mudança no perfil do professor e, principalmente no professor alfabetizador, exigidas pelas mudanças na sociedade e na educação, é um exemplo da necessidade de se rever a formação inicial dos professores e conseqüentemente, a formação continuada dos mesmos.

Com vistas a melhorar a qualidade da aprendizagem do ensino da leitura e da escrita, e também da matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental o Ministério de Educação e Cultura, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, instituiu o programa de formação continuada - Pró-letramento. Nesse programa, as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas. (MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011)

Concordamos com a educadora Guiomar de Namó Mello (2011, p. 2) quando afirma que "a escola é o local privilegiado para a formação continuada". Segundo a autora, estudos sobre capacitação docente têm revelado que projetos de formação eficazes foram desenvolvidos a partir das demandas dos profissionais envolvidos no trabalho escolar. Esses estudos, de acordo com ela, contribuiram para a constituição de modelos de formação permanente nas escolas, com as seguintes características:

- \* formação dirigida à equipe de professores e não aos professores individualmente;
- \* ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação;
- \* ser realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente;

- \* conceder um papel protagonista à equipe, no planejamento e na realização das atividades de formação, e evitar ações estereotipadas e elaboradas extremamente;
- \* reconhecer que as tarefas de formação permanente são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional;
- \* reconhecer a relevância da autogestão da formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho. (MELLO, 2011, p. 3)

Portanto, podemos observar que a formação continuada deve ser considerada como um dos elementos do projeto pedagógico da escola, cujo objetivo é potencializar a reflexão e a elaboração das equipes sobre a prática. A elaboração do projeto político pedagógico é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento, assim com a formação profissional. Ao construir o projeto político pedagógico da escola, é fundamental que seja apresentada a proposta para formação contínua dos professores em serviço, de modo que essas ações estejam de acordo com os objetivos da relação ensino-aprendizagem, a concepção de educação presente e as metas a serem alcançadas pela escola.

Mello (2001) também nos diz que os cursos de formação continuada não devem desconsiderar as competências que caracterizam o professor para uma boa atuação docente, pois não se deve esperar que todos os professores de uma escola as tenham desenvolvido. Para a autora, quando falamos em formação continuada estamos falando de um docente que está em pleno exercício de seu trabalho - a prática docente. Sendo assim, esta é o próprio objeto da capacitação e as ações de formação precisam partir de uma reflexão, de um tema ou problema da prática do professor.

No caso do professor, a escola é o contexto privilegiado da formação continuada, o lugar para continuar aprendendo e se desenvolver profissionalmente. No entanto, essa condição privilegiada só será eficaz se o professor puder ser protagonista do projeto pedagógico da escola em que trabalha e da sua formação, a partir da consciência das suas reais necessidades para exercer seu papel de gestor do ensino e da aprendizagem dos alunos. (*Op.cit.*, p. 9)

Rios (2002) afirma que alguns professores possuem uma resistência natural a resistir às novidades, preferindo trabalhar com o que já está estabelecido ou já sabem muito. Mas, segundo a autora é preciso levar em consideração que muitas vezes

essas novidades não se revestem de caráter de originalidade, sem significado para a formação e trabalho do professor.

Há algo que se exige de qualquer profissional, não importa a área de sua atuação e que caracteriza a sua competência – o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum. Entretanto, é possível falar de uma competência específica do *professor*, que precisa dominar *determinados* conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade – biologia, física, filosofia, etc. Mais ainda: que além dos saberes *a ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar*. (RIOS, 2002, p. 18)

De acordo com Prada (1997, p. 2) dar continuidade à formação dos docentes no seu local de trabalho, ou seja, na escola, implica um permanente acompanhamento destes, no intuito de observar, mudar e melhorar a formação que já foi obtida. Além disso, envolve um aprofundamento de estudos da prática cotidiana do contexto real de desempenho do professor, ou seja, a instituição escolar. Para o autor, o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos que fazem parte da instituição e só tem sentido se for organizado coletivamente. Portanto, podemos entender que esse tempo é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva.

A Formação Continuada dos Profissionais da Educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Aliás, para construir conhecimentos sobre ela, e transformar as práticas cotidianas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, rotinizam suas práticas, sendo necessário para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto os do cotidiano como os universalmente sistematizados. (PRADA, 2006, p. 3)

Ghedin (2005, p. 26-28) afirma que a reflexão sobre a prática institui-se a partir de uma necessidade de torná-la mais reflexiva e compreendida em seu contexto e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu

desenvolvimento profissional. Para o autor, na construção da formação contínua do professor, é preciso considerar alguns elementos fundamentais nesse processo:

\* *Construção da identidade profissional do professor*: A identidade é uma construção historicamente situada e se produz nos espaços de formação (universidade, escola, sociedade...).

\* *Os saberes da docência*: A identidade profissional do professor faz-se a partir da construção de seus saberes da experiência, que são oriundos da observação da e sobre a prática, à medida que se assume uma forma de registro e sistematização das próprias experiências refletidas.

\* *Os saberes pedagógicos*. Para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógico e didático (integrados). É importante e necessário, a partir da reflexão sobre a prática docente, fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar. É preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada.

\* *Superar a racionalidade técnica*, a partir de um processo reflexivo que se dá na ação e sobre a reflexão da ação, e para a construção sistemática como explicação teórica para os fenômenos da prática educativa na escola.

\* *A escola como lugar de aprendizagem e trabalho do professor*. A escola é o centro de referência tanto das políticas e planos da educação escolar quanto dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

\* *A participação do professor na organização e gestão da escola*.

\* *Enfrentando as mudanças*. Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas também não é verdade que a prática basta por si mesma. A ação e a reflexão devem atuar simultaneamente, porque estão sempre entrelaçados. (GHEDIN, 2005, p. 26 – 28)

Ainda segundo Ghedin (2005) esse processo de reflexão está relacionado e fundamentado numa prática de pesquisa. A necessidade de desenvolvimento profissional, através da pesquisa, torna-se uma exigência do processo em sala de aula e fora dela, como forma de complementação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Portanto, para estabelecer, na escola, ambiente de pesquisa, como processo de desenvolvimento profissional continuado, são necessárias algumas condições:

- a) apoios institucionais, sobretudo biblioteca, videoteca, banco de dados, informatização, laboratórios, locais de experimentação etc.;
- b) um número manejável de alunos, que pode ser expressivo, a depender da habilidade de orientação por parte dos professores, da

disciplina e organização do tempo, da maleabilidade curricular, do tempo integral etc.;

c) mormente, professores pesquisadores, cujo argumento essencial é o bom exemplo da produtividade, com qualidade formal e política;

d) mudança profunda na sistemática de avaliação, voltando-se para o processo e os produtos da produção própria. (GHEDIN, 2005, p. 30)

Assim sendo, é importante salientar que, no processo de desenvolvimento profissional do professor, a escola tem um papel de articulação entre a sua dimensão técnica e política. O professor precisa se colocar como um pesquisador da sua própria prática numa perspectiva interdisciplinar, a partir da totalidade do processo educativo e na relação dialética entre teoria e prática.

### **2.1.3 Prática docente: relações entre teoria e prática na sala de aula**

Devido ao processo de democratização do ensino e face às mudanças ocorridas no ensino e aprendizagem, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, faz-se necessário um novo modelo de profissional da educação.

Di Giorgi (2010) afirma que o elemento mais importante para termos uma educação de qualidade é o professor, pois segundo ele não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. Entretanto, a excelência desse docente está atrelada as suas condições de trabalho e a sua formação inicial e continuada.

Segundo Schön (1983;1992 apud Contreras, 2002, p. 90) "o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica". A ideia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

No entanto, de acordo com Contreras (2002) o modelo de racionalidade técnica para uma prática docente adequada é insuficiente. Ele afirma:

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez

com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas. (CONTRERAS, 2002, p. 105)

Nesse sentido, é importante e necessário rever a base reflexiva desse profissional para entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática.

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência e o conhecimento tácito, Shön (apud Pimenta, 2008) propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (PIMENTA, 2008, p. 19-20)

Dessa forma, frente a novas situações, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. Constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático, exigindo do profissional uma busca, uma análise, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas, uma investigação. A esse movimento Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 110)

A partir da contribuição de Schön e de outros autores, como Stenhouse (1983) e Elliott (1991), nasce um movimento centrado na ideia de "professor reflexivo", trazendo um avanço ao modelo da racionalidade técnica.

Sobre a prática da reflexão, o autor assevera que:

1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação;

2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e consequências.

3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.

4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de liberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (CONTRERAS, 2002, p. 137)

Segundo Liston & Zeichner (1983, apud Pimenta 2008, p. 22-23) "a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula", não elaboraram um processo de mudança institucional e social, mas somente centraram-se nas práticas individuais. Para esses autores, Schön tinha consciência dessa limitação, pois não explica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento. Entretanto, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Giroux (1990, apud Pimenta 2008, p. 25) afirma que "a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional". Libâneo (1998a) destaca "a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados". Portanto, no entendimento de alguns autores, a concepção de Schön é insuficiente para uma prática docente crítica e reflexiva.

Ghedin (2008) afirma que é na relação entre teoria e prática que se constrói o saber docente, resultante de um processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão desse saber. Dessa forma, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores dos demais. Para o autor, "é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática". (GHEDIN, 2008, p. 135)

Para Sacristan

A fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela "cultura objetiva" (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus "esquemas" que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência "teórico-prático" em constante processo de re-elaboração. (apud PIMENTA, 2002, p. 26)

Nesse sentido, o papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade, para neles intervir, transformando-os.

Em relação à reflexão coletiva, Pimenta (idem) se reporta à ideia de Zeichner (1992) que formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:

- a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre;
- b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios;
- c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Dessa forma, Giroux (1990) desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, "cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara a direção de sentido à

reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais". (PIMENTA, 2002, p. 27) Para Contreras, Giroux "expressa claramente o *conteúdo* da tarefa docente, mas não aponta como os mesmos podem realizar a transição de técnicos reprodutores e mesmo reflexivos individualmente, para intelectuais críticos e transformadores". (*Op. cit.*, p. 27)

Contreras afirma que:

Um profissional que reflete a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Deverá compreender ainda como o modo de organização e controle do trabalho do professor interfere na prática educativa e na sua autonomia profissional. Assim, a reflexão não encerraria uma concepção concreta sobre si mesma, nem tem seu uso adaptável a qualquer corrente pedagógica. (CONTRERAS, 1997 in PIMENTA e GHEDIN, 2008, p. 169)

Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do docente. O professor não reproduz apenas o conhecimento, mas pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de *práxis* docente e de transformação humana, pois é na ação refletida e na redimensão de sua prática que ele pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (*Op. Cit.*, 2008, p. 169)

Portanto, o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. Um pesquisador de sua própria prática, superando a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

Dentro desse contexto, os saberes oriundos da experiência parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, "pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais". (TARDIF, 2002, p. 21)

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexibilidade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (*Op. cit.*, p. 21)

Dessa maneira, os docentes devem considerar que o espaço de sala de aula é de criação e produção de saber. Um espaço de criar e recriar formas de trabalho pedagógico.

Tardif (2002) aponta as principais características do saber experimental:

- O saber experimental é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares do trabalho.
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes adquiridos a partir de história de vida, carreira, experiência de trabalho.
- É um saber complexo, não-analítico, que impregna os comportamentos do docente, das regras e seus hábitos.
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
- É um saber experiencial personalizado, trazendo a marca do trabalhador.
- É um saber existencial, pois está ligado à história de vida do professor, a sua própria vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira e implica numa socialização e uma aprendizagem da profissão.
- Finalmente, é um saber social e construído em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar proveniente da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades. Enquanto saber social, leva o docente a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função do seu trabalho. (Adaptado. TARDIF, 2002, p. 25 a 27)

Segundo o autor, essas características "esboçam uma "epistemologia da prática" que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material". (TARDIF, 2002, p. 27)

Dessa maneira, é indiscutível a contribuição da reflexão no exercício da docência para a valorização profissional, dos saberes dos professores, do seu trabalho coletivo e das escolas enquanto espaço de formação continuada. Para Contreras (2002)

São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. [...] Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado. (CONTRERAS, 2002, p. 130)

Entretanto, Stenhouse (1985, p. 44 – 45) nos diz que:

Como poderemos nós, professores, conhecer o que se deve fazer? Uma resposta possível é que teremos de receber instruções em forma de currículo e de especificações sobre os métodos pedagógicos. Pessoalmente rejeito essa idéia. A educação é um aprendizado no contexto de uma busca da verdade. A verdade não pode estar definida pelo Estado, nem sequer por meio de processos democráticos: um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte. Alcançar a verdade por meio da educação é um assunto de juízo profissional em cada situação concreta, e os professores de educação ou os administradores não podem nos indicar o que devemos fazer. (apud CONTRERAS, 2002, p. 130)

Portanto, segundo o autor, os docentes reflexivos, ao deliberarem sobre a sua prática, adotam decisões que estão em consonância com suas próprias perspectivas e valores. Dessa forma, ao estabelecer relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla. (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 132)

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer [...]. Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. [...] Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa

científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa. (CONTRERAS, 2002, p. 104)

Nesse sentido, a experiência concreta da educação situa os professores diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos.

Com o amparo desse referencial teórico, descreveremos, no capítulo a seguir, as análises dos dados obtidos durante esta pesquisa.

## Capítulo 3 - Análise dos dados

### Começando a descobrir o caminho

#### 3.1 A docente na teoria

Durante o processo investigativo desta pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada do tipo flexível como um dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados. A entrevista teve como objetivo conhecermos as concepções que a professora possui sobre alfabetização e letramento, bem como a sua formação como educadora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente do 2º ano.

No planejamento prévio das perguntas que nos guiariam na condução da entrevista, optamos por dividi-la em duas partes. Na primeira parte, as perguntas se referiram a pessoa da professora e a sua formação, como: seu nome, a escola e o ano em que leciona, sua formação escolar e específica, cursos de extensão e de pós-graduação feitos pela entrevistada. A segunda parte da entrevista nos levou a conhecer as concepções teórico-metodológicas que a professora apresenta sobre alfabetização e letramento, sua prática docente, bem como a metodologia utilizada em sala de aula para ensinar seus alunos a ler e escrever, ou seja para alfabetizar e letrar as crianças.

A análise dos dados colhidos nos permitiu levantar questões a respeito da relação entre a concepção que a professora tem de alfabetização e de letramento e suas práticas educativas na sala de aula, bem como traçar o perfil da professora alfabetizadora.

Ao realizarmos as perguntas relativas à pessoa da professora pesquisada e a sua formação profissional observamos que ela possui aproximadamente 42 anos de efetivo exercício no magistério, no ensino fundamental. Durante a entrevista, ela nos relatou que cursou o ensino do 2º grau com habilitação Magistério e, alguns anos após ingressou no curso de Letras, opção em Língua Portuguesa e Inglês, na Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, tendo terminado no ano de 1971. Como curso complementar, a professora nos esclareceu que fez especialização - *Lato sensu* - em Orientação Educacional, na mesma universidade, como podemos constatar no quadro a seguir:

### Quadro 1 – Formação docente

Tempo em que atua no magistério	42 anos aproximadamente
Tempo em que leciona na escola	27 anos
Tempo em que leciona no 2º ano	20 anos
Formação	Magistério – Letras: Português/Inglês
Local da graduação	Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF término em 1971
Especialização	<i>Latu sensu</i> – Orientação educacional
Local da especialização	Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF término em 1982

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Sabemos que, de acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 - para um professor atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental deve, atualmente, ter formação em Pedagogia ou Normal Superior. Portanto, de acordo com o **quadro 1**, podemos ver que a professora pesquisada tem como formação básica o antigo curso de habilitação magistério, conforme a Lei nº 7044/1982, que alterou o artigo 30 da Lei nº 5692/1971. Segundo esse artigo, seria exigido como formação mínima e para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, a habilitação específica de 2º grau; da 1ª a 8ª séries de 1º grau, a habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de curta duração; e, em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Assim sendo, apesar da professora ter como formação superior o curso de Letras – licenciatura plena, podemos concluir que ela encontra-se habilitada a exercer seu trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a sua formação básica, habilitação específica do 2º grau – Magistério, lhe forneceu o amparo legal.

A seguir, perguntamos sobre cursos de formação continuada ou de formação em serviço, especificamente sobre o objeto dessa pesquisa – alfabetização e letramento. O **quadro 2** evidencia:

### Quadro 2 – Palestras/cursos

Você já fez algum curso ou palestra que tratou da escrita/leitura? Se sim, qual e quando?
Sim... Já fiz dezenas de cursos sobre leitura, sobre escrita ao longo da minha carreira. Quando trabalhava na escola Estadual, foi uma época em que os métodos de alfabetização foram surgindo como uma avalanche. Mal tínhamos conhecimento de um e outro já estava tentando

desbancá-lo. E nós, professoras alfabetizadoras, éramos obrigadas a participar de todos eles, para depois aplicá-los na sala de aula... Que me lembro, foi mais ou menos nesta sequência: silábico, global, de palavração, de sentencição, iconográfico, fônico, alfabetização centrada no texto, a pedagogia de Paulo Freire. Também, o construtivismo surgiu no Brasil mais ou menos nessa época, trazendo uma grande revolução para o processo ensinar/ aprender. Atualmente, não tenho participado de cursos relacionados à leitura e à escrita, mas procuro estar sempre lendo a respeito desses temas com os quais trabalho diariamente na sala de aula.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Durante a segunda parte da entrevista, procuramos abordar questões que nos levassem a conhecer as concepções teórico-metodológicas que a docente tem de alfabetização e de letramento, sua prática docente, bem como a metodologia utilizada em sala de aula para ensinar seus alunos a ler e a escrever, ou seja, para alfabetizar e letrar as crianças.

Ao analisarmos o relato da professora, no **Quadro 2**, podemos observar que ela participou de muitos cursos nos primeiros anos de sua carreira profissional docente. Foi em cursos de educação continuada que a docente aprendeu as fases de leitura e escrita das crianças bem como discutiu teóricos como: Paulo Freire e Emilia Ferreiro. Entretanto, atualmente, procura se atualizar através de leituras sobre os temas leitura/escrita. Também notamos que, devido à longa experiência como docente alfabetizador, a professora organizou o seu trabalho baseado em diferentes concepções de aquisição da leitura e da escrita, o que demonstra ter certo conhecimento e também certa preocupação quanto a mudanças conceituais relacionadas à alfabetização.

Concordamos com Prada (2006, p. 3) ao falar que "a formação continuada de professores é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral". Porém, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes.

Segundo Leite e Di Giorgi (2004) esses docentes deverão ter uma formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada na escola. Sendo assim, o professor pode produzir conhecimento a partir desta desde que reflita sobre ela, com o suporte da teoria, tornando-se um pesquisador da sua própria prática. Ressalta-se aí o papel da pesquisa no ensino que, segundo Pimenta (2008) apud Libâneo (2000, p.

13) é o "instrumento da prática profissional e forma pelo qual o professor pode pensar sua prática, produzir conhecimento que leve ao aprimoramento do seu trabalho".

"Quando falamos em educação continuada estamos falando de um profissional que está em pleno exercício de sua atividade - a prática docente", (MELLO, 2000, p. 8). A prática, portanto, é o ponto de partida da formação, na medida em que vai indicar a demanda para a capacitação. É o próprio objeto da capacitação. Neste sentido, as ações de formação de professores precisam partir de uma reflexão, de uma tematização ou problematização da prática docente.

Ao afirmar "atualmente, não tenho participado de cursos relacionados à leitura e à escrita, mas procuro estar sempre lendo a respeito desses temas com os quais trabalho diariamente na sala de aula", é possível considerar que a docente demonstra interesse e preocupação com a sua prática de sala de aula, procurando, dessa maneira, atualizar-se através da leitura de temas relacionados ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, acreditamos que é necessário, também, que os professores discutam, socializem com os seus pares as suas descobertas, seus avanços.

Quando relata "... éramos obrigadas a participar de todos eles, para depois aplicá-los na sala de aula..." observamos que a escola, durante muito tempo, centrou-se no sucesso da aplicação de métodos de alfabetização, que foram sendo criados a fim de superar os problemas enfrentados nas práticas educativas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatamos, também, que a docente participava dos cursos porque era obrigada e não pelas demandas que sua prática pedagógica evidenciava, até porque nem sempre os cursos supriam as demandas da própria docente.

Em relação aos cursos sobre alfabetização e letramento, a professora nos relatou:

### **Quadro 3 - Cursos sobre alfabetização e letramento**

Já fez algum curso que tratou sobre o assunto alfabetização e letramento? Se sim, qual e quando?
Sim, já fiz alguns cursos, mas agora não lembro o nome deles. Entretanto, acredito que o que me ofereceu um respaldo substancial para uma efetiva mudança na minha prática de sala de aula tenha sido um curso realizado aqui no colégio que se chamou "Construindo uma progressão didática de gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa". Este curso foi um divisor de águas no meu trabalho com alfabetização e letramento. Aconteceu em 1999 e foi ministrado pelas professoras Anna Rachel Machado e Roxane Rojo.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

É interessante observar que a professora nos relata que participou de muitos cursos sobre alfabetização e letramento durante a sua carreira profissional, mas ressalta apenas um como importante e decisivo para uma mudança na sua prática docente.

Num olhar mais aprofundado sobre a resposta achamos muito interessante fato de a professora relatar que o curso "Construindo uma progressão didática de gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa", ministrado pelas professoras Roxane Rojo e Anna Rachel Machado, foi um divisor de águas no seu trabalho com a alfabetização e o letramento.

Rojo (2001, p. 35) afirma que o PCN de língua portuguesa "agrupam os gêneros textuais em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, entendidos com gêneros [...] levando-se em conta os usos sociais mais frequentes..." Portanto, trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula, na perspectiva do letramento é estudar a língua nos seus diversos usos do cotidiano.

Durante a segunda parte da entrevista, procuramos abordar questões que nos levassem a conhecer as concepções teórico-metodológicas que a docente possui sobre alfabetização e letramento e sua prática docente, bem vem como a metodologia utilizada em sala de aula para ensinar seus alunos a ler e escrever.

#### **Quadro 4 – Concepção de alfabetização**

Qual é sua concepção de alfabetização? Exemplifique.
--

Bem... Alfabetização é a apropriação do código escrito de uma língua, com vistas à leitura e à escrita. Por exemplo: o aluno adquire a competência de associar os sons à sua representação gráfica, ou seja, reconhece os grafemas que representam os diversos fonemas. Assim, ele consegue escrever sílabas e palavras, para formar as frases que desejar.
---

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

É possível considerar na resposta uma relação com a concepção de alfabetização à qual se refere Soares (2004, p. 24) em que "a alfabetização é a aprendizagem da técnica, o domínio do código da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve". Podemos constatar que a professora pesquisada demonstra reconhecer que a aprendizagem dessa técnica

permite ao aluno ler e escrever, relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar.

Tfouni (1998) afirma que "alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem". Entretanto, não podemos deixar de considerar que conforme Soares (2003), a alfabetização envolve ainda o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. Em relação à definição de letramento, a professora nos afirmou, que:

#### **Quadro 5 – Concepção de letramento**

Qual é a sua concepção de letramento? Exemplifique.

Letramento é o uso social da leitura e da escrita, que permite ao aluno, a qualquer cidadão sobreviver autonomamente nas sociedades grafocêntricas. Por ser um instrumento que promove a cidadania, deve tornar-se um compromisso político/social de todo professor. Por exemplo: quando um aluno deixa um bilhete para sua mãe avisando-lhe que chegará mais tarde, estará fazendo o uso social da escrita. Da mesma forma estará demonstrando estar letrado quando escolhe no mercado o produto que deseja, lendo o rótulo do mesmo. Para promover o letramento do aluno, a professora deverá trazer para a sala de aula textos veiculados rotineiramente na sociedade. Também deverá trabalhar sistematicamente nas suas aulas com a progressão de gêneros textuais.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A análise da resposta nos permite perceber que a concepção de letramento defendida pela professora está relacionada a uma prática social de uso da leitura e da escrita. Podemos afirmar que a docente sugere a necessidade de se saber decodificar o código utilizando-o socialmente. Neste sentido, referimos Soares (2001) que afirma existir uma conexão entre alfabetização e letramento; a alfabetização (aquisição do código da leitura e da escrita pelo sujeito) é concebida como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito).

Ao enfatizar que "a professora deverá trazer para a sala de aula textos veiculados rotineiramente na sociedade" a docente reconhece que para que ocorra o letramento deverá ser oferecido ao aluno uma variedade de textos. Textos esses que, segundo Soares (2001) devem ser constituídos de diversos materiais de leitura, como

literatura, livros didáticos, dicionários, enciclopédias, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas, rótulos, cardápios, receitas.

De acordo com Barbosa (1992, p. 139), "para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita", como textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereços e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de ruas, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes de crianças, livros de literatura infantil. Posteriormente, na análise das observações das aulas, poderemos perceber a preocupação da professora em oferecer material escrito diversificado e significativo, afirmando, assim, o uso social da escrita.

Ao declarar "deverá trabalhar sistematicamente nas suas aulas com a progressão de gêneros textuais", percebe-se a necessidade de exposição dos alunos em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Portanto, notamos que a professora preocupa-se em oferecer aos alunos material de leitura diversos, comprometendo-se com a formação de leitores e escritores autônomos.

Nesta junção de alfabetizar e letrar, alguns autores, como Magda Soares, têm utilizado o termo *alfaletrar*, e assim a pergunta a seguir preocupou-se em saber se a docente já usava tal definição.

#### **Quadro 6 – Alfabetizar letrando**

Qual a sua concepção de alfabetizar letrando?
Pra mim alfabetizar letrando é levar os alunos ao domínio dos códigos escritos através de atividades reais de comunicação verbal, cujo objetivo é instrumentalizá-los para o uso da língua escrita e oral como meio de interação social. Assim, alfabetizar letrando é um ato político, em que o professor prepara o aluno para exercer sua cidadania em uma sociedade grafocêntrica.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Segundo Soares (2000) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. Para a autora é preciso criar situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produções de textos. A partir dessa definição percebemos que a docente tem uma boa noção do termo, e inclusive faz uso do mesmo.

Entretanto, devemos considerar que o processo de letramento começa bem antes do de alfabetização. Começa quando a criança nasce numa sociedade letrada e vai aprendendo a descobrir o sistema ortográfico, o sistema alfabético. O letramento, segundo Soares (2000), é cultural, pois as crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido no seu dia a dia.

As questões a seguir sobre leitura e escrita foram feitas justamente para verificar se a concepção teórica da professora restringe-se a leitura e escrita relacionada à alfabetização ou já permite um aprofundamento do ensino das mesmas para o letramento.

### Quadro 7 – Concepção de leitura

Qual a sua concepção de leitura?
A leitura é a decodificação de quaisquer códigos, sejam eles escritos ou orais, que tenham sido produzidos com funções comunicativas interpessoais. Assim, lê-se um quadro artístico, os sinais de trânsito, os textos escritos em jornais, livros, outdoors, nomes de estabelecimentos comerciais, cartões sociais, bulas de remédios, placas de ônibus, músicas, peças de teatros a que assistimos, entre tantos outros. Há também a opção da leitura auditiva, que é a mais constante na vida real e que realizamos nos diálogos rotineiros, quando assistimos aos programas de TV, aos filmes, nas histórias que ouvimos, nas orientações que nos são passadas oralmente, quando escutamos as diferentes opiniões e o relato de experiências pessoais, etc. A leitura auditiva pode ser realizada por ouvintes que ainda não estejam alfabetizados, pois dispensa a decodificação dos códigos escritos.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A resposta da docente logo no início prevê o ato de decodificar "leitura é a decodificação", no entanto ao avançar na sua explicação do termo, ela vai além e aprofunda o significado. Assim, a definição da professora se aproxima a de Cagliari, (1999, p. 103) quando afirma que "a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos da fala". Portanto, a escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito. Vista dessa forma, podemos concluir que a "leitura é a realização do objetivo da escrita".

Entretanto, podemos observar a presença de uma maneira diferenciada de concepção de leitura, em que a leitura é a decodificação de códigos escritos e orais, criticamente abordado por Soares (2001) no que a leitura não concerne somente à habilidade de decodificar palavras escritas, mas também a capacidade de compreender textos escritos. Ao relatar "... que tenham sido produzidos com funções comunicativas

interpessoais" podemos nos remeter a Soares (2006) que afirma ser a leitura reconhecida como função social, uma atividade de construção de significados e interpretação.

Ao abordar a leitura auditiva, que "dispensa a decodificação de códigos escritos" percebemos que a professora demonstra ampliar a sua concepção de leitura, entendendo que a leitura não precisa ser necessariamente a decodificação de códigos escritos, mas uma via de entrada para a aquisição da linguagem oral e como consequência a aprendizagem da escrita.

No entanto ao falar da leitura auditiva aproxima-se mais de uma prática de sala de aula onde o professor lê em voz alta para as crianças que ouvem o texto escrito, atividade muito valorizada na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em relação a sua concepção de escrita, a docente relatou:

#### **Quadro 8 – Concepção de escrita**

Qual a sua concepção de escrita?
----------------------------------

A escrita é o registro gráfico da oralidade que, para ser legível, deve se realizar de acordo com um código pré-estabelecido.
---

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Nessa declaração, observamos que a concepção de escrita está de acordo com o que nos fala Barbosa (1992, p. 72) "permeia as metodologias tradicionais que é de um código de transcrição de sinais sonoros (a fala) em sinais gráficos (a escrita)". Desse modo o processo da alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler). Também podemos citar Cagliari (1999, p. 103) "alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado".

Portanto, observamos que a concepção de escrita defendida por Soares vai muito além daquela relatada pela docente, pois segundo a autora (2001, p. 69) a escrita "é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita". Desse modo, a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, até habilidades cognitivas e metacognitivas, como a habilidade motora, a ortografia, o uso da

pontuação, habilidade de selecionar as informações que serão passadas ao leitor, habilidade de estabelecer qual a melhor maneira de escrever, organizar as ideias do texto, estabelecer relações entre elas e expressá-las de maneira adequada.

A próxima questão teve como objetivo saber como a docente alfabetiza os seus alunos.

### Quadro 9 – Como alfabetiza

Em sala de aula, como você alfabetiza seus alunos? Descreva.
Tenho sempre o compromisso de alfabetizar letrando, para que a aprendizagem da leitura e da escrita tenha um real significado para a criança. Utilizo textos do cotidiano do aluno, de modo que este possa perceber a função comunicativa da leitura e da escrita: bilhetes; crachás com os nomes de todos os alunos; rótulos, marcas e propagandas de diferentes produtos; receitas culinárias; revistas em quadrinhos; textos de literatura infantil que, depois de interpretados, podem se transformar em interessantes jograis; textos produzidos pelos próprios alunos; notícias de jornais ou de outros periódicos; informações da agenda escolar; placas dos ônibus que as crianças utilizam...

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

É possível considerar que a concepção está em concordância com o que nos diz Soares (2003) que a alfabetização deve ser feita junto com o letramento. Ao declarar que utiliza textos variados, como nos exemplos citados, para aprendizagem da leitura e da escrita, a docente aborda a importância de utilizar textos significativos e reais que circulem na sociedade como forma de interação social. Textos estes que, conforme Barbosa (1992, p. 139) podem ser versinhos escritos a mão para serem lidos pelos outros, textos escritos à máquina, textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereços e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de ruas, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes de crianças, livros de literatura infantil e outros que afirmem o uso social da escrita.

Dessa maneira, podemos nos remeter, novamente, a Soares (2004) quando afirma que a alfabetização e letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. Para a autora a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento, enquanto este se desenvolve por meio da aprendizagem da relação grafema/fonema, ou seja, em dependência da alfabetização.

No quadro a seguir, a docente aborda em que momentos de sua prática ela letra os seus alunos.

### Quadro 10 – Como letra

Em que momentos você acha que letra as crianças? Explique.

É impossível dissociar as duas ações, a de alfabetizar e a de letrar. Eu nem sei como isso pode acontecer. Durante todas as minhas aulas, busco criar um ambiente alfabetizador/letrador, para que o ensino da Língua Portuguesa possibilite ao aluno tornar-se um leitor e escritor que use efetivamente a língua escrita e falada como instrumento de interação social e de decodificação do mundo. Fica claro para mim que estou alcançando o objetivo de letrar quando meus alunos escrevem bilhetinhos carinhosos ou de reivindicação e/ou reclamação; quando “correm” para pegar o livro que mais lhes interessa na biblioteca da escola ou da classe; quando identificam, nos rótulos com os quais estamos trabalhando, os produtos que são usados em suas casas; quando expressam emoções e /ou opiniões ao lerem um texto narrativo, jornalístico; quando relatam que a mãe executou em casa uma receita com a qual trabalhamos em sala de aula; quando entregam corretamente a cada colega o seu crachá; quando produzem cartões sociais para os colegas, pais, professora; quando emitem sua opinião sobre fatos ou personagens das histórias; quando cantam a letra de uma música cuja estrutura linguística foi trabalhada em sala de aula; quando associam um filme a que assistiram na escola a um caso real, ou lido em algum outro portador de texto...

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Analisando a resposta, observamos que esta se encontra em concordância com o que nos diz Soares (2004, p. 34) "dissociar alfabetização de letramento é um equívoco", pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre, segundo a autora, "pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento".

Ao afirmar, "busco criar um ambiente alfabetizador/letrador, para que o ensino da Língua Portuguesa possibilite ao aluno tornar-se um leitor e escritor que use efetivamente a língua escrita e falada como instrumento de interação social e de decodificação do mundo" retomamos Soares (2001) que nos fala que o professor deverá criar um ambiente letrado em que a leitura e a escrita estejam sempre presentes, antes mesmo que o aluno saiba ler e escrever convencionalmente, participar com os alunos de práticas de letramento como ler e escrever com função social, utilizar textos significativos e reais, que circulam na sociedade, que constituam um desafio e deem prazer, enfim, utilizar a escrita e a leitura como forma de interação social.

Ao abordar os momentos em que letra os seus alunos a docente exemplifica, dizendo: "fica claro para mim que estou alcançando o objetivo de letrar

quando meus alunos escrevem bilhetinhos carinhosos ou de reivindicação e/ou reclamação; quando "correm" para pegar o livro que mais lhes interessa na biblioteca da escola ou da classe...", a docente descreve o resultado final do seu trabalho de letrar. Segundo Soares (2002, p. 82) assim como é quase impossível definir letramento, "enfrenta-se a falta de uma condição essencial para a sua avaliação e medição".

A partir da resposta concluímos que a docente tem por objetivo letrar os seus alunos por meio do trabalho com atividades de leitura e escrita, executadas no plano da prática social e, para tanto, procura transformar a sua sala de aula num espaço alfabetizador. Onde seja possível fazer descobertas, elaborar e aprender aquilo que é necessário.

Com relação aos critérios usados para a seleção dos textos que serão trabalhados em sala de aula, a professora nos afirmou que:

#### **Quadro 11 – Seleção de textos**

Há algum critério para a seleção dos textos de leitura? Quais?
Há muitos critérios. O primeiro e decisivo é o conhecimento que o professor deve ter de seus alunos. A partir daí, selecionará textos dentro da realidade deles. Serão considerados o universo vocabular dos alunos e seu interesse, a extensão dos textos, as ilustrações, o tema e sua coerência com os assuntos que estão sendo abordados nas outras disciplinas e com a linha filosófica que orienta o trabalho do professor. Também deverão ser considerados os gêneros textuais que o professor estará abordando na sua turma. Quanto maior for a diversidade de textos que o professor oferecer à sua turma, considerando o gênero, o tema e os portadores, maior será a possibilidade de seus alunos se desenvolverem, devido à mobilização constante das estruturas linguísticas.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Ao relatar "o primeiro e decisivo é o conhecimento que o professor deve ter de seus alunos" a docente nos remete a Barbosa (1992) quando afirma que o professor deve conhecer as crianças que lhe são confiadas, ter uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem de conhecer a realidade social de cada aluno e o seu acesso aos bens culturais.

A docente, quando declara "serão considerados o universo vocabular dos alunos e seu interesse, a extensão dos textos, as ilustrações, o tema e sua coerência com os assuntos que estão sendo abordados nas outras disciplinas e com a linha filosófica que orienta o trabalho do professor", remete-nos a Cagliari (1999) ao afirmar que o professor deve oferecer aos alunos material de leitura diversificado e

significativo. Material este que deverá motivar os alunos para a leitura, mostrar-lhes que essa pode ser muito mais interessante do que aquilo que encontram em grande parte dos livros de português e na totalidade das cartilhas.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino da Língua Portuguesa, (1997, vol. 2, p. 55):

[...] não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual.

A diversidade textual citada e relatada pela docente envolve diversos tipos de textos que requer do professor e/ou da escola o acesso a esse tipo de material aos alunos. Esses muitas vezes, começam a se familiarizar com textos e livros somente na escola, onde segundo Cagliari (1999, p. 176) "se defrontam com alguns, entre eles a cartilha ou o livro de português". Segundo o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino da Língua Portuguesa, (1997, vol. 2, p. 30) "cabe à escola viabilizar o acesso do aluno no universo dos textos que circulam socialmente, ensiná-los a produzi-los e a interpretá-los".

Cagliari (2006) nos relata que os alunos precisam ser motivados a ler todo tipo de material. É preciso ler histórias, notícias, reportagens, jornais, revistas, receitas culinárias, instruções de uso de equipamentos, enfim, ler de tudo.

Concordamos com Soares quando enfoca que para entrar no mundo letrado, deve-se:

criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento [...], ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2002, p. 58)

Barbosa (1992, apud Rojo, 2001) afirma a necessidade de se estabelecer critérios para a seleção de diferentes tipos de texto que circulam

socialmente, como forma de garantir uma progressão curricular que os contemple ao longo dos anos escolares.

A respeito da prática do ensino da leitura, a docente relatou:

### **Quadro 12 – Prática/ensino da leitura**

Como você pratica/ensina as crianças a lerem?
<p>Organizo as minhas atividades didáticas a partir de gêneros textuais previamente elencados para o 2º ano e de temas que são abordados oportunamente: Dia das Mães, dos Pais, eventos ocasionais, Educação Ambiental que é o tema do Projeto Coletivo dos 2º anos e outros. Geralmente inicio o ensino da leitura utilizando os nomes das crianças. Desenvolvo atividades que propiciem aos alunos identificarem os nomes de todos os colegas através de jogos orais e da escrita dos mesmos. Depois insiro os nomes em pequenas histórias e frases. Também divido os nomes dos alunos em sílabas, para que eles as utilizem em outras composições, produzindo outras palavras. As atividades devem sempre se caracterizar pela presença do lúdico, mantendo o interesse das crianças através do desafio que ele possa representar. Com esse trabalho de divisão de sílabas, os alunos começam a estabilizar a correspondência grafema/fonema. A partir daí, tenho trabalhado com as personagens da turma da Mônica que são muito simpáticas para as crianças. A ordem de apresentação das atividades, bem como os temas relatados, não precisam ser necessariamente os citados. Todo o planejamento será calcado no conhecimento prévio que tenho dos meus alunos, suas necessidades e interesses.</p>

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Segundo Cagliari (1999) a leitura deve variar de acordo com o texto. É preciso ensinar às crianças como proceder ao ler poesias, narrativas, enunciados, provas, exames, questionários, formulários, instruções, jornais, revistas e outros. Para conseguir esses objetivos é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende.

Ao analisarmos o relato da docente, percebemos que ela tem a preocupação em planejar as suas atividades de leitura relacionadas aos gêneros textuais e temas já elencados para o 2º ano. Assim sendo, Barbosa (1992, p. 138) afirma que "em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, situações essas que sirvam de objetivos específicos", pois quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve oferecer-lhe outros exemplos.

Barbosa (1992, apud Rojo, 2001, p. 153) em favor da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino assevera que estes permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, "o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e que deve avaliar e, por extensão, os alunos também podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem

aprender”. Dessa forma, cabe à escola oferecer aos alunos o acesso aos diversos gêneros que circulam socialmente, ou seja, com os quais os alunos se defrontam no seu cotidiano.

Segundo Marcuschi, (2008, p. 213) os gêneros se tornam um ponto de referência para os alunos, operando como "entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas", sendo, pois, as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino.

A respeito da prática do ensino da escrita, a docente respondeu:

### **Quadro 13 – Prática/ensino da escrita**

E com relação à escrita, que atividades você desenvolve com as crianças para elas adquirirem a habilidade de escrever? Comente.
---

São muitas as atividades. Deixe-me ver... Produção escrita individual e coletiva de textos dos diferentes gêneros textuais estudados: narrativas, receitas culinárias, poesias, acrósticos, bilhetes, cartões sociais; criação de títulos para narrativas; criação de início, de meio ou de final para contos incompletos; separação de sílabas de palavras; seriação de palavras de acordo com a ordem alfabética; cruzadinhas; caça-palavras; criação de novas palavras a partir das sílabas de uma determinada palavra; ditados de palavras ou pequenos textos para avaliação de questões pontuais de ortografia; escrita de frases de acordo com gravuras; reescrita de pequenos textos sem pontuação, pontuando-os corretamente; reescrita individual que o próprio aluno fará de seu texto, após correção feita pela professora, considerando os símbolos contidos em uma legenda previamente construída pelos alunos e a professora; reescrita coletiva de texto escrito por um aluno e analisado oralmente por todos os colegas, sob a orientação da professora, apresentado em data show, folha de papel pardo ou Xerox; escrita de listas de compras; escrita de pequenas poesias; respostas para adivinhas; respostas para perguntas de interpretação escrita de textos; produção de livrinhos; escrita de propagandas, avisos, bilhetes; realização escrita de atividades estruturais: concordância nominal e verbal; uso correto da pontuação, dos parágrafos e travessões; acentuação tônica: regras ortográficas.
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A partir da resposta da docente, lembramos Cagliari (1999, p. 101) quando afirma que "a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever." Portanto, antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, para que serve e, a partir daí, planejar as atividades adequadamente, pois a escrita deve ter como objetivo essencial a leitura.

Ao elencar as diferentes e variadas atividades desenvolvidas no ensino da escrita, lembramos, novamente, Cagliari (2006, p. 190) que nos diz que o mais importante, na alfabetização, é que os alunos produzam "os mais variados tipos de material escrito, desde textos curtos e simples, até textos longos e pequenos livros".

Portanto, o professor deve incentivar os seus alunos a escrever histórias em geral, bilhetes, avisos, propagandas e outros.

Ao declarar que realiza com os alunos a escrita de atividades estruturais: concordância nominal e verbal; uso correto da pontuação, dos parágrafos e travessões; acentuação tônica e regras ortográficas, a docente demonstra um equívoco na sua prática, pois de acordo com Cagliari (1999) o professor deve deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e sim apostar na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia, sendo assim, a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico para se concentrar no aspecto secundário e menos interessante da escrita. Além disso, o trabalho exagerado com gramática e ortografia pode inibir a produção escrita da criança, que ficará mais preocupada com o certo e o errado do que com o seu objetivo comunicativo.

Concordamos com Cagliari (1999) quando nos diz que o professor não deve usar a produção textual do aluno como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, mas deve usá-la como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Portanto, isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia, mas na medida e hora certas. Somente depois de familiarizados com o ato de escrever, deverão ser levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas.

Quando se refere à produção de livrinhos a docente apresenta a importância desta atividade no aspecto didático. De acordo com Cagliari (1999, p. 178) esse tipo de produção "representa uma memória do processo de aprendizagem pelo qual a criança passa a cada ano". Rever velhos livrinhos e compará-los com os novos pode ser uma maneira de mostrar ao aluno o seu progresso na escola.

A partir dessas considerações, a professora nos relatou os tipos de textos utilizados nas suas aulas.

#### **Quadro 14 – Tipos de textos**

Que tipos de textos você utiliza? Como utiliza esses textos?
--

No segundo ano, trabalhamos com os crachás com os nomes dos alunos, nomes próprios de personagens da turma da Mônica, dos contos de fadas e das histórias infantis, personagens de filmes da televisão, rótulos, narrativas, receitas culinárias, poesias, bilhetes, avisos, convites,
--

letras de músicas, cruzadinhas, caça-palavras. Eu os utilizo de várias maneiras, como..., através de leitura oral, silenciosa, escuta dos contos de fadas e das histórias, formação de frases com os nomes dos personagens da televisão, pequenas produções de textos...
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2011.

Ao analisarmos a resposta, notamos que a docente oferece aos alunos uma variedade de textos de acordo com o interesse da faixa etária de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Portanto, observamos que ela abordou, em sua resposta, tanto os tipos como os gêneros trabalhados em sala de aula.

Ao citar esses textos, ela nos remete, novamente, a Barbosa (1992) quando fala que o professor deverá utilizar inúmeros materiais escritos para a aprendizagem da leitura e da escrita, como, por exemplo, poemas canções, receitas, cardápios, cartas, cartazes, histórias de livros de literatura infantil.

De acordo com o PCN referente à Língua Portuguesa, a escola deverá formar leitores e escritores, estreitando os limites de suas práticas exclusivamente escolares conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos. Eles indicam que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às transformações dos níveis de escrita e de leitura, realizando uma revisão de suas práticas de ensino para que essas possibilitem ao aluno a aprendizagem da linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Em relação ao material utilizado nos textos escritos, a docente esclareceu que:

#### **Quadro 15 – Materiais utilizados**

No trabalho com escrita de textos em sala de aula, que materiais utiliza? Quando escolhe um texto, como as crianças têm acesso a ele? (livro didático, xerox, livro de literatura infantil) Há um texto para cada criança? Explique.
--

Para que os alunos tenham acesso aos diferentes tipos de textos, utilizo os mais variados portadores de textos possíveis: livros didáticos e de literatura infantil, textos xerocados, data show, encartes de jornais e revistas, propagandas de lojas e de supermercados, livros de receitas, filmes, CDs, encartes de CDs, bilhetes escritos entre os alunos, etc. Quando as atividades são individuais, cada aluno recebe um texto: livro de literatura, xerox de texto, encartes, etc. Quando a atividade é realizada coletivamente, então é um exemplar para todos, como, por exemplo, quando a professora conta uma história para todos.
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Ao analisar os materiais utilizados pela professora na sua prática docente, podemos constatar que eles são portadores de textos que sinalizam diferentes

formas e funções de leitura e de escrita. Ao citá-los, lembramos novamente Barbosa (1992) quando afirma que para a aprendizagem da leitura e da escrita, o professor necessita oferecer aos seus alunos inúmeros materiais escritos. Para o autor, o professor deve variá-los, criando situações novas, atraentes, afirmando o seu uso social e evitando o seu tradicional uso escolar, como textos decifratórios, as cópias e os ditados, sem sentido ou objetivo para os alunos.

Ao mencionar "quando as atividades são individuais, cada aluno recebe um texto: livro de literatura, xerox de texto, encartes, etc.", a docente reconhece que, em alguns momentos, necessita realizar trabalhos individuais para que ela mesma possa refletir e melhorar a sua prática no ensino da leitura e da escrita. Segundo Barbosa (1992, p. 138) o professor "... terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados da aprendizagem".

Ao se referir aos trabalhos realizados coletivamente, a professora relatou: "quando a atividade é realizada coletivamente, então é um exemplar para todos, como, por exemplo, quando a professora conta uma história para todos", observamos uma relação com a leitura auditiva, já mencionada pela docente, e abordada por Cagliari (1999, p. 155) "a leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também 'lêem' o texto ouvindo-o", pois ouvir histórias é uma forma de ler. Entretanto, segundo o autor, a diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida de uma maneira espontânea, enquanto a leitura é baseada num texto escrito, que tem características diferentes da fala.

A seguir, indagamos como são feitos os registros dos momentos de leitura e de escrita sobre os quais a professora relatou:

#### **Quadro 16 – Registro da leitura e escrita**

<p>Como é o registro desses momentos de leitura e escrita? Como você sistematiza seu trabalho?</p> <p>Os alunos registram seus momentos de leitura de diferentes maneiras, de acordo com o texto selecionado. Se leram um livro de literatura infantil, vão registrar no caderno as referências bibliográficas: título do livro, autor, ilustrador, editora. Se a história contiver um bilhete de algum personagem, poderão respondê-lo. Poderão também escrever no caderno a parte de que mais gostaram e ilustrá-la. Se assistiram a um filme, proponho aos alunos um pequeno resumo feito a partir da participação de todos. Ele será escrito no quadro pela professora e copiado pelos alunos em seus cadernos. Então, cada leitura motivará um diferente tipo de registro e de atividade relacionada. A professora, por sua vez, observará o interesse dos alunos pelo texto apresentado e pela realização das atividades propostas. Dessa maneira, poderá avaliar a validade</p>
--

de se reapresentar o mesmo tipo de texto e/ou das atividades apresentadas, programando assim, seu trabalho, em consonância com o interesse dos alunos.
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Ao analisarmos a resposta da docente, observamos que ela preocupa-se em fazer o registro dos momentos de leitura e escrita realizados em sala de aula por seus alunos. Na medida em que faz as anotações, a docente possibilita um novo olhar para a sua prática pedagógica. Portanto, o registro é valorizado como instrumento de reflexão e avaliação para o professor e para os alunos, como estratégia de comunicação de ideia e de reflexão sobre a atividade desenvolvida.

Ao relatá-los, por meio de desenhos, para expressar o que foi mais significativo para o aluno naquela atividade, ou textual (individual ou coletivo), a docente tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática que, segundo Ghedin (2008), é um movimento simultâneo realizado pela ação e reflexão, e são processos inseparáveis.

#### **Quadro 17 – Interferência nas atividades realizadas**

De que maneira você interfere nas atividades realizadas pelos alunos? Exemplifique.
---

Depende da atividade e do objetivo desta atividade. Normalmente, observo o processo de realização dos trabalhos e interfiro nesse momento, levando o aluno a perceber e a refletir sobre seu erro e a fazer a correção. Nesses momentos, ensino-lhe a ortografia correta das palavras, oriento-o sobre a sequência lógica dos fatos em uma história, ajudo-o a encontrar respostas para as perguntas de interpretação no texto, ofereço-lhe ideias para suas redações, incentivo-o constantemente a vencer seus obstáculos. Mas, apesar de todas as estratégias de ajuda utilizadas pela professora, nem sempre o aluno consegue vencer suas dificuldades e conseguir ser aprovado para a série seguinte, pois há o tempo de amadurecimento individual e outras questões emocionais envolvidas no processo de aprendizagem.
---

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Pelo relato da docente constatamos que ela procura interferir nas atividades realizadas pelos alunos. Ao esclarecer que "ensino-lhe a ortografia correta das palavras, oriento-o sobre a sequência lógica dos fatos em uma história, ajudo-o a encontrar respostas para as perguntas de interpretação no texto, ofereço-lhe ideias para suas redações, incentivo-o constantemente a vencer seus obstáculos", lembramos de Cagliari (2006, p. 212) quando afirma que "um bom professor também está atento ao que acontece com seus alunos nas diferentes atividades que eles realizam, observando o que os ajuda e o que os atrapalha".

No entanto, o mesmo autor (1999, p. 184) afirma que "a correção feita pelo professor deve ser sempre acidental e ocasional". Para ele o importante é a correção que o próprio aluno faz. Entretanto, é preciso ensiná-los a se autocorrigir.

Ao afirmar, "apesar de todas as estratégias de ajuda utilizadas pela professora, nem sempre o aluno consegue vencer suas dificuldades e conseguir ser aprovado para a série seguinte, pois há o tempo de amadurecimento individual e outras questões emocionais envolvidas no processo de aprendizagem", esclarece que muitos são os fatores que interferem no processo ensino/aprendizagem. Fatores estes atribuídos à debilidade das capacidades intelectuais, à cultura e a outras categorias como: as dislexias (para as dificuldades de leitura), as disortografias (dificuldades em ortografia) e as discalculia (dificuldade em cálculos) que servem como rótulos. No entanto, concordamos com Leite e Di Giorgi (2004, p. 136) quando nos dizem que a escola deve educar todas as crianças com qualidade, "propiciando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo". Para tanto, de acordo com os autores, é necessário, a partir de uma análise da prática docente, criar novas práticas na sala de aula.

#### **Quadro 18 – Estratégias utilizadas na aquisição da leitura/escrita**

Quais estratégias você utiliza com alunos que apresentam dificuldades na aquisição e construção da escrita/leitura? Exemplifique.
---

Utilizo várias estratégias. Dedico atenção individual durante a realização dos trabalhos, com auxílio de duas bolsistas que acompanham as aulas; distribuo para eles atividades extras para que façam nos finais de semana, considerando as dificuldades individuais; solicito uma atenção especial aos pais no sentido de ajudarem esses alunos em casa; uso palavras de incentivo para melhorar sua autoestima; utilizo os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita no sentido de atingir as dificuldades específicas.
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A análise da pergunta aponta que a docente utiliza de estratégias variadas no ensino da leitura e da escrita com aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade na sua aquisição. Portanto, nos perguntamos se as atividades enviadas para casa não seriam uma forma de punição àqueles que não conseguem acompanhar o restante da sala.

Quando relata que dedica atenção individual aos alunos, a docente demonstra preocupação com o seu processo ensino/aprendizagem.

### Quadro 19 – Avaliação do trabalho dos alunos

Depois das atividades como você avalia o trabalho dos alunos? (corrige, recolhe o material).

Corrijo individualmente durante a realização dos trabalhos; recolho e corrijo fora do horário da aula; faço correção no quadro negro para que os alunos confirmem o que fizeram e corrijam o que não acertaram; assinalo os erros para que os alunos reflitam e refaçam as atividades que não estão corretas. Nesses momentos vou avaliando o crescimento do aluno, suas dificuldades e vou traçando estratégias para os próximos trabalhos ou atribuindo notas para registrar no boletim trimestral.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Aprender a ler e a escrever de acordo com Cagliari (2006) no primeiro ano (atualmente 2º ano do primeiro segmento do ensino fundamental) não significa saber tudo da produção de leitura e da escrita, nem a ortografia correta de todas as palavras. Por isso, não significa que todos os alunos terminarão o ano letivo no mesmo nível de aquisição de leitura e de escrita.

Tão importante quanto aprender a ler e a escrever é aprender a corrigir o que se escreve. Para o autor, a correção deve ser feita de maneira ocasional e acidental. O mais importante é a correção que o próprio aluno faz de seus trabalhos.

A docente, ao relatar que corrige individualmente os trabalhos dos alunos, remete-nos a Cagliari (2006) quando nos diz que é necessário avaliar individualmente, levando-se em conta o processo que cada criança usa para aprender e depois os resultados obtidos.

Analisando a resposta dada pela professora "faço correção no quadro negro para que os alunos confirmem o que fizeram e corrijam o que não acertaram; assinalo os erros para que os alunos reflitam e refaçam as atividades que não estão corretas", observamos um conflito na prática docente e esse nos remete ao que diz Cagliari (2006, p. 238) "... leva o professor a julgar seus alunos apenas pelos erros que cometem, e nunca pelos acertos". É chamada a avaliação punitiva, que visa somente amedrontar o aluno e não incentivá-lo a superar as suas dificuldades, apoiando-se no que já aprendeu.

No entanto, devemos ressaltar que, quando os alunos já estiverem com maior domínio da leitura e da escrita, o professor deverá mostrar-lhes o que é preciso melhorar na sua escrita, não só no aspecto visual-gráfico, mas também na escrita correta das palavras e na estruturação do conteúdo do texto. Assim sendo, acompanhando o

progresso dos alunos, o professor pode planejar as suas aulas para conduzir melhor o processo de ensino e de aprendizagem.

A seguinte questão indagava sobre a correção dos trabalhos dos alunos, conforme o **quadro 20**, a seguir:

### **Quadro 20 – Correção do trabalho dos alunos**

Caso não corrija, por que não o faz?
Quando os alunos estão na fase inicial da escrita, eu recolho suas produções para avaliar o desempenho de cada um e fazer as anotações necessárias. Nesse momento, não assinalo os erros para não inibi-los. Somente coloco observações elogiosas, de estímulo, para encorajá-los a escreverem cada vez mais.

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Nesse sentido, Cagliari (2006) afirma que os primeiros textos na alfabetização vêm sobrecarregados de erros de todos os tipos, mas o que vale é o trabalho feito pelo aluno e não o resultado em si. Portanto, o professor não deverá corrigir estes primeiros textos, mas analisá-los e discuti-los com os alunos.

Ao relatar "coloco observações elogiosas, de estímulo, para encorajá-los a escreverem cada vez mais", notamos que a professora, ao corrigir as produções escritas de seus alunos, na fase inicial da alfabetização, não dá atenção aos erros ortográficos e estruturais destas, apostando na capacidade dos alunos de escrever, estimulando e valorizando as suas atividades.

Entretanto, concordamos com Cagliari (2006) quando afirma que depois que os alunos ficarem mais hábeis e a produzirem textos mais longos e com mais facilidade o professor deverá corrigir as suas produções e ajudá-los na auto-correção. Segundo o autor, ela poderá ser feita em duplas, individualmente ou até mesmo coletivamente.

Para completar a entrevista, perguntamos se a professora desejava falar algo sobre o seu trabalho docente que não tinha sido esclarecido e ela então declarou:

### Quadro 21

Você gostaria de falar algo mais sobre o seu trabalho?
--

Bem, eu procuro nortear minha ação didática por uma concepção sócio construtivista de alfabetização. Acredito que o aluno é um ser cognoscente, que aprende através de suas próprias ações sobre o objeto do conhecimento, que esse conhecimento é construído na interação com o "outro", que o professor é um dos mediadores da aprendizagem e que no processo da aprendizagem ambos são sujeitos: o professor e o aluno.
--

Fonte: Entrevista feita com o sujeito da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Ao analisarmos a declaração constatamos que a professora norteia o seu trabalho docente na concepção sócio construtivista defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em *Psicogênese da língua escrita*, que veio questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito do ensino da leitura e da escrita.

Tal posicionamento torna-se claro quando ela declara que "o aluno é um ser cognoscente, que aprende através de suas próprias ações sobre o objeto do conhecimento, que esse conhecimento é construído na interação com o "outro", que o professor é um dos mediadores da aprendizagem e que no processo da aprendizagem ambos são sujeitos: o professor e o aluno". A esse respeito Mortatti (2004) afirma que, do ponto de vista do construtivismo, o processo de aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita é predominantemente individual, "resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento" (p. 75).

Podemos notar que a professora não destacou onde o estudo com os gêneros discursivos mudou a sua prática, visto que o sócio construtivismo é anterior ao estudo que fez sobre estes. Portanto, constatamos um equívoco epistemológico por parte da docente.

Findada a análise da entrevista, passaremos a analisar a prática da docente pesquisada, através das observações realizadas na sua sala de aula.

### 3.2 A docente na prática

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2010, observamos a prática docente da professora, totalizando vinte e três horas e quinze minutos de trabalho escolar. Optamos por acompanhar períodos alternados de dias e de aulas, visando observar a rotina estabelecida por ela. Esse critério nos permitiu definir os

espaços e o trabalho estabelecido para a alfabetização e o letramento no planejamento docente.

Nossa presença foi previamente combinada com a professora. O nosso trabalho foi compartilhado com ela e esclarecemos desde o início que o nosso objetivo era observar a sua prática em sala de aula. Tanto a professora quanto os alunos se mostraram receptivos a nossa presença.

Para a análise das observações, selecionamos o material mais significativo relacionado ao tema e aos objetivos da pesquisa (alfabetização e letramento), que nos dedicamos a relatar.

A professora em questão trabalha com uma turma de segundo ano, com vinte e oito alunos na faixa etária entre seis e sete anos, a maioria dos quais cursou o primeiro ano na mesma instituição.

Ela revela possuir um embasamento teórico significativo, observado durante a entrevista semiestruturada realizada. Como exemplo, citamos sua definição sobre a concepção de letramento.

*Letramento é o uso social da leitura e da escrita, que permite ao aluno, a qualquer cidadão sobreviver autonomamente nas sociedades grafocêntricas. Por ser um instrumento que promove a cidadania, deve tornar-se um compromisso político/social de todo professor. Por exemplo: quando um aluno deixa um bilhete para sua mãe avisando-lhe que chegará mais tarde, estará fazendo o uso social da escrita. Da mesma forma estará demonstrando estar letrado quando escolhe no mercado o produto que deseja, lendo o rótulo do mesmo. Para promover o letramento do aluno, a professora deverá trazer para a sala de aula textos veiculados rotineiramente na sociedade. Também deverá trabalhar sistematicamente nas suas aulas com a progressão de gêneros textuais.*

Durante o tempo em que observamos as suas aulas foi possível perceber um trabalho bem planejado, atribuído à professora, no que se refere à alfabetização e ao letramento.

Segundo Soares (2001) existe uma diferença entre ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever e, letrado, saber ler e escrever e viver na condição de quem sabe ler e escrever. Mas, para a autora, existe uma conexão entre alfabetização e letramento. Nesse sentido, letramento é muito mais que alfabetização. Para ela:

Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Considero que é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever. (SOARES, 2001, p.3)

Durante a entrevista, quando indagada sobre a prática alfabetizadora desenvolvida em sala de aula a docente afirmou que sempre tem o compromisso de "*alfabetizar letrando, para que a aprendizagem da leitura e da escrita tenha um real significado para a criança. Utilizo textos do cotidiano do aluno, de modo que esse possa perceber a função comunicativa da leitura e da escrita*". Nesse sentido, registramos recortes de atividades trabalhadas em sala de aula, relacionados ao tema.

A professora falou:

*Coloquei no número dois **Conhecendo o gênero de texto História em Quadrinhos**. Então, nós vamos ao anfiteatro e eu vou apresentar para vocês uma história e vocês vão observar atentamente. Depois, vamos conversar sobre o que observamos.*

E com a ajuda da bolsista, a professora expos para os alunos, no data show, uma história em quadrinhos da Turma da Mônica. Observamos que a professora foi entregando a cada um, folhas contendo uma história em quadrinhos intitulada Mônica em Supertratamento de Beleza. A seguir, ela escreveu no quadro: Copie a receita do bolo de cenoura no seu Caderno. Lembre-se das partes.

Prof<sup>a</sup>: - *Quais são as partes da **receita** mesmo?*

Alunos: - *Ingredientes, título e modo de fazer.*

Prof<sup>a</sup>: - *E o que mais?*

Alguns alunos responderam: - *Rendimento.*

Prof<sup>a</sup>: - *Muito bem. E o que vem primeiro?*

Juliana: - *Título.*

Prof<sup>a</sup> falou:

*(...) Esse texto é um **texto informativo** porque ele está nos informando sobre o Boitatá. Está nos falando tudo sobre ele.*

A professora conversou com os alunos e explicou que o bilhete é um texto muito usado pelas pessoas. Falou que, com certeza, os seus pais utilizavam esse tipo de texto para deixar recados.

*Quando escrevemos um bilhete, nós temos que colocar o nome de quem vai receber o bilhete e também o nome de quem está mandando. Se eu não colocar vai ficar incompleto. Por exemplo: se eu mandar um bilhete para o Rodrigo e não assinar, não colocar o meu nome, ele não vai saber que fui eu quem mandou.*

É importante ressaltar que ao falar e trabalhar com textos do cotidiano do aluno a professora está se referindo ao trabalho com os gêneros textuais. Dessa forma, lembramos Marcuschi (2008) que nos diz que "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto". Para o autor, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social. "Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia". (p. 161) Portanto, o trabalho com gêneros textuais torna-se importante para o letramento, salientando a compreensão da importância do ato de ler e de escrever, através de textos do dia a dia.

Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 221) ao se referir ao trabalho com os gêneros, lembra que "os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos". O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles "são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa".

Assim sendo, é necessário relembrar o que o PCN nos diz sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena

participação numa sociedade letrada. (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 25 - 26)

Destacamos Motta-Roth (2006) que nos diz que a contribuição dos gêneros no estudo da linguagem é chamar a atenção para a importância de se trabalhar atividades, que na maioria das vezes, o aluno só tem acesso pela escola. Para a autora o mundo letrado deve se tornar algo real, palpável.

É importante, também, lembrar Soares (2002) quando afirma que o professor deverá criar um ambiente letrado em que a leitura e a escrita estejam sempre presentes, antes mesmo que o aluno saiba ler e escrever convencionalmente, considerar o conhecimento prévio de seus alunos, ou seja, o conhecimento que eles levam para a escola, participar com os alunos de práticas de letramento como função social, utilizar textos significativos e reais, que circulam na sociedade, que constituam um desafio e dêem prazer, enfim, utilizar a escrita e a leitura como forma de interação social.

Ao se referir ao trabalho com a progressão dos gêneros textuais, salientamos o que assevera Marcuschi (2008) de que essa proposta deverá levar em consideração a oralidade e a escrita, pois não se deve separá-los como se fossem dois domínios dicotômicos. Para o autor, a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos produzidos para alguém com objetivos próprios. Dessa forma, os alunos se preparam para enfrentar as situações do dia a dia. Ele também ressalta que o gênero a ser trabalhado deve ser o centro da atenção, enfatizando que alguns se prestam mais para um trabalho efetivo na oralidade e outros na escrita.

Assim sendo, podemos observar que a professora, ao planejar as suas aulas, procura oferecer aos alunos o acesso aos diversos textos que circulam socialmente, ensina-os a produzi-los e a interpretá-los, efetivando práticas educativas significativas para as crianças e coerentes com a sua concepção. Ao apresentá-los, ela esclarecia aos alunos a importância social e a utilidade de cada um deles na vida cotidiana, citando exemplos práticos.

Portanto, a participação dos alunos em experiências variadas com leitura e escrita e interação com diferentes gêneros textuais leva o aluno a escrever ou a falar de uma maneira mais adequada, numa dada situação de comunicação. "É proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a

produção de um gênero". (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 214) Assim sendo, servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Em relação ao trabalho realizado com a ortografia, observamos uma grande preocupação da docente para que os seus alunos se apropriassem corretamente da forma gráfica das palavras. Em todas as aulas observadas, ela salientou aos alunos a importância de se escrever corretamente, corrigindo-os sistematicamente. Observamos que a professora passou entre as carteiras orientando os alunos quanto à escrita correta das palavras. Enquanto os alunos copiavam, a professora circulava entre as carteiras observando a escrita de cada um e alertando para possíveis erros. Várias vezes elogiou a letra e o capricho dos alunos dizendo:

*- Muito bem! Que letra bonita! Assim que eu gosto, com bastante capricho!*

A professora, a todo o momento, alertava os alunos para o uso da letra maiúscula e do parágrafo.

*Não esqueçam a letra maiúscula no início das frases... olha o parágrafo...*

Em outro momento, um aluno perguntou:

*- Se não é junto?  
Profª: Não, é separado.*

A professora observou que alguns alunos trocam a letra "u" pelas letras "l" e disse:

*- Gente! Todas as ações que já aconteceram como comeu, viu, olhou, pediu, terminam com a letra "u" de uva.*

Observamos que:

\* Quando algum aluno escrevia uma palavra errada, a professora o fazia ler a palavra e tentar descobrir o erro. Caso o aluno não descobrisse, a professora falava.

\* A professora circulou entre as carteiras olhando os cadernos e observando as hipóteses de construção da escrita feita pelos alunos. Quando observava

alguma escrita errada, pedia ao aluno para ler a palavra, levando-o, na maioria das vezes, a identificar o erro.

\* (...) foi olhando cada caderno e fazendo as interferências necessárias, quanto à escrita correta das palavras (...).

Os alunos foram lendo as palavras e perguntando à professora:

- *Rato é com dois "erres"?*

Prof<sup>a</sup>:

- *Não se inicia nenhuma palavra com dois "erres" ou dois "esses". Dois "erres" ou dois "esses" só no meio da palavra.*

A partir de então, podemos notar que a professora, em quase todas as atividades propostas aos alunos, chama a atenção dos mesmos em relação à escrita correta das palavras. De acordo com Cagliari (1999), durante a alfabetização, o professor deve deixar que os alunos escrevam espontaneamente não dando muita atenção aos erros ortográficos e sim apostar na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia. Para o autor, o excesso de preocupação com a escrita correta das palavras desvia a atenção do aluno, que passa a se concentrar no aspecto menos interessante da escrita. Portanto, é importante salientar que essa preocupação exagerada pode inibir a produção escrita dos alunos e desviar do objetivo da escrita.

Morais (1998, p. 17-18) assevera que "a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua". Para o autor, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e discriminação, tanto na escola como fora dela. "No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico". (MORAIS, 1998, p. 18) Entretanto, acreditamos que essa preocupação, um tanto exagerada por parte da docente, se deve ao compromisso com a prática alfabetizadora que a mesma possui.

Durante a entrevista, a docente relatou que dentre outras atividades, trabalha com ditados de palavras ou pequenos textos para avaliar questões pontuais de ortografia, o que notamos nas observações feitas.

Num segundo momento da aula, a professora lembrou aos alunos da história do macaco.

- Vocês lembram da história do macaco?

Todos gritaram:

- Sim!!!

A professora continuou:

- Então... Na história do macaco nós aprendemos que antes de "p" e "b" sempre devemos usar "m".

Em seguida, a professora escreveu no quadro a palavra **DITADO** e os alunos copiaram. Começou a ditar as palavras.

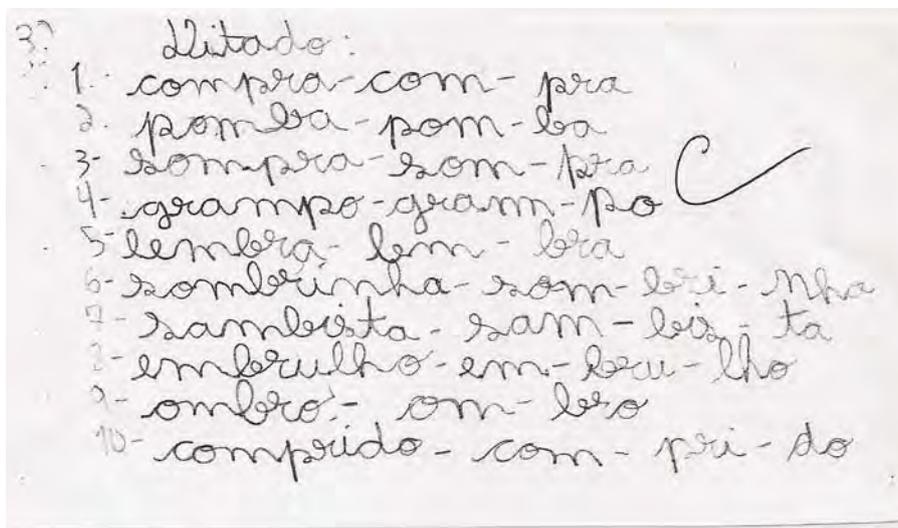
1 - compra

A professora falava:

- "co", c, o. E para fazer "com"?

Ressaltava o uso do "m" antes de "p" e "b".

Quando os alunos terminavam de escrever, a professora escrevia a palavra ditada no quadro e os alunos observavam onde erravam. Nesse momento, a professora passava entre as carteiras, observando a atividade das crianças e fazendo interferências, se necessário. Em seguida, ditava outra palavra e assim sucessivamente.



Fonte: Ilustração 1 - Atividade feita pelo aluno I

Após todas as palavras serem ditadas, a professora passou de carteira em carteira olhando os cadernos. Quando a criança tinha errado, ela pedia para ela ler e no mesmo instante o erro era diagnosticado e corrigido. A professora, também, pedia que os alunos apagassem alguma letra que não tinha ficava bem feita. (embaixo da linha, no ar entre as linhas). Nesse sentido, abordamos o que nos diz Cagliari (2006, p. 186) em que "caligrafia não deve ser confundida com aquele tipo de letra que em geral as cartilhas exigem dos alunos (letra cursiva)".

Depois da correção, os alunos fizeram a leitura oral e coletiva das palavras do ditado e separaram as sílabas de cada palavra no caderno. Entretanto, nos perguntamos qual seria o objetivo da leitura oral e coletiva das palavras que, obviamente, não trabalha habilidades de aquisição, pois constatamos que a docente utilizou a história do macaco, que foi criada por ela, para apresentar uma regra gramatical. Em relação ao trabalho com a separação silábica, constatamos que o objetivo da docente era que os alunos começassem a estabilizar a correspondência grafema/fonema.

Dessa forma, resgatamos o que nos diz Cagliari (1999) em relação ao trabalho com o ditado desenvolvido pelos professores alfabetizadores.

Existe uma falsa idéia segundo a qual as letras das palavras representam uma transcrição fonética e que a ortografia estabelecida representa a pronúncia do dialeto padrão (ou norma culta). Assim, quando o aluno escreve certo, o professor pensa que ele está dominando a norma culta e aprendendo corretamente as relações entre letras e sons. (CAGLIARI, 1999, p. 293)

Para ele, os professores acreditam que o ditado serve para testar as dificuldades ortográficas, avaliar o desempenho, revelando os conhecimentos já dominados a respeito da escrita. Portanto, quando o aluno erra na grafia das palavras é porque ele ainda não domina o sistema de escrita e, sobretudo, a ortografia das palavras. Nas classes alfabetizadoras, o ditado serve para avaliar se que aluno sabe ou não escrever certas palavras.

Entretanto Barbosa (1998) nos diz que o professor deverá trabalhar com materiais e atividades de leitura variadas, criando a cada dia situações novas, afirmando o uso social da escrita, evitando os textos decifrados, as cópias e ditados sem objetivo ou sentido para os alunos.

Portanto, observamos que a docente utiliza esse recurso para que as crianças adquiram a habilidade de escrever. Dessa forma, relembramos o que ela nos afirma quanto ao seu trabalho com a prática dessa habilidade:

*São muitas as atividades. Deixe-me ver... Produção escrita individual e coletiva de textos dos diferentes gêneros textuais estudados: narrativas, receitas culinárias, poesias, acrósticos, bilhetes, cartões sociais; criação de títulos para narrativas; criação de início, de meio ou de final para contos incompletos; separação de sílabas de palavras; seriação de palavras de acordo com a ordem alfabética; cruzadinhas; caça-palavras; criação de novas palavras a partir das sílabas de uma determinada palavra; ditados de palavras ou pequenos textos para avaliação de questões pontuais de ortografia; escrita de frases de acordo com gravuras; reescrita de pequenos textos sem pontuação, pontuando-os corretamente; reescrita individual que o próprio aluno fará de seu texto, após correção feita pela professora, considerando os símbolos contidos em uma legenda previamente construída pelos alunos e a professora; reescrita coletiva de texto escrito por um aluno e analisado oralmente por todos os colegas, sob a orientação da professora, apresentado em data show, folha de papel pardo ou xerox, escrita de listas de compras; escrita de pequenas poesias; respostas para adivinhas; respostas para perguntas de interpretação escrita de textos; produção de livrinhos; escrita de propagandas, avisos, bilhetes; realização escrita de atividades estruturais: concordância nominal e verbal; uso correto da pontuação, dos parágrafos e travessões; acentuação tônica: regras ortográficas.*

Tais declarações demonstram a preocupação da docente em trabalhar com diferentes atividades para o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. Porém salientamos em sua fala: "*realização escrita de atividades estruturais: concordância nominal e verbal; uso correto da pontuação, dos parágrafos e travessões*", que nos remete a Cagliari (1999) quando afirma que o professor não deve usar a escrita/produção textual do aluno como pretexto para corrigir concordância, regência, caligrafia, mas usá-la como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades.

Entretanto, o autor (2009, p. 109) assevera que a gramática deverá ser trabalhada

[...] na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frase isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (CAGLIARI, 2009, p. 109)

Em relação ao trabalho com o uso dos parágrafos e travessões, destacamos a seguinte atividade que foi proposta após a leitura do livro *Chuva, chuvisco*, de Ronaldo Simões Coelho. Durante a atividade, os alunos realizaram a leitura silenciosa do livro, discussão oral sobre a história sob a orientação da professora e, posteriormente, a leitura oral do texto. Num segundo momento, a professora entregou aos alunos uma folha contendo a seguinte atividade.

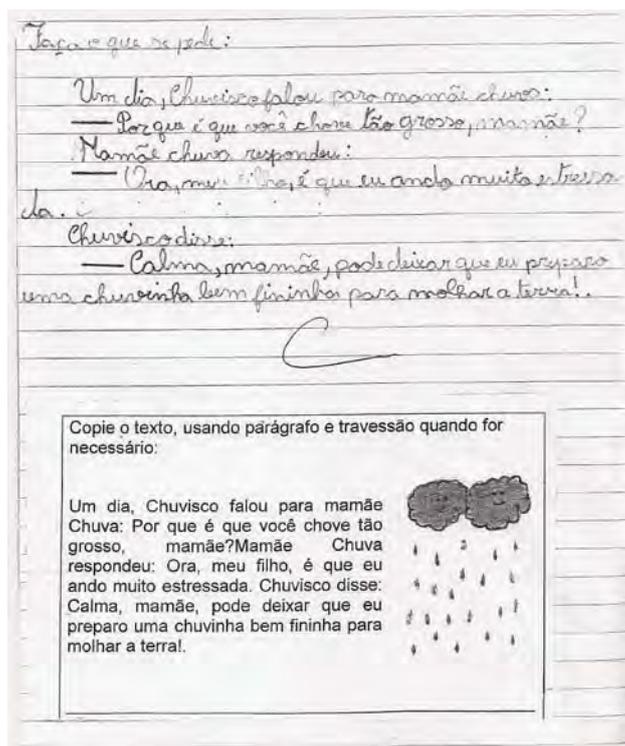


Ilustração 2 - Atividade feita pelo aluno II

Como podemos observar, o objetivo dessa atividade era que o aluno desenvolvesse a habilidade de leitura e, posteriormente, aplicasse seus conhecimentos sobre o uso do parágrafo e do travessão. Dessa forma, Morais (1998) afirma, sobre o ensino das normas ortográficas, que o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir. Através da leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos é que o aluno desenvolve competência ortográfica. Portanto, a leitura de materiais impressos é uma fonte para a reflexão ortográfica.

Assim sendo, podemos observar, durante a realização da atividade que muitos alunos apresentaram dificuldades em executá-la. Eles não conseguiam ter a clareza necessária para saber onde colocar os sinais de pontuação solicitados, ou seja, o parágrafo e o travessão. Portanto, a professora resolveu fazer a atividade no quadro

junto com os alunos. Acreditamos que a dificuldade possa ser em decorrência de, segundo a docente, a primeira atividade desse tipo proposta aos alunos. Salientamos que, durante a observação das aulas seguintes, nenhum exercício semelhante foi apresentado.

Quanto ao trabalho com CRUZADINHAS, destacamos: a professora retirou de um dos armários da sala uma caixa e levou-a até a sua mesa na frente da sala. Abriu a caixa e retirou umas folhas de atividades, CRUZADINHA, e foi entregando aos alunos.

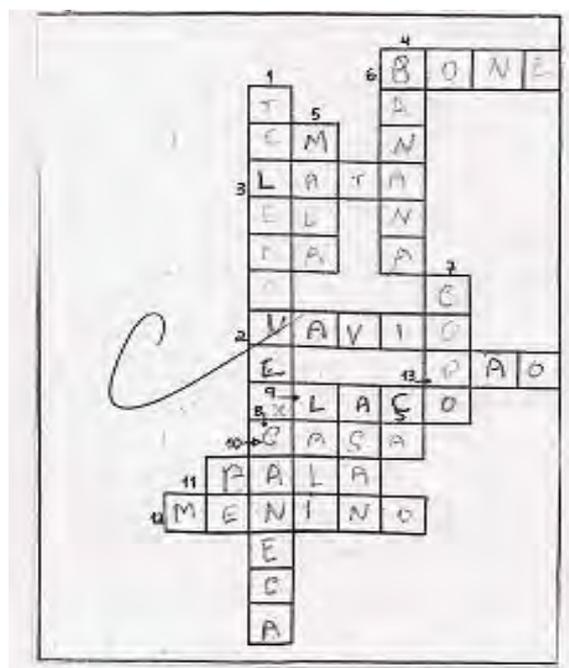
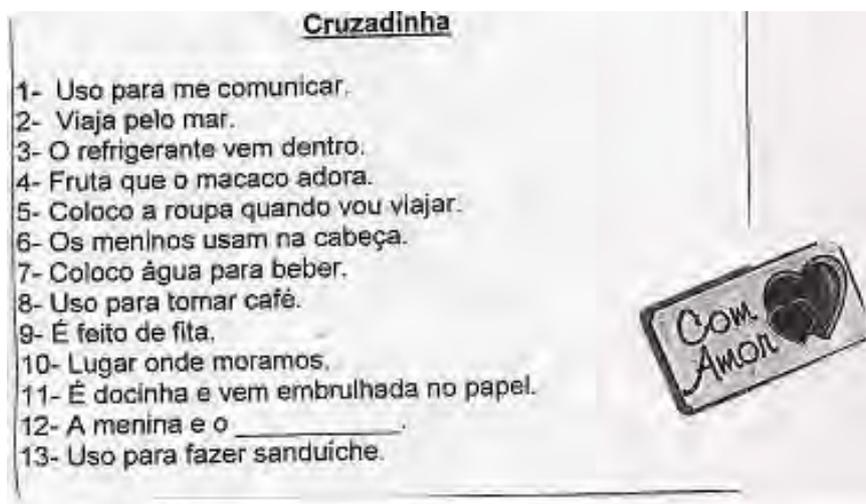


Ilustração 3 - Atividade feita pelo aluno III

Observamos que os alunos adoraram a ideia de fazer uma cruzadinha. Assim que recebiam a folha, iam conversando uns com os outros para poder completá-la. Dessa forma, salientamos a importância dessa atividade como uma proposta de leitura, sendo desafiadora para alunos com hipótese de escrita silábica e silábico-alfabética, pois os instigam a refletir sobre quais e quantas letras utilizar nas escritas das palavras. Para os alunos com hipótese de escrita alfabética, o desafio está na ortografia, ou seja, saber com quais letras escrever as palavras, considerando que muitos sons são grafados de diferentes formas, assim como várias letras representam sons diferentes. Para alunos com hipótese de escrita pré-silábica, ela terá desafio se puderem fazê-la com os alunos que já estão pensando na relação entre a escrita e a fala, considerando o valor sonoro. Caso contrário, vão apenas preencher os quadrinhos com letras aleatórias.

Entretanto, é importante salientar que a atividade não apresentava nenhuma ligação com algum texto trabalhado previamente, evidenciando que apenas foi apresentada porque ainda havia um tempo disponível de aula e para que os alunos ficassem quietos.

Em relação ao JOGO DOS SETE ERROS, apresentamos a seguinte atividade que foi proposta pela professora durante uma das aulas observadas.

3) DESAFIO!!!

**JOGO DOS 7 ERROS**

1) Descubra e pinte as palavras que não estão escritas corretamente:

~~rato~~ - rapadura - ferro - ~~ssapo~~ - sopa - passeio  
~~milhoea~~ - fronha - bolha - cachorro - ~~berranha~~  
 chaveiro - ~~carreea~~ - binhe - ficha - ~~memino~~.

2) Copie as palavras que você descobriu, corrigindo-as.

*rato - sapo - milhao - borracha - caraca - bicho - memino.*

Ilustração 4 - Atividade feita pelo aluno IV

Durante a realização da atividade, os alunos deveriam descobrir e pintar as palavras que não estavam escritas corretamente. Os alunos foram elaborando as suas hipóteses e colorindo ou riscando com lápis de cor as palavras que julgavam escritas de maneira errada. A professora circulava entre os alunos e fazia as interferências necessárias.

Observamos, assim como na cruzadinha, um grande interesse dos alunos pela atividade proposta, e dessa forma, salientamos Soares (2000) quando afirma que, a participação dos alunos em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material, a habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da fala sonora para a forma gráfica da escrita implica uma revisão minuciosa dos procedimentos e métodos para o ensino, uma vez que cada fase desse processo exige procedimentos e métodos diferenciados.

Para Barbosa

[...] o professor pode variar (e muito) os materiais e atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita – os textos decifrados, as cópias e ditados sem objetivo ou sentido para as crianças. (BARBOSA, 1992, p. 140)

Julgamos importante salientar que, apesar dessas atividades citadas terem despertado um grande interesse pelos alunos, elas foram apresentadas somente uma vez durante as observações feitas e sempre ao final da aula, ou seja, quando as mais elaboradas e talvez consideradas mais importantes já tinham sido realizadas. Isso nos leva a considerar que a docente prepara essas atividades para serem apresentadas quando o tempo de aula ainda não se esgotou ou quando alguns alunos terminam antes dos outros e, para que não fiquem ociosos, as recebem como extras.

No que se refere ao trabalho com a leitura, podemos constatar que a professora possui um planejamento semanal e sistematizado referente ao tema. Durante as suas aulas ela destinava um tempo para que os alunos lessem livros de literatura infantil. Essas leituras eram realizadas na Oficina Literária. Observamos que a sala é grande e arejada. Possui um piano, um palco para apresentações e muitas cadeiras para

receber um possível público. Parte dessas cadeiras estava distribuída em círculo, em frente ao palco.

Durante as observações do trabalho realizado nessa sala, podemos destacar:

A professora ocupou uma das cadeiras e falou:

- \_ *Agora, vamos fazer silêncio!*
- \_ *A oficina literária é um lugar onde a gente aprende a ouvir, entender histórias, se posicionar no palco...*

A seguir, perguntou:

- \_ *Vamos ver quem descobre. Qual personagem que vocês acham que faz parte do livro?*

Vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo e a professora pediu que levantassem a mão para cada um falar na sua vez. A professora foi chamando pelo nome os alunos<sup>8</sup> que estavam com a mão levantada e eles respondiam:

- Carol: \_ *Um palhaço.*
- Talita: \_ *Um macaco.*
- Adilson: \_ *Uma lesma.*
- Juliana: \_ *Onça.*
- Mário: \_ *Menino.*
- Cristina: \_ *Uma menina.*
- Clarissa: \_ *Um galo.*
- Vanessa: \_ *Mamãe.*

Após, a professora fez outra pergunta:

- \_ *O que foi que a personagem fez no livro? Qual a sua ação?*
- Alunos:
- João: \_ *Trabalhou na loja.*
- Vanessa: \_ *Trabalhou com ração.*
- Clarissa: \_ *Trabalhou na loja de livros.*
- Rafael: \_ *Na biblioteca.*
- Ana Clara: \_ *Na farmácia.*
- Juliana: \_ *Passeava.*

A aluna Carolina que estava sentada ao lado do piano respondeu:

---

<sup>8</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

\_ *Conserta piano.*  
 Alexandre: \_ *Trabalha no restaurante e é muito gorda.*  
 Rodrigo: \_ *Canta.*  
 Luiza: \_ *É faxineiro.*  
 João: \_ *Caçador.*

A professora falou:

\_ *Então vamos ver quem é a personagem e o que ela faz no livro.*

Conforme a professora ia entregando os livros para as crianças, estas começaram a conversar entre elas, olhando as gravuras falando sobre a personagem e o que ela fazia. Os alunos, já parecendo acostumados com a atividade de leitura proposta, prontamente começaram a manusear o livro e a lê-lo.

Dois alunos pediram para que a professora os ajudasse a ler e ela prontamente atendeu. A professora sentou ao lado de cada um dos alunos e os ajudou lendo junto. Quando todos terminaram a leitura a professora perguntou:

\_ *Quem será que acertou a personagem do livro? Quem acertou o que a personagem fazia?*

Juliana falou:

\_ *Eu acertei, porque a personagem "tava" passeando.*  
 \_ *Muito bem, respondeu a professora.*  
 \_ *E quem acertou a personagem? - ela tornou a perguntar.*

Os alunos ficaram quietos. A professora disse:

\_ *Foi alguém que está desse lado (esquerdo dela).*

E continuou:

\_ *Quem falou lesma?*

Gabriel gritou:

\_ *Foi o Adilson.*

A professora disse:

\_ *Então, ele acertou.*

Alguns alunos falaram:

*\_ Não era lesma, era caracol!*

A professora:

*\_ Podemos chamar de lesma, também.*

A seguir, a professora selecionou um grupo de alunos, correspondente ao número de páginas do livro, e pediu que subissem ao palco para fazerem a leitura oral da história. Os alunos subiram e colocaram-se lado a lado de frente para a plateia, no caso, os demais colegas.

A professora pediu que lessem bem alto e bem claro e que acompanhassem a leitura do colega para que pudessem dar continuidade. Os alunos começaram, sob orientação da professora, lendo todos juntos o título e a autora da história.

Continuaram um a um a ler a página da história que lhe era designada. Ao final da leitura, agradeceram e retornaram à sala de aula. Chegando lá, a professora registrou no quadro de giz.

*a) Título:*

*x*

*b) Autora:*

*x*

*c) Ilustração:*

*x*

*d) Editora:*

Os alunos já habituados com a atividade copiaram da capa do livro os dados solicitados. Enquanto os alunos copiavam, a professora circulava por entre as carteiras, olhando os cadernos e, se necessário, fazia algumas interferências e/ou correções.

Num segundo momento, observamos a seguinte atividade com leitura de livros literários, que passaremos a relatar.

Na oficina literária a professora dispôs os alunos sentados em círculo e falou:

*– Atenção! Hoje eu escolhi um livro muito legal pra gente ler. Esse livro tem uma coisa que estamos precisando muito. Precisamos muito que aconteça na nossa cidade. O que aconteceu nessa história, tô torcendo para acontecer aqui na cidade; tô pedindo para São Pedro que isso aconteça.*

Os alunos falaram:

Rodrigo: – *Reciclagem.*  
 Clarissa: – *Chover.*  
 Juliana: – *Sol.*  
 João: – *Chuva.*  
 Prof<sup>a</sup>: – *Será que é?*  
 Ana Clara: – *Tomar banho no rio.*  
 Adilson: – *Praia.*

A professora falou:

– *Falaram que é reciclagem, chuva. Tudo isso é muito legal. Quem falou em chuva, levanta o dedo. Por que vocês acham?*  
 João: – *Porque falou de São Pedro.*  
 Clarissa: – *Aguar as plantas.*  
 Prof<sup>a</sup>: – *A terra tá muito quente, as flores e as plantas muito secas. Tudo que vocês falaram.*  
 Juliana: – *Tinha que ter um pouco de Sol e um pouco de chuva.*  
 Prof<sup>a</sup>: – *E os rios?*  
 Rodrigo: – *Tá poluído.*  
 Prof<sup>a</sup>: – *Vocês acham que os rios precisam de água?*  
 Talita: – *Minha vó mora no Linhares e o rio tava sempre cheio. Agora só tem barro porque tem muito sol.*  
 Alexandre: – *O rio precisa de água senão vai ficar seco.*  
 Rodrigo: – *Os peixes precisam de água.*  
 Vanessa: – *A água é importante para os animais beber ela e tomarem banho, pra não ficarem fedorentos que nem o gambá.*  
 Prof<sup>a</sup>: – *Tem animal que é fedorento mesmo tomando banho.*  
 Carolina: – *O gato não toma banho.*  
 Luiz: – *Meu cachorro não toma banho.*

Os alunos levantavam a mão para falar e a professora atendeu a todos.

A professora perguntou:

– *Então, o rio precisa de água?*  
 Alexandre: – *Sim, se não ele fica seco.*

Após ouvir todas as opiniões, a professora entregou a cada um dos alunos um livro e pediu que fizessem uma leitura bem atenta e silenciosa. Dois alunos que apresentavam dificuldade na leitura receberam auxílio da professora. Alguns alunos que terminavam a leitura passaram a conversar sobre a história e a mostrar as figuras uns para os outros.

É importante ressaltarmos a importância da leitura silenciosa para garantir a compreensão. Nesse sentido, Solé afirma:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (SOLÉ, 1998, p. 31-32)

Depois que todos terminaram a leitura, a professora falou que iria fazer a leitura oral da história e perguntou:

*\_ Qual é nome do livro, da história?*

João: – *Chuva, chuveiro.*

Profª: – *Quem é o autor?*

Alunos: – *Ronaldo Simões Coelho.*

Profª: – *E a editora?*

Alunos: – *Editora Lê.*

A professora fez a leitura oral da história. Alguns alunos ficaram atentos prestando atenção, enquanto outros ficaram dispersos ou conversando entre si.

Depois da leitura, a professora chamou alguns alunos para subirem ao palco e fazerem a leitura oral da história. Antes de subirem ao palco ela fez perguntas orais sobre o texto para verificar a compreensão dos alunos.

Profª: – *Atenção! Quando acabarem de ler não fiquem se mexendo, se agachando.*

Profª: – *O primeiro grupo de leitura do 2º ano B vai ler para nós uma história que se chama...*

Alunos: – *Chuva, chuveiro*

Profª: – *O autor é...*

Alunos: – *Ronaldo Simões Coelho.*

A seguir, os alunos fizeram a leitura da história e a professora falou:

*\_ Cada vez que vocês lêem alto vocês estão desenvolvendo. É lendo que a gente aprende a ler. Parabéns!*

Os alunos que não participaram da primeira leitura pediram para ler também e a professora concordou. Os alunos subiram ao palco e a professora falou:

*\_ O segundo grupo consta somente de três componentes. Então, vamos escolher uma página para Adilson ler, outra para Juliana ler e outra para Ana Clara ler. Adilson vai ler a página 14, Juliana vai ler a página 15 e Ana Clara vai ler a página 16.  
\_ Atenção! Um, dois, três. Vamos começar.*

Em relação à leitura oral, salientamos novamente Solé afirma:

De qualquer forma, a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A "preparação" da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Segundo a autora, se é para compreender o texto o aluno deverá fazer, primeiramente, uma leitura individual e silenciosa. Portanto, "não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu". (SOLÉ, 1998, p. 99)

Os alunos leram as páginas e após descerem do palco a professora organizou-os em fila para voltarem à sala de aula. Ao chegarem, a professora registrou no quadro.

- a) *Título do livro:*  
x
- b) *Autor:*  
x
- c) *Ilustrações:*  
x
- d) *Editora:*

Constatamos que a cópia da ficha do livro é repetida sempre que é feita a leitura de algum livro de literatura infantil. Nesse sentido, Cagliari (2006, p. 299) afirma que "a cópia é útil quando associada às demais explicações que o aprendiz precisa receber de quem conhece como o sistema de escrita funciona". Entretanto, o que podemos constatar é que a cópia da ficha é um exercício mecânico, a repetição de um modelo.

Ao relatarmos essas atividades desenvolvidas pela docente na Oficina Literária, podemos constatar que ela procura motivar os alunos para a leitura, através de uma conversa informal. Realiza um levantamento prévio de hipóteses a respeito do

livro e com isso acredita que os alunos ficam mais motivados para lê-lo. Portanto, o "achismo" a respeito da história não apresenta nenhuma relação com o conteúdo do texto. Também podemos observar que existe uma preocupação por parte da docente com o envolvimento de todos os alunos em participarem da leitura oral. Entretanto, constatamos que com as atividades propostas a docente não conseguiu trabalhar a compreensão leitora dos alunos.

Dessa maneira, abordaremos o que nos diz o PCN de Língua Portuguesa em relação ao trabalho com a leitura na sala de aula.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, PCN de Língua Portuguesa, 1997, v. 3, p. 43)

Solé (1998) a respeito da compreensão leitora afirma:

[...] para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve fazer algumas previsões com relação ao texto; [...] – a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc. -, assim como os títulos, as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituíam o "material" que geravam essas hipóteses ou previsões. Estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 1998, p. 116)

Outra atividade importante com a leitura a ser destacada é a troca semanal de livros literários na biblioteca escolar. Observamos que esta orientação é da escola, pois todos os alunos da instituição possuem no seu horário escolar um momento disponível para realizar a troca. Portanto, constatamos que não existe uma orientação para a escolha dos livros e nem um momento em que os alunos possam trocar experiências em relação aos livros lidos. Os alunos trocavam informações sobre os

livros preferidos e, dessa maneira, despertava o interesse do colega, que ia à biblioteca junto para pegar o livro indicado. Segundo relato da docente:

*Toda a sexta-feira, no terceiro horário, os alunos vão à biblioteca da escola e trocam livros de literatura infantil. Eles podem retirar três livros por semana e devolvê-los na próxima sexta-feira, ou seja, fazer a troca.*

Nesse sentido, podemos destacar:

*\_ Atenção crianças! Agora está na hora de vocês irem à Biblioteca.*

\* A seguir, a professora foi chamando os alunos que já tinham terminado de fazer as atividades para irem à biblioteca trocarem livros de literatura.

\* A professora foi mandando os alunos por fileira à biblioteca da escola para trocarem livros.

\* A partir das 14 horas e 30 minutos, a professora começou a pedir que os alunos, por fileira, fossem até a biblioteca trocar seus livros de literatura.

Portanto, salientamos o que o PCN de Língua Portuguesa nos diz:

Formar leitores requer condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. (PCNs, 1997, p. 43)

Entre algumas dessas condições, destacamos:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras

peças da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;  
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. (Adaptado, PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 43/44)

Entretanto, além dessas condições citadas, são necessárias propostas didáticas bem planejadas e bem orientadas no sentido de formar leitores.

Observamos, também, que na sala de aula havia o “Cantinho da Leitura”, que continha um número razoável de livros, como: contos, fábulas, lendas e histórias em quadrinhos. Todos doados pelos próprios alunos. Normalmente, quando os alunos terminavam a atividade proposta podiam escolher algum deles do cantinho para ler. Portanto, podemos dizer que tanto a escola como a sala de aula possui um ambiente favorável para a prática de leitura.

No tempo destinado às observações, presenciamos que a docente se preocupa em alfabetizar letrando os seus alunos. Ao diversificar as atividades propostas e trabalhar com a progressão dos gêneros textuais, conforme assevera Soares (2000) quando afirma que alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. Práticas essas que criem situações e que tornem necessárias e significativas as produções de textos. Portanto, podemos constatar uma presença de situações voltadas para a alfabetização e o letramento.

Dessa forma, gostaríamos de lembrar o que nos diz Contreras "o educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...)". E ainda: "Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa". (2002, p. 104)

Relembramos que, conforme Schön (2002, p. 110) "um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado". Segundo o autor, ao questionar essas coisas, também se questionam elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções. Assim sendo, a

prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões.

Para Charlot (in Pimenta & Ghedin, 2008) não importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, da pedagogia antiga. Importante, para ele, é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. Portanto, "o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender". (CHARLOT, 2002, p. 96) Neste sentido, a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas dos alunos.

Interpretando os relatos da entrevista e as observações feitas na sala de aula, verificamos que apesar de existirem muitos conceitos teóricos, a prática é um espaço de criar e recriar. Assim sendo, constatamos que a docente, através da sua experiência como alfabetizadora e da relação teoria e prática, constrói o seu saber docente, resultado de um processo de planejamento e de organização.

Dessa forma ressaltamos:

Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar *com* a escola e não só *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos - na forma de trabalho coletivo -, analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos *da moda*, ressignificando-os, são atributos de um profissional capaz de dar novas respostas às situações hoje demandadas por estas instituições e pela sociedade. (PIMENTA, 2008, p. 170)

### **Algumas descobertas: considerações finais**

Neste momento, preparamo-nos para abordar as conclusões desta pesquisa, a qual nos propusemos a realizar.

Tendo como objetivo geral analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas de ensino em alfabetização e letramento de uma professora do 2º ano do ensino fundamental, dedicamo-nos a investigar o perfil desta em relação ao tema pesquisado, a partir de um estudo de caso, realizado numa escola pública da cidade de Juiz de Fora/MG. Para tanto, foram indispensáveis a entrevista e as observações das aulas.

No diagnóstico sobre as concepções da docente sobre alfabetização e letramento relatadas durante a entrevista, podemos salientar que:

a) a docente defende uma concepção de alfabetização em que ocorre "a apropriação do código escrito de uma língua, com vistas à leitura e à escrita". Dessa forma, é possível constatar uma relação com a concepção à qual se refere Soares (2008, p. 34) quando afirma que alfabetização é um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”; “é a aprendizagem da técnica, do domínio do código da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (2004, p. 24);

b) a concepção de letramento defendida pela professora nos permite inferir que está relacionada a uma prática social de uso da leitura e da escrita, salientando assim uma conexão entre alfabetização e letramento, ou seja, alfabetização como pré-requisito para o letramento;

c) ao criar um ambiente alfabetizador/letrador, onde é impossível dissociar alfabetização e letramento, a docente vai ao encontro das teorias divulgadas pela área, que asseveram que a entrada da criança no mundo letrado ocorre pela aquisição da escrita e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Sobre a questão de sua prática pedagógica, podemos considerar que:

a) a professora pesquisada é interessada e procura preparar bem as suas aulas, sem a utilização do livro didático, ou seja, prepara as atividades que vão ser

trabalhadas através da consulta a várias fontes, tentando, na medida de sua formação, fazer o melhor;

b) ao transformar a sua sala de aula num espaço alfabetizador, proporcionando aos alunos o contato com diversos gêneros textuais no plano da prática social, a docente preocupa-se em alfabetizar letrando;

c) apesar da existência de muitos conceitos teóricos sobre o trabalho com a ortografia e a gramática, a sua prática pedagógica é um espaço de criação e está adequada à realidade dos alunos;

d) a sua competência profissional se revela na prática, pois é nela que a docente mostra as suas potencialidades, revelando dessa maneira que o modelo da racionalidade técnica apresenta a incapacidade do professor em resolver o que é imprevisível;

e) a docente revê, sempre que necessário, a sua base reflexiva para entender a forma em que se apresentam as situações problemáticas da prática;

f) a formação inicial e continuada deve significar uma constante ampliação da competência onde os professores alfabetizadores possam receber contribuições e sugestões que enriqueçam o seu trabalho docente, pois estes espaços priorizam o atendimento a determinados conteúdos que legalmente habilitam os docentes para o magistério, mas que, imbuídos apenas de racionalidade técnica, os afastam de experiências indispensáveis para habilitá-los no campo da racionalidade prática e da sua reflexão sobre ela.

Considerando que o alfabetizar é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais e tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social, o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere. É necessário que o professor alfabetizador, saiba da importância de seu papel, na formação do aluno na sociedade em que ele vive. É assim que vai romper com os paradigmas tradicionais e perceber que não basta somente alfabetizar, pois os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando.

Nesse sentido, retomamos o que nos diz Soares (2001, p. 47) "[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado", faz-se necessário uma reflexão sobre a prática docente a partir

da apropriação de teorias como retomada do papel do professor alfabetizador/letrador cujo objetivo principal é alfabetizar/letrar por meio de atividades significativas e executadas no plano da prática social, transformando, dessa maneira, a sala de aula num ambiente onde seja possível o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita e da leitura nas práticas sociais.

É necessário destacar que a concepção de alfabetização e de letramento e as atividades de letramento promovidas pela professora, correspondem aos postulados teóricos apresentados neste trabalho.

Portanto, tendo em vista os objetivos traçados para este estudo, estamos conscientes de que as conclusões a que chegamos contemplam a nossa proposta que era observarmos as práticas de letramento desenvolvidas pela docente junto aos alunos nas aulas de língua portuguesa. Durante as observações das aulas atentamos sempre para uma análise do ensino que favoreça o trabalho com o alfabetizar letrando. Afinal, latente a tudo que foi dito até aqui, está a nossa iniciativa de trazer para a discussão acadêmica toda essa temática acerca do letramento escolar, colocando no cerne da questão a leitura, a escrita e a produção dos diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, um ensino que prepara e incentiva a formação de leitores e produtores de textos.

Assim sendo, finalizamos essa etapa acreditando que as conclusões a que chegamos até o momento nos mostram que há a necessidade de mais estudos dessa natureza, com o objetivo de conhecer as práticas da sala de aula para poder atuar nela e sobre ela.

**Referências bibliográficas:**

ANDRÉ, Marli Eliza Calmazo. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 68p. – Série Pesquisa; vol. 13.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Os caminhos da prática alfabetizadora: uma contribuição ao debate**. Presença Pedagógica. Editora Dimensão, v.10, n.57, p. 19-27, maio/jun. 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. 159 p. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994. 336p. – Coleção Ciências da Educação.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura - escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. SEE/MEC, 1997. vol. 2.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2006. 399p.

\_\_\_\_\_. Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica. Ed. Dimensão, v.09, n50, p. 17-29, mar./abr., 2003.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

\_\_\_\_\_. **A reflexão sobre a prática cotidiana** – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. Ago. 2005. Ministério da Educação.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Objetiva, 2001. 3008p.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995. 294p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 27 out. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. Goiânia. Jun. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. 99p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-letramento**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358) > Acesso em: 13 jan. 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação continuada de professores: aprender sempre**. Disponível em: <

<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo. Março, 2000. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/seade2001.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998. 128p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasil. 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino da produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais.** Linguagem em (Dis)curso, 6/Especial: 495-517. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>. 2006. Acesso em: 28 abr. 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. 1997. Revista Profissão Docente, v. 7, n. 16 (2009) Disponível em: <[http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto\\_de\\_vista.pdf](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf)> Acesso em: 14 jan. 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

\_\_\_\_\_. **Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores.** Trabalho apresentado no IX ENDIPE. Goiânia, maio de 2002.

ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação.** Conferência de Abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, out. 1995.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Presença Pedagógica*. Dimensão, v.14, n81, p. 23-36, mai./jun., 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004. 123 p.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO**. *Presença Pedagógica*. Dimensão, v.09, n52, p. 15-21, jul./ago., 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2000. 95p.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil*. 11 nov. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 1º. fev. 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 86p. – Série Pesquisa; vol. 4.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos & PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1998.

## **Apêndice - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Que ano leciona:
5. Tempo que atua no magistério (total):
6. Tempo que leciona nesta escola:
7. Tempo que leciona neste ano:

### **FORMAÇÃO DOCENTE:**

1. Qual a sua formação?
2. Em que instituição você estudou? Que curso? Onde o fez?
3. Em que ano terminou o curso?
4. Você fez alguma especialização após a faculdade? Se sim, qual?
5. Já fez algum curso ou palestra que tratou de escrita/leitura? Se sim, qual e quando?
6. Já fez algum curso que tratou sobre o assunto alfabetização e letramento? Se sim, qual e quando?

### **CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

7. Qual é sua concepção de alfabetização? Exemplifique.
8. Qual é a sua concepção de letramento? Exemplifique.
9. Qual a sua concepção de alfabetizar letrando?
10. Qual a sua concepção de leitura?

11. Qual a sua concepção de escrita?
12. Em sala de aula, como você alfabetiza seus alunos? Descreva.
13. Em que momentos você acha que letra as crianças? Explique.
14. Há algum critério para a seleção dos textos de leitura? Quais?
15. Como você pratica/ensina as crianças a lerem?
16. E com relação à escrita, que atividades você desenvolve com as crianças para elas adquirirem a habilidade de escrever? Comente.
17. Que tipos de textos você utiliza? Como utiliza esses textos?
18. No trabalho com escrita de textos em sala de aula, que materiais utiliza? Quando escolhe um texto, como as crianças têm acesso a ele? (livro didático, Xerox, livro de literatura infantil) Há um texto para cada criança? Explique.
19. Como é o registro desses momentos de leitura e escrita? Como você sistematiza seu trabalho?
20. De que maneira você interfere nas atividades realizadas pelos alunos? Exemplifique.
21. Quais estratégias você utiliza com alunos que apresentam dificuldades na aquisição e construção da escrita/leitura? Exemplifique.
22. Depois das atividades como você avalia o trabalho dos alunos? (corrige, recolhe o material).
23. Caso não corrija, por que não o faz?
24. Você gostaria de falar algo mais sobre o seu trabalho?

