



# PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO POR  
PROFESSORAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE  
GOIÂNIA**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL - CATALÃO**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA KARENINE SOUZA MOREIRA**

**APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO POR**  
**PROFESSORAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE**  
**GOIÂNIA**

CATALÃO – GO  
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

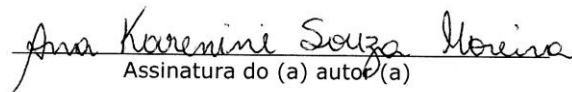
Nome completo do autor: ANA KARENINE SOUZA MOREIRA

Título do trabalho: APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO POR PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor(a)

Data: 20/04/2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**ANA KARENINE SOUZA MOREIRA**

**APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO POR  
PROFESSORAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE  
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lopes Rossi

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza

CATALÃO  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

karenine souza moreira, ana  
APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO POR  
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA  
[manuscrito] / ana karenine souza moreira. - 2017.  
147, f.: il.

Orientador: Prof. Dr, Maria Aparecida Lopes Rossi .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista  
de tabelas.

1. LETRAMENTO. 2. ALFABETIZAÇÃO. 3. PRÁTICAS DE  
ENSINO. I. , Dr, Maria Aparecida Lopes Rossi, orient. II. Título.

CDU 37




UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

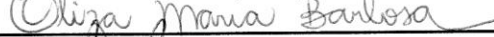
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 62ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
ANA KARENINE SOUZA MOREIRA**

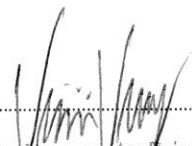
**ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO  
PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA ANA KARENINE SOUZA MOREIRA**

Aos vinte dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (20/04/17), às 8h (oito horas), no Lab. Multimídias - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 62ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Ana Karenine Souza Moreira**, intitulada: **“Apropriação do conceito de letramento por professores de alfabetização na rede municipal de Goiânia”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa (UNESP – Membro Externo) e Profa. Dra. Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada; Eliza Maria Barbosa, Aprovada; Selma Martines Peres, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos vinte dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (20/04/17).

Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi – 

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa – 

Profa. Dra. Selma Martines Peres – 

Secretário ..... 

Wladimir Peronazzo dos Reis Costa  
Técnico Administrativo em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
SIAPS 1740488 - Matr. 93484

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio incondicional, pela presença e carinho nos momentos de angústias e alegrias.

Dedico também à professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi, uma pessoa extremamente competente e inteligente, que contribuiu de maneira significativa para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Seu jeito rigoroso fez-me acreditar que esse sonho de cursar um programa de pós-graduação tão conceituado é possível. Por meio de seu rigor teórico, me conduziu à prática investigativa, esta foi determinante em minha formação. Em muitos momentos sua recepção acolhedora e a compreensão em adotar uma aluna que precisou dividir o tempo entre a docência no ensino básico e a pesquisa fortaleceram minha admiração e respeito pela sua orientação constante e única.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar os meus passos.

Aos meus familiares, pelo carinho incondicional, especialmente à minha mãe, Luzia, meus filhos, July Kalynca e Luiz Henrique, e meus irmãos, por demonstrar respeito, carinho e compreender a minha ausência e o meu silêncio em diversos momentos.

Às crianças, sujeitos essenciais nas pesquisas em educação... Sem elas, esta e todas as outras pesquisas nunca poderiam ser concretizadas.

Às professoras, também sujeitos essenciais, que cederam espaço para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À professora Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, pela paciência, confiança e orientação criteriosa.

Aos professores do PPGEDUC/UFG/RC, que me acompanharam o processo de amadurecimento como pesquisadora.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Selma e à Prof. Dra. Eliza pelas contribuições desde o Exame de Qualificação até a defesa.

Aos pesquisadores e amigos mais próximos da linha de pesquisa Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza: Gisele, Ivaniliam, Luciana, Sebastiana, Ângela, Gislene que acompanharam o processo de escrita de perto ou de longe...Enfim, a todos da 5ª turma do PPGEDUC/UFG/RC.

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio, incentivo e companheirismo.

“Quem se sente fascinado pelo mar acaba por descobrir  
as maneiras de construir barcos e de navegar.  
Se o mar não me fascina, se ele me dá medo,  
por que razão haveria de querer aprender a arte  
de construir barcos e de navegar?  
É o fascínio que acorda a inteligência.  
O conhecimento surge sempre no desafio do desconhecido.”

**(Rubem Alves)**

## RESUMO

Entendendo que a alfabetização é um tema que ocupa um lugar central no debate sobre a educação e também que esse período é um momento de fundamental importância na formação dos sujeitos. Diante disso, este estudo teve como objetivo investigar e discutir como ocorre a apropriação dos estudos do letramento por três professoras do primeiro ano da Rede Municipal de Goiânia. A pesquisa foi realizada ancorada em uma abordagem qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados, entrevistas, e observações da prática de três professoras colaboradoras de três escolas municipais de Goiânia. No processo de seleção das professoras colaboradoras da pesquisa, foi usado como critério, aquelas que já atuavam a no mínimo cinco anos em salas de alfabetização e que tivessem participado do PNAIC. Na realização da pesquisa mantivemos diálogo com diferentes autores que discutem a relação entre alfabetização e letramento como: Soares (2001), Kleiman (2001), Street (2010); Marcuschi (2005) entre outros. Apresentamos como resultado da pesquisa que as professoras se apropriam do conceito de letramento de forma diferente, o que se reflete em suas práticas. Todas trabalham com o que podemos chamar de processo de letramento, preocupadas em trabalhar com textos reais e com a concepção de leitura como construção de significado.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Práticas de Ensino.

## **Abstract**

Understanding that literacy is a topic that occupies a central place in the debate about education and also that this period is a moment of fundamental importance in the training of subjects. In view of this, we have developed this study with the objective of investigating and discussing how the appropriation of literacy studies by three literacy teachers of the Municipal Network of Goiânia occurs. The research was carried out anchored in a qualitative approach, having as main instruments of data collection, interviews, and observations of the practice of three collaborating teachers from three municipal schools in Goiânia. In the selection process of the collaborating teachers of the research, those who had been working for at least five years in literacy rooms and who had participated in the PNAIC were used as criteria. In the realization of the research we maintained a dialogue with different authors who discuss the relationship between literacy and literacy as: Soars (2001), Kleiman (2001), Street (2010), Marcuschi (2005) among others. We present as a result of the research that the teachers take ownership of the concept of literacy differently, which is reflected in their practices. All of them work with what we can call the process of literacy, concerned with working with real texts and with the conception of reading as the construction of meaning.

**Keywords:** Literacy. Literacy. Teaching Practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco  
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-Resultado da pesquisa no banco de dados da CAPES.....	40
QUADRO 2 - Perfil profissional dos professores.....	64
QUADRO 3 - Utilização de recursos nas aulas das professoras.....	94
QUADRO 4 -Aula observada professora Vida (Escola B).....	100
QUADRO 5 - Aula observada professora Vânia (Escola A).....	106
QUADRO 6 -Aula observada professora Vida (Escola B).....	110
QUADRO 7 -Aula observada professora Vida (Escola B).....	110
QUADRO 8 - Aula observada professora Vida (Escola B).....	111
QUADRO 9 -Aula observada professora Bela (escola C).....	112
QUADRO 10 -Aula observada professora Bela (escola B).....	113

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro De olho no futuro: letramento e alfabetização (PNLD 2015)..	95
Figuras 2 – Livro: De olho no futuro: letramento e alfabetização (PNLD 2015), extrato da unidade 3, Leitura e Descobrimo a escrita.....	96
Figuras 3 – Capa do Livro Bem me quer: alfabetização e letramento (PNLD 2015).....	98
Figuras 4 – Livro Bem me quer: alfabetização e letramento (PNLD 2015), extrato da Unidade 4, Ler e aprender.....	99
Figuras 5 – Capa do Livro A escola é nossa: letramento e alfabetização (PNLD 2015)...	102
Figuras 6 - Livro A escola é nossa: letramento e alfabetização (PNLD 2015), extrato da Unidade 9 - telefone.....	103
Figuras 7 - Atividade da aula da professora Vânia.....	107
Figuras 8 - Atividade da aula da professora Vânia.....	108

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	120
APÊNDICE B – Termo de Anuência das Escolas.....	122
APÊNDICE C – Termo de Compromisso.....	123
APÊNDICE D – Solicitação de a autorização da coleta de dados para a pesquisa .....	124

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A:</b> Material utilizado na Aula 01 – Professora Vânia – Escola A.....	125
<b>ANEXO B:</b> Material utilizado na Aula 02 – Professora Vânia – Escola A.....	126
<b>ANEXO C:</b> Material utilizado na Aula 03 – Professora Vânia – Escola A.....	127
<b>ANEXO D:</b> Material utilizado na Aula 04 – Professora Vânia – Escola A.....	128
..	
<b>ANEXO E:</b> Material utilizado na Aula 05 – Professora Vânia – Escola A.....	129
<b>ANEXO F:</b> Material utilizado na Aula 01 – Professora Vida –Escola B.....	130
<b>ANEXO G:</b> Material utilizado na Aula 02 – Professora Vida –Escola B.....	131
<b>ANEXO H:</b> Material utilizado na Aula 03 – Professora Vida –Escola B.....	136
<b>ANEXO I:</b> Material utilizado na Aula 04 – Professora Vida – Escola B.....	137
<b>ANEXO J:</b> Material utilizado na Aula 05 – Professora Vida – Escola B.....	138
<b>ANEXO K:</b> Material utilizado na Aula 01 – Professora Bela –Escola C.....	139
<b>ANEXO L:</b> Material utilizado na Aula 02 – Professora Bela –Escola C.....	140
<b>ANEXO M:</b> Material utilizado na Aula 03 –Professora Bela –Escola C.....	141
<b>ANEXO N:</b> Material utilizado na Aula 04 – Professora Bela –Escola C.....	143
<b>ANEXO O:</b> Material utilizado na Aula 05 – Professora Bela –Escola C.....	144

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:</b> conceituando e diferenciando.....	20
1.1. Alfabetização e Letramento: concepções diferentes, mas indissociáveis.....	25
1.2. Especificidades dos processos de alfabetizar e letrar.....	28
1.3. Alfabetização e Literatura.....	37
1.4. O que dizem as pesquisas sobre letramento, alfabetização e as práticas dos professores no Banco de dados da CAPES.....	39
<b>CAPÍTULO 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	48
2.1. Caracterização das Escolas e Professoras Participantes.....	50
2.2. Entrevista Semiestruturada.....	51
2.3. Roteiro de Observação e Entrevista.....	53
2.4. Observação Participante.....	54
2.5. O registro das observações.....	56
2.6. Caracterização do Município.....	59
<b>CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:</b> O que as professoras dizem.....	61
<b>CAPÍTULO 4: A PRÁTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:</b> O que as observações revelam.....	82
4.1. O uso do livro literário.....	83
4.2. O uso do livro didático.....	92
4.3. Trabalho com a diversidade de gêneros textuais.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>APENDICES</b> .....	120
<b>ANEXOS</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

*[...] 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, 1989)*

A pesquisa se origina da preocupação em perceber como os professores das salas de alfabetização vêm incorporando em suas práticas, o conceito de letramento. Tal preocupação está pautada em reflexões como as de Soares (2012) que esclarece a alfabetização como algo para além da repetição mecânica da escrita. Para ela, alfabetizar inclui, além do aprendizado da técnica da escrita, ou seja, levar a criança a perceber a relação grafema/fonema, requer também inserir a criança nas práticas letradas de uso da língua no sentido de letrar o aluno. O letramento deve ser iniciado na Educação Infantil e fazer parte dela. Dessa forma, pensar nas práticas de letramento associadas ao processo de alfabetização requer a compreensão “que o nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também, e, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 58).

Segundo Soares (2012), alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. A autora faz uma problematização sobre o que é ler e o que é escrever:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa [...] Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...] Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? (SOARES, 2012, p. 48).

Este questionamento é complementado com a discussão sobre a escrita que é definida como:

Escrever também é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto [...] Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2012 p. 48 - 49).

Para Soares (2012) a criança deve ser alfabetizada no contexto das práticas sociais sem se desconsiderar a aprendizagem do código escrito. Esta é a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem ensinar a ler e a escrever a partir das práticas sociais. Deste modo, ler e escrever devem ser vistos como práticas de letramento presentes no cotidiano das crianças, desenvolvidas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Esta apropriação dos contextos das práticas de leitura e escrita deve ser mediada através de processos interativos, inserindo os educandos nas práticas letradas de uso da língua, ou seja, desenvolvendo o processo de letramento dos sujeitos.

Segundo Soares (2012, p. 39), letramento é um conceito amplo e se origina da tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que ainda não está presente no dicionário de língua portuguesa, e pode ser traduzida como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita... apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade”. Sendo esta, uma característica da pessoa que domina a leitura e escrita. Um indivíduo alfabetizado, que aprende a ler e a escrever, não é necessariamente um indivíduo letrado que participa e se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita. “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, 2012, p. 47). Ancorada nestes estudos é que se propõe a pesquisa, que tem como objetivo compreender como os professores das salas de 1º ano do Ensino Fundamental, vêm se apropriando dos estudos do letramento em suas práticas alfabetizadoras.

A pesquisa emergiu de minha experiência como professora da Educação Infantil e, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Regional Catalão, meu objeto de pesquisa voltou-se para a investigação sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Porém, no decorrer das leituras realizadas e das disciplinas cursadas no programa, juntamente com a orientação, esse interesse foi sendo redirecionado.

Na Educação Infantil, através da observação da prática dos docentes e de conversas com professores, era perceptível sua falta de conhecimento, sobre prática pedagógica em relação às funções específicas da Educação Infantil e aos processos de alfabetização e letramento. Em algumas oportunidades, durante os cursos de formação de professores como a especialização na Educação Infantil realizada na UFG-GO, as professoras sempre relatavam sobre as dificuldades em trabalhar com o letramento sem alfabetizar as crianças, mostrando-se angustiadas. Fatores como este exemplificam como esta questão ainda se mostra indefinida, na prática docente desta etapa do ensino.

Apoiando-nos em Soares (s/d, p. 9), acreditamos que falta um entendimento acerca do trabalho com a escrita na Educação Infantil, o que acontece é uma associação do aprendizado da língua escrita como uma disciplina, que retira o lúdico do aprendizado, tornando uma tarefa pesada para a criança. O que defendemos é que o trabalho com a linguagem escrita deve partir da brincadeira, das histórias infantis e de atividades que envolvam a consciência fonológica, pois, como salienta a autora, é imprescindível apreender os sons, ou seja, compreender que a escrita é perceber que a língua é um som. Assim, acredita-se que é “uma sonegação impedir que a criança conviva com a língua escrita pela qual ela tem interesse e condição cognitiva e linguística de aprender” (SOARES, s/d, p.9) na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, em seu terceiro volume, destaca a importância de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita salientando que:

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de Educação Infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 123).

Portanto, compreendemos que a Educação Infantil e Ensino Fundamental se constituem em etapas do ensino que possuem especificidades diferenciadas, e essa diferenciação é vista por meio das práticas, discursos e concepções. Entretanto, conforme destaca Kramer (2006, p. 81), a “Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. É importante o fazer pedagógico cotidiano com as crianças propondo estratégias que oportunizem a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Mesmo assim, muitos professores questionam sobre alfabetizar ou não, a criança na Educação Infantil. Pesquisas voltadas para a Educação Infantil apontam que as crianças, desde muito pequenas, estão imersas no mundo da cultura escrita, tentam decifrar essa linguagem e utilizá-la como forma de comunicação, sendo que isto pode ocorrer antes mesmo de frequentarem a escola. As crianças apresentam curiosidades, querem aprender, já vêm para a escola com conhecimentos prévios, de hipóteses sobre a leitura e escrita que vêm no mundo.

Deste modo, a questão não é simplesmente discutir se deve ou não, alfabetizar nesta etapa da Educação Básica, mas sim como trabalhar o letramento, considerando as especificidades da criança na faixa etária de cinco anos.

Assim, percebi a necessidade de redirecionar a pesquisa para as práticas de letramento no 1º ano, cuja alfabetização e o letramento são os objetivos definidos desta etapa de ensino. Além disso, acredito que, a minha atuação junto à Educação Infantil, poderia influenciar a minha prática de pesquisadora, já que essa atuação acaba por moldar o meu olhar, com a defesa de concepções de ensino imbricadas na minha prática. Deste modo, redirecionei meu objeto de pesquisa para a turma do 1º ano para realizar uma pesquisa que se propusesse a compreender como as professoras alfabetizadoras se apropriam do conceito de letramento e se estas concepções evidenciam em suas práticas.

Soares (2004) considera que letramento e alfabetização apesar de designarem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes. Tais processos supõem competências específicas que exigem formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino, isto que o professor que está na Educação Infantil e na alfabetização deve considerar ao trabalhar o letramento em situações, classes, crianças distintas, e que necessitam de atividades com especificidades para cada faixa etária.

Neste sentido, este trabalho se torna relevante porque os estudos têm mostrado que os dois processos devem estar interligados apesar de serem distintos. Daí, a necessidade de se perceber, quando é iniciado o chamado período formal da alfabetização, há uma sobreposição do conceito de alfabetização sobre o de letramento, ou seja, como é feita esta apropriação nas práticas de alfabetização. Esta é a questão que norteará a presente pesquisa buscando compreender como a professora do primeiro ano vem se apropriando, em suas práticas, dos estudos sobre letramento.

Soares colabora com esta discussão ao esclarecer (2009, p. 9) que:

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. [...] A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Dessa forma, o presente trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A pesquisa foi realizada em três instituições de ensino públicas do município de Goiânia – Goiás, em salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. E como instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevistas semi estruturadas e observação participante. Assim, propusemo-nos a refletir sobre como as professoras compreendem o letramento e como é a materialização deste conceito em sala de aula.

Diante disso, o trabalho está organizado em quatro capítulos, descritos a seguir:

No Capítulo I **“Letramento e alfabetização, conceituando e diferenciando”** traz a fundamentação teórica que deu sustentação às discussões realizadas, estando organizado em quatro subseções:

1.1. Alfabetização e Letramento: concepções diferentes, mas indissociáveis: discussão em que buscamos analisar o significado de tais conceitos e as relações que vêm sendo estabelecidas entre alfabetizar e letrar. Como suporte teórico para tal discussão, trazemos autores como: Kleiman (2001); Soares (2012); Street (2010);

1.2. Especificidades dos processos de alfabetizar e letrar: realizamos um estudo sobre o que é função específica da alfabetização e o que é específico do letramento considerando que estes são conceitos diferentes que exigem competências também diferentes, mas ambos são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Nessa discussão buscamos suporte em Carvalho (2010); Kleiman (2004); Rojo (2009) e Soares (2004).

1.3. Alfabetização e Literatura: buscamos problematizar a articulação entre literatura e alfabetização, uma vez que, a poesia seria o gênero preferido pelas crianças e o conto de fadas o subgênero que mais lhes agradam. Imbricado neste processo, está a formação do leitor que também deve ser uma finalidade específica da alfabetização e essencial para desenvolvimento de práticas que envolvem o letramento literário. Para subsidiar essa discussão, nos reportamos a autores como: Rojo (1998); Saraiva (2001) e pesquisas no caderno do Pró-letramento de língua portuguesa.

1.4. O que dizem as pesquisas sobre letramento, alfabetização e as práticas dos professores no Banco de dados da CAPES: buscamos descrever as pesquisas que já foram realizadas tendo interface com a temática proposta nesta pesquisa e que se fazem disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No segundo capítulo encontra-se descrito o **percurso metodológico** e os procedimentos que foram utilizados para a realização do presente estudo e algumas considerações acerca do contexto em que se desenvolveu essa pesquisa, como o processo de coleta de dados. Utilizamos para fundamentar a metodologia: André (2008); Demo (2009); Lüdke e André (1986, 2011) e Tura (2003), entre outros.

No terceiro capítulo: **Concepções e práticas sobre letramento e alfabetização: o que as professoras dizem**, apresentou a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, constituído pelas transcrições das entrevistas com as professoras participantes. A análise desses dados nos permitiu identificar e problematizar o modo como os conceitos de alfabetização e letramento subsidiam as práticas dos professores.

O quarto capítulo: **A prática das professoras alfabetizadoras: o que as observações revelam**, realizou a análise dos dados coletados durante a observação das aulas, articuladas com as entrevistas, das quais emergiram três categorias. São elas: o uso do livro literário, do livro didático e o trabalho com a diversidade de gênero textual.

## **CAPÍTULO 1:**

### **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: conceituando e diferenciando**

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,  
Que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*

*(Paulo Freire, 1996)*

Discutir a forma como os professores alfabetizadores se apropriam do conceito de letramento em suas práticas, implica em analisar o significado de tal conceito e as relações que vêm sendo estabelecidas entre alfabetizar e letrar. Para isso, a pesquisa foi pautada no referencial teórico que aborda o conceito de letramento e suas relações com a alfabetização. Iniciamos a discussão buscando o histórico do conceito de letramento e a sua inserção no vocabulário da língua portuguesa. Em seguida, consideramos importante conceituar o letramento subsidiado pelos estudos de Soares (2012) e Kleiman (2001) que têm o pesquisador inglês Brian Street como referência, destacando na discussão, conforme Kleiman (2001) e Street (2010), o conceito autônomo e o conceito ideológico de letramento. Por fim, diante da relação entre alfabetização e letramento, problematizaremos a indissociabilidade e a diferenciação entre alfabetizar e letrar a partir de Soares, Carvalho, Rojo.

O conceito de letramento para Soares (2012) é algo recente no Brasil e no vocabulário da Educação e da Ciência Linguística. Um dos primeiros registros desta palavra encontra-se no livro de Mary Kato de 1986, após, em 1988, Tfouni registra pela primeira vez a distinção entre alfabetização e letramento no livro, “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, após as referências das autoras, o termo letramento vem se firmando cada vez mais nos meios da educação por especialistas para explicar o termo, suas particularidades e sua relação com a alfabetização.

Kleiman (2001) pontua que os estudos sobre letramento, apesar de se encontrarem numa fase ainda inicial, apresentam muita força. Segundo ela, tal vertente de estudo surge como objeto de pesquisa no sentido de compreender os impactos sociais da escrita no contexto político, econômico, cognitivo e também quanto ao uso da escrita na sociedade tecnológica, ou seja, quais os efeitos do letramento no desenvolvimento social.

Street (2010) fala de letramento no plural como *letramentos*, pois compreende o significado da palavra levando em consideração os diversos contextos culturais em que a pessoa está inserida. Para ele, há uma triangulação, um movimento entre linguagem, antropologia e educação para explicar os diversos letramentos e sua variação. O autor, a partir

de sua experiência no Irã, salienta as diferenças entre letramento na escola, nas relações comerciais e nas atividades ligadas à religião. Ele esclarece que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes”. (STREET, 2010, p. 37). Cada contexto vai ter um letramento diferenciado. Portanto Street (2010) fala de letramentos sociais nos quais são compreendidas as questões sociais numa correlação de forças. Para Street (2010) falar de letramento é discutir políticas públicas e perceber seus entrelaçamentos, é um exercício constante, é pensar nos usos sociais da escrita, é um conceito aberto, por isso “*letramentos no plural*” que vai desde o conhecimento da matemática até os conhecimentos religiosos.

Soares (2012) esclarece que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político trouxeram mudanças sociais na escrita e no uso que os diversos grupos sociais fazem dela, levando ao surgimento de novas palavras para explicar este novo fenômeno, daí a necessidade do surgimento desta palavra – letramento - e do seu significado.

Para ela:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2012, p.34).

A autora explica que letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy”. Como esta palavra é nova, ainda não tem registro no dicionário Aurélio de língua portuguesa. Soares (2012) a define como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Soares (2012) explica que há várias dimensões sobre este fenômeno, que varia conforme o momento histórico, o contexto social, cultural e político. Esta é a explicação das várias definições do termo letramento e de suas contradições, portanto cada tentativa de nomear letramento privilegia uma dimensão, a individual ou a social. Para a autora, estas são as duas principais dimensões de letramento.

Na dimensão individual o letramento é visto como as habilidades individuais necessárias para a leitura e escrita, o que incluiria inúmeras habilidades de diferentes naturezas, como cognitivas, metacognitivas, motoras, entre outras, sendo considerado difícil definir letramento nesta dimensão, pois se limita a uma “simples posse individual das tecnologias mentais e complementares de ler e escrever” (SOARES, 1983, p.5).

A dimensão social do letramento caracteriza-se como um fenômeno cultural: como um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, aos seus usos e funções. Isto é, ao invés de delimitar as habilidades individuais para a leitura e escrita, buscam-se os usos dessas habilidades dentro de um determinado contexto social. Esta dimensão social pode ser vista de acordo com duas perspectivas. Na perspectiva liberal que enfoca o caráter pragmático do letramento, a sua funcionalidade. Assim, refere-se às habilidades necessárias para o indivíduo funcionar adequadamente em seu meio social, respondendo às demandas com relação à escrita. E na perspectiva revolucionária, em que letramento não é considerado um instrumento neutro para funcionar na sociedade na medida em que é exigido. Ao invés disso, possibilita transmitir, reforçar ou questionar valores, crenças e formas de distribuição de poder; possibilita a tomada de consciência crítica da realidade e sua transformação. Soares (2012) cita que o principal representante desta vertente é Street (1984) que caracteriza e relaciona a dimensão individual com o modelo autônomo e a dimensão social como modelo ideológico. Para Street (1984, p.1) letramento “é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, e que apresenta implicitamente uma ideologia e uma política que não se pode desconsiderar como faz o modelo autônomo que considera o letramento como individual.

Nesta mesma direção o estudo de Kleiman (2001) compreende que letramento vai além da sistematização de práticas de leitura e escrita. Neste contexto, a escola é considerada a mais visível/importante agência de letramento:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2001, p. 20, grifos da autora).

Diante dessa afirmativa, a autora identifica a escola como uma “agência de letramento”, que tem uma finalidade específica de ensino, como um meio para alfabetização, para aprendizagem do processo de aquisição de códigos alfabéticos e assim torna o processo individual e também afirma que a alfabetização poderia ser considerada como uma de tantas práticas de letramento. Em outras palavras, defende a ideia de que na escola acontece a promoção de apenas uma parte daquilo que pode ser considerado letramento: a alfabetização. Já na rua e em outras “agências de letramento”, outras práticas acontecem e essas outras

práticas instrumentalizam o sujeito de diferentes formas. Para Kleiman (2001) letramento é um conjunto de práticas ligadas ao uso, à função e ao impacto social da escrita.

Conforme o exposto acima se pode falar de duas concepções de letramento o autônomo, criticado por Kleiman (2001) e Street (1984), que pressupõe que há apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido de forma individual sendo o que prevalece nas práticas escolares e o modelo ideológico que seria o ideal e ao mesmo tempo uma utopia para o contexto escolar. Neste modelo “ideológico”, considerado alternativo por Street (1984), consideram-se a cultura e as estruturas de poder na sociedade como aspectos relevantes e significativos. Relevante porque alfabetização e letramento não só se constituem processos necessários para a nova organização de sociedade em que estamos inseridos, mas como também essenciais, pois estão vinculados às práticas de leitura e escrita. Deste modo, se tornam significativos porque o processo não é individual/sozinho, faz parte de um grupo social dependente do contexto.

Entender a forma como a escola vem se apropriando do conceito de letramento, implica em perceber a distinção entre os dois modelos discutidos, uma vez que, como salienta Kleiman (2001), a concepção autônoma ainda é dominante na sociedade, considerando que é apenas na escola que o letramento é desenvolvido. Para Street (2010) no primeiro momento devemos caracterizar esses dois modelos de letramentos, suas ambiguidades e especificações do processo, assim como qual dos dois prevalece na escola. Na concepção de Street (2010), o modelo autônomo torna-se também em um modelo classificatório, que separa letrados dos não letrados, alfabetizados dos analfabetos. Nesta linha de raciocínio, pode-se pensar na criação de um modelo padrão de alfabetização que serviria para todos, pois o letramento é visto nesta corrente, como algo adquirido sozinho, sem influência do meio cultural e social.

Seguindo esta mesma concepção, Kleiman (2001) salienta que no modelo autônomo o letramento é visto como separado/independente do contexto cultural, portanto é um modelo classificatório que pode refletir na padronização dos programas de alfabetização no mundo e na segregação de letrados e não letrados. Neste modelo a ideia é que “letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p.36).

Esta aquisição da escrita a que o modelo autônomo se refere, encontra-se descontextualizada do social, como um fenômeno interno, e se torna em um instrumento de separação, pois valoriza o cognitivo que é individual, preconiza um distanciamento entre a oralidade e a escrita e, por consequência, reforça as relações de poder. Nessa concepção há

uma visão etnocêntrica, pois se considera apenas o conhecimento adquirido na escrita formal ensinada pela escola como capaz de desenvolver o pensamento abstrato.

Essa concepção, segundo Kleiman (2001), é justificada a partir de estudos feitos por Luria, na década de 30 ao estudar uma sociedade basicamente rural, mas subdividida em um grupo de pessoas que frequentaram a escola e outro grupo que não frequentou a escola. Segundo o estudo, ambos os grupos tinham a escrita adquirida na família e na igreja, mas apenas o grupo que frequentou a escola tinha a escrita inglesa ensinada pela escola e a isso, os pesquisadores atribuem a capacidade de abstração e generalização do grupo que frequentou a escola em detrimento do grupo não escolarizado, reafirmando que o desenvolvimento das “habilidades cognitivas” que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita, é consequência da escolarização.

Kleiman (2001) diz que o modelo autônomo apresenta três características principais: a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e a escrita e por último a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e aos grupos que a possuem.

Segundo ela (2001), na correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo o problema é a comparação de grupos não letrados/ não escolarizados com grupos letrados e escolarizados, reforçando a ideia de que há uma diferença da habilidade cognitiva entre o escolarizado e o não escolarizado e faz-se um desmerecimento do contexto social em que o indivíduo está inserido. A escrita, base desse modelo, apresenta-se como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado... não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2001, p.22).

A segunda característica, a dicotomização entre oralidade e a escrita com o apontamento que escrever não é o mesmo que falar é criticado por Kleiman, defendendo que nem toda escrita é formal e planejada como nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Kleiman (2001) defende ainda que devemos compreender a escrita e a oralidade como duas modalidades distintas, mas que devem ser trabalhadas, considerando suas interfaces, de forma conjunta, e não como dois pólos extremos.

Como última característica do modelo autônomo é citada o fato de tal modelo atribuir qualidades intrínsecas à escrita, vista como objeto de poder para quem a detém. Para a autora, a linguagem não pode ficar artificial, sem função social e por vezes sem significado para o aprendiz. Ela, ao fazer este percurso histórico sobre o modelo autônomo, coloca-se contrária a tal modelo, lembrando que este tem o “agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade

por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 2012, p.38).

Para contrapor-se ao modelo autônomo, Street (2010) salienta que as pessoas, em uma sociedade, estão envolvidas em diferentes práticas de leitura e escrita. Por isso refere-se às práticas de letramento, lembrando que todas as práticas têm um caráter social, cultural e estão também atreladas às relações/estruturas de poder. A isso ele denomina de modelo ideológico.

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

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

Kleiman (2001) defende este modelo como ideal, porque considera que as pessoas têm competência para usar o que já vivenciaram independente de sua condição social e econômica, ou seja, é de acordo com as vivências em *eventos de letramento* que as pessoas adquirem conhecimento em determinadas situações. A principal contribuição do modelo ideológico aos estudos sobre o letramento é mostrar que as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

### **1.1. Alfabetização e letramento: concepções diferentes, mas indissociáveis**

Para perceber se há uma sobreposição do conceito de letramento sobre o de alfabetização nas práticas alfabetizadoras torna-se pertinente perceber as características destes dois processos pelos quais a criança passa na aquisição da leitura e da escrita. Assim, pautados em pesquisas de Carvalho; Kleiman; Rojo e Soares, buscamos especificar as diferenças e os entrelaçamentos entre os dois conceitos. É preciso compreender o que é

letramento e o que é alfabetização e porque estes termos devem ser indissociáveis na prática pedagógica alfabetizadora.

Soares (2012) esclarece que há uma diferença entre o letramento e a alfabetização, pois o indivíduo alfabetizado que aprende a ler e a escrever não é necessariamente um indivíduo letrado e vice-versa. Indivíduo analfabeto pode ser letrado se participa, envolve e se vive no meio da leitura e escrita e das práticas sociais de leitura e escrita.

Nas relações entre letramento e alfabetização, Soares (2004) conclui que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas 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 das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento (SOARES, 2004, p.14).

A autora completa, ainda, que:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Portanto, podemos afirmar que ter apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Soares (2012) esclarece que saber ler e escrever significa possuir uma tecnologia de codificar e decodificar os símbolos da língua escrita, enquanto que ter apropriado da escrita é o sujeito reconhecê-la como propriedade sua. A autora defende e entende que o ideal seria alfabetizar letrando, pois não há como dicotomizar a alfabetização do letramento.

Desta forma Soares (2012) salienta que:

[...] 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 escrita (SOARES, 2012, p.39 - 40).

Diferenciar os conceitos de letramento e alfabetização também nos ajuda a pensar sobre a relação intrínseca desses dois processos. O caderno do PRÓ-LETRAMENTO traz também uma definição do termo letramento:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em

práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008, p.11).

Dessa forma, é necessário compreender os dois conceitos e suas peculiaridades, pois são processos diferentes que necessitam de competências específicas através de formas de aprendizagem diferenciadas, não devendo, portanto confundir a função e o significado de cada um. Todavia, ela defende que se realize uma alfabetização articulada com o letramento, o ideal seria alfabetizar letrando, os dois precisam caminhar juntos, para que haja êxito no trabalho de apropriação das habilidades linguísticas. Soares ressalta que o letramento “implica em habilidades várias” (2001, p. 92) e que algumas vezes “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p. 45).

Kleiman ressalta que o conceito de letramento surge da tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Desse modo, amplia esse conceito, ressaltando que o letramento pode ser definido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001,p.19). Assim o letramento configura-se como uma prática discursiva de uso da escrita de determinado grupo social.

Nesta perspectiva as práticas escolares classificam o aluno como alfabetizado ou não alfabetizado, que é determinado de acordo com um tipo de prática, ditando uma determinada forma de utilizar o conhecimento adquirido, que, no caso é a escrita. Como nos mostra Soares (2004), cabe à escola promover a:

[...] aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento* (SOARES, 2004, p. 89).

Kleiman também evidencia que a responsabilidade da escola é formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados e, que:

[...] a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (1999, p. 90).

As discussões sobre como alfabetizar letrando estão cada vez mais presentes no contexto educacional, a responsabilidade da escola consiste em criar múltiplas possibilidades para que o aluno construa habilidades relativas ao processo e as utilize efetiva e competentemente na tecnologia da escrita. Assim, vale ressaltar as amplas possibilidades dos usos sociais da leitura e da escrita, já que as relações sociais se dão a todo instante através da linguagem e também destacar a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando os conhecimentos que devem ser priorizados na escola conforme as vivências do educando.

A intencionalidade não é inferiorizar o significado do conceito da palavra *alfabetização*, mas ressaltar a diferença que Soares (2010) traz na relação com o *letramento*.

Saber ler e escrever é simplesmente ser alfabetizado, no entanto viver a condição de saber ler e escrever e ser letrado, é vivenciar uma prática social. Podemos perceber aí, uma distinção clara entre esses dois conceitos: alfabetização como processo de aquisição da tecnologia de ler e escrever e letramento como os diferentes usos e funções da leitura e da escrita em sociedades letradas.

Resgatando as ideias das autoras referenciadas - Kleiman (2005) e Soares (2004 e 2009), pode-se dizer que as mesmas não concebem alfabetização e letramento como sinônimos, mas, ao contrário, identificam diferenças entre esses dois conceitos. Essas diferenças se referem à alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e ao letramento como processo mais amplo, relacionado aos usos dos conhecimentos da leitura e da escrita em sociedades letradas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

## **1.2. Especificidades dos processos de alfabetizar e letrar**

A relação do letramento com a alfabetização vem se constituindo como tema de discussão entre vários autores que explicitam o que é função específica da alfabetização e o que é específico do letramento, vez que estes são conceitos diferentes exigem competências também diferentes, mas ressaltados como importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita.

De acordo com Rojo (2009), deve-se considerar que para alfabetizar é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem aprender a ler e a escrever sendo na alfabetização o lugar em que a criança apropria-se dessas capacidades. Segundo Rojo (2009), aprender a ler envolve uma série de procedimentos e capacidades como: percepções motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas. Portanto, a leitura não é um processo simplista como era visto até metade do século XX.

Nessa perspectiva, para a autora:

Alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão), e memória dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que devia ser associado, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construída essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo, e ao texto, acessando assim linear e sucessivamente, seus significados [...] Nessa teoria as capacidades eram de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 2009, p. 76).

Segundo a autora, são capacidades específicas do processo de decodificação: compreender diferenças entre a escrita e outras formas gráficas (outros sistemas representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

O desenvolvimento de novas pesquisas sobre o ato de ler amplia esse leque, mostrando que muitas outras capacidades são envolvidas na leitura como capacidade de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidade lógica, capacidade de interação social entre outras. Com a percepção de todas estas capacidades envolvidas na leitura, pode-se concluir que ela vai além da decodificação, ou seja, de perceber a relação grafema/fonema. A leitura, nesta perspectiva é percebida como uma interação entre o leitor e o autor. Para Rojo (2009) compreender esta relação de interação entre leitor e autor são necessárias capacidades de compreensão como:

- ativação de conhecimentos de mundo: é o leitor fazer relação do seu conhecimento de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto.
- antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos: é o leitor fazer um levantamento de hipóteses tanto sobre o conteúdo como a forma do texto que estará lendo.
- checagem de hipóteses: é o leitor verificar, durante a leitura suas hipóteses confirmando-as ou desconfirmando-as e buscando assim novas hipóteses.
- localização ou retomada de informações: consiste no processo de grifar as partes do texto consideradas mais relevantes.
- comparação de informações: é comparar a leitura que está fazendo com outras já feitas de várias ordens, para construir sentido do texto que está lendo;
- generalização: são conclusões gerais dos textos lidos, guardados como síntese na memória;

- produção de inferências locais: é descobrir pelo contexto imediato do texto e pelo significado já construído novo significado para termos desconhecidos, sem precisar buscar em dicionários o significado do termo.
- produção de inferências globais: é a percepção que na leitura de um texto, há fatos implícitos ou pressupostos que também devem ser compreendidos.

Rojo (2009) salienta que na escola tem se ensinado apenas as capacidades básicas de leitura para a criança, e as outras são ignoradas. Tal fato é percebido e registrado nas avaliações nacionais internacionais, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que consideram insuficientes a leitura entendida como decodificação de palavras, a leitura apenas em voz alta e a leitura mecânica.

No processo de alfabetização, a escrita, assim como a leitura, envolve uma série de competências e habilidades. Rojo (2009) afirma que além das capacidades e habilidades que envolvem a leitura que permeiam a escrita, são habilidades próprias desta última: a normalização do texto que é a percepção da ortografia padrão, a comunicação adequada na produção textual que envolve qual suporte e veículo utilizará para se escrever, a textualização que é a coerência e a coesão para a composição do texto e por fim a intertextualidade que é incluir outros textos e discursos sobre os mesmos temas para dialogar com sua produção. Esta intertextualidade pode ser para concordar, discordar ou mostrar outros caminhos para a temática abordada na produção textual.

Todavia, a autora ressalta que na prática docente, a explicação para o sucesso ou o fracasso no ensino da escrita tem sido ancorada na noção do dom, que atribui ao aluno a responsabilidade pelo próprio aprendizado; têm sido utilizados como modelo padrão, textos literários; utilizada a técnica de desenvolvimento de temas como base do trabalho didático; desenvolvida a ideia de guiar o aluno e não incentivá-lo nas suas produções; avaliação da escrita centrada na correção gramatical e não no conteúdo do texto e por último a utilização de regras fixas nas atividades de produção textual. (ROJO, 2009). A noção de dom é reforçada por Soares, (1996) na explicação do fracasso escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, dizendo que tal conceito é reforçado pela escola e internalizado pelos alunos “que sempre culpam a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição” (SOARES, 1996, p. 11). Rojo (2009) esclarece que esta é uma concepção construída social e culturalmente, desde quando foi introduzida oficialmente a disciplina de língua portuguesa no Brasil no currículo para o ensino secundário.

Ao que se refere às habilidades específicas envolvidas no processo de letramento do aluno, Kleiman (2005) salienta que primeiro se deve esclarecer o que não é o letramento. Segundo ela, letramento não é um método para se aplicar junto com os métodos da alfabetização, portanto a crença de utilizá-lo como um método novo e eficiente com todas as crianças não é algo pertinente na prática alfabetizadora.

A autora ressalta que letrar não é alfabetizar, apesar dos dois estarem associados. Deste modo a alfabetização, segundo a autora é que se torna uma prática do letramento que compõe o conjunto das práticas de uso da língua escrita no cotidiano escolar. A alfabetização tem como objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, tem como condição um ensino sistemático, esta é sua diferença para o letramento. Como exemplo dissocia que quando uma pessoa analfabeta reconhece a função dos objetos culturais em que está inserida (como a função de um bilhete, carta, placas...) pode ser considerada letrada.

Letramento também não é uma habilidade, ele envolve muito mais que um conjunto de habilidades e de competências. Por isso, ensinar o letramento, na visão de Kleiman (2005) se torna um equívoco, pois as capacidades envolvidas, vão muito além daquelas que se pode ensinar na escola, o letramento, portanto envolve múltiplas capacidades e conhecimentos os quais se relacionam com a leitura.

Neste sentido a partir da exposição sobre o que não é letramento pode-se caracterizá-lo e perceber o que é específico desta prática social. Conforme foi apresentado, o letramento configura-se como prática social do uso da escrita, isto acontece dentro do contexto escolar e fora dele. Kleiman (2005) aponta diferenças relevantes sobre o uso da escrita nestes dois contextos. Segundo ela, as práticas de letramento fora da escola configuram-se como coletivas e colaborativas por meio de um evento de letramento que:

“inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.”  
(KLEIMAN, 2005, p. 23).

São consideradas práticas situadas, pois variam de acordo com a situação em que as atividades são realizadas, por isso são ações contextualizadas, que dependem dos modos de realizar as atividades, os recursos, os materiais utilizados, são elementos diferentes de acordo com a situação vivenciada, Kleiman (2005) apresenta como exemplo “uma missa de bodas de prata” e “uma festa de aniversário”. São dois eventos de letramento que necessitam de diferentes atividades.

Assim, pontua também que um mesmo texto, é lido de diferentes formas por diferentes leitores, através de diferentes estratégias de leitura que são “conjuntos de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio para alcançar algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 28).

Como se pode observar, de acordo com as características de letramento fora do contexto escolar, a autora acrescenta que o mesmo sujeito possui diferentes práticas, diferentes estratégias, saberes, recursos de leitura e de produção textual de acordo com a prática de letramento situada.

Essas considerações nos remetem a discutir as práticas de letramento dentro da escola, pois ela será o lócus da pesquisa. Diferente de uma prática coletiva, Kleiman ressalta que no contexto escolar as práticas de letramento se apresentam como individuais, competitivas, abstratas e sem vínculo com a realidade, pois têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e os sujeitos, que delas participam, são vistos independentemente do tempo e do espaço.

Como consequência destas características observadas na prática escolar, há uma barreira para o aprendizado da língua escrita. Para ela, tais barreiras poderiam ser rompidas se o trabalho didático fosse planejado com textos do cotidiano, com significado para o aluno. Ou seja, trabalhar a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Ou como ressalta Marcuschi (2002), trabalhar a língua nos seus usos mais autênticos. Para esse autor:

[...] O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Nesta mesma perspectiva. Rojo (2009) afirma que a “educação linguística” atual não pode negligenciar os chamados letramentos multissemióticos, que abarcam não apenas os textos “convencionais”, mas também envolvem “o campo da imagem, da música, das outras semioses que não a escrita” (ROJO, 2009, p.107). A utilização de textos do cotidiano poderia ser relacionada ainda, com os letramentos múltiplos, que, segundo Rojo (2009, p. 102), “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. E como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial”.

Diante deste cenário estas questões deveriam ser repensadas no currículo para o ensino da escrita, deveria ser feita uma revisão dos letramentos dominantes, pois, a escola é considerada a principal e mais importante agência de letramento, suas práticas são situadas na escola, por isso ela tem um poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras, e isto acontece quando se separa as práticas letradas de suas origens e estas são apresentadas de forma descontextualizada.

Ao pensar nas atividades escolares não devemos negar seu caráter analítico em relação à linguagem, pois quando a criança inicia o processo de alfabetização na primeira série, inicia-se com atividades analíticas. Entretanto esta atividade não será complexa para a criança se o professor apresentar textos que circulam no seu meio, na sua família, portanto o olhar no planejamento das atividades será na prática letrada do aluno e não no gênero textual a ser produzido.

Kleiman (2005, p.42) pontua algumas considerações sobre a relação do letramento com a oralidade (fala), referindo-se que ambos são discursos para organizar a realidade, devemos salientar que “a escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições”, ou seja, entendemos que há situações em que a língua escrita não funciona, assim como há situações em que oralidade também não funcionará. Deste modo podemos perceber uma relação de complementação entre a fala e a escrita e em determinada situação até de sobreposição uma com a outra, isto se torna mais evidente nas práticas letradas da escola.

Podemos inferir que os estudos sobre letramento vêm para reformular a relação entre a escrita e a oralidade sendo que entre eles (oral e escrito) prevalece uma relação de continuidade e não de oposição como foi preconcebida. Uma importante contribuição do letramento em relação ao ensino da língua escrita é a inserção de diferentes gêneros textuais nas práticas de ensino da língua e, de acordo com esta ampliação do universo textual, a concepção da escrita é transformada devido ao uso das novas tecnologias, à novas categorias de textos incluídas na sala de aula.

Com isso, podemos dizer que o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado pelo professor, pois o indivíduo letrado não necessita de muitas habilidades e competências ou de grandes esforços para se comunicar e entender o mundo letrado ao seu redor. Nesta perspectiva, o letramento implica em: “o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para comunicar-se: o falado e o escrito.” (KLEIMAN, 2009, p.57). Ao realizar tal levantamento

sobre as habilidades e capacidades da leitura e escrita finalmente pode-se considerar que o letramento nos permite aprender a continuar aprendendo, ao contrário da alfabetização que, como já apresentamos, pressupõe uma série de capacidades e habilidades que envolvem a leitura e a escrita, e que tem como objetivo o domínio alfabético e ortográfico, para isso necessita de um ensino sistemático.

Tais discussões sobre as especificidades dos atos de letrar e alfabetizar remetem aos métodos de alfabetização que tradicionalmente, segundo Carvalho (2008) preocupou-se principalmente com as habilidades de decodificação da leitura e escrita.

Para esta autora, há décadas discute-se qual o melhor método para se alfabetizar, pois ao se compreender a alfabetização enquanto processo mecânico, seu desafio está na escolha do método mais adequado para ensinar o aluno a dominar o código escrito. Diante de muitos métodos, deve-se compreender que cada um possui uma particularidade, e uma relatividade histórica. Hoje, o que consideramos como tradicional em outro período tal concepção foi considerada moderna. Soma-se ainda que, nenhum método é melhor que o outro, e nem um método é milagroso e eficaz para todas as crianças nas práticas alfabetizadoras, porém todos apresentam uma característica comum buscara eficiência da alfabetização. Com base nos estudos de Carvalho (2008) apresentamos os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

O método sintético é assim denominado devido à operação psicológica exigida da criança: primeiro, a criança aprende a ler os elementos simples, menores que as palavras. Assim, esse método não toma como ponto de partida o significado da palavra, mas inicia-se com a leitura dos elementos mínimos para então chegar à leitura da palavra. Quando se considera que os elementos mínimos são as letras, temos método sintético alfabético ou da soletração; já quando são os sons das letras temos o método fonético e quando parte das sílabas temos o método silábico.

Na perspectiva dos métodos sintéticos na aprendizagem da leitura há o predomínio da percepção auditiva associada a estímulos visuais. A leitura é compreendida como uma atividade mecânica de correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Assim, primeiro deve-se aprender a mecânica da leitura (a decifração), para então chegar compreensão do que se lê. Portanto o ensino e a aprendizagem da leitura são da “parte” para o “todo”.

De acordo com Carvalho (2008), por volta de 1890 surgem os métodos analíticos ou globais. O que dá fundamentação a estes métodos é necessidade de despertar o interesse das crianças e de dar significado à aprendizagem da leitura. Entretanto, neste caso ocorre também

ênfase na percepção visual na aprendizagem da leitura, considerando-a predominante nesse processo. Figuram entre os métodos chamados globais:

- Método de contos: Parte dos contos e histórias criadas pelo professor para se iniciar o ensino da leitura, as cartilhas com atividades pré-determinadas não são utilizadas por se perceber uma falta de relação com a vida e experiência da criança.
- Método ideovisual de Decroly: A proposta é que o ensino seja feito por centros de interesse e não por matérias isoladas que é uma característica do ensino da escola tradicional
- Método natural de Freinet: consistindo em estimulação dos sentidos da criança como a reflexão, a criatividade, o trabalho de cooperação e a solidariedade, pois se acredita neste método que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolve-se a partir da experimentação e de uma livre expressão. Neste método, a criança é levada a escrever textos livres, a cartilha é condenada por não ter algo de interesse e que se relacione com contexto da criança. A premissa do método é que se aprende a ler lendo, se aprende a escrever, escrevendo.
- Método baseado na linguística ou psicolinguística: aqui é destacado o respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois percebem que a leitura e o reconhecimento das letras vão além da aquisição “hábitos automáticos”, destacando os saberes da criança.
- Método a partir de etapas de uma unidade: inicia-se a aprendizagem da leitura e escrita por unidades didáticas.
- Método da palavração ou palavras-chave: deve-se partir de uma palavra-chave destacada no texto, para depois analisar os valores fônicos das letras. Assim, enquanto que no método sintético o ensino da leitura vai das partes - letras ou das sílabas - para o todo, no método da palavração, parte-se da palavra para então analisar suas partes – letras e sílabas.
- Método natural: inicialmente apresenta-se como um método misto, no qual as estratégias didáticas são feita através de pesquisas de várias fontes, para formar um todo na prática alfabetizadora.
- Método Paulo Freire: assemelha-se com o método da palavração, a diferença é que as palavras geradoras são retiradas do vocabulário do próprio aluno.

Diante da apresentação de todos esses métodos, o que Carvalho (2008) propõe é que o professor alfabetizador tenha fundamentação, um conhecimento das bases teóricas de todos os métodos para poder relacionar com práticas de letramentos e poder alfabetizar a criança dentro do contexto em que está inserida, e fazer uso da escrita nas práticas sociais. A autora (2008) esclarece que não se pode responder qual é o melhor método, pois cada um tem sua particularidade e “sempre há uma autoridade para garantir que o método A, é melhor que o

método B” (CARVALHO, 2008, p. 45). Entretanto ela ressalva que só o conhecimento dessas bases teórico-metodológicas não é suficiente, “a boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os alunos que não acompanham” (CARVALHO, 2008, p. 46).

Concordamos com Carvalho (2008) que não se trata apenas de realizar formações continuadas, é possível perceber que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não atende às necessidades da sociedade atual, pois muitos são os desafios que se colocam diante destes profissionais. O que podemos inferir é que não basta somente adquirir conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos na fase de alfabetização bem como sobre técnicas eficazes para ensinar. A formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento. O que é entendido para Freire (1996) como a superação da repetição das práticas mecânicas de reprodução e a apropriação de práticas emancipadoras. Neste sentido, Pimenta e Lima (2010) reforçam que formação do professor deve ser considerada uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, principalmente para nós no âmbito da alfabetização visto que é a fase em que as crianças terão a possibilidade de descobrir o mundo, de ler e escrever sua própria história, a história do meio sociocultural em que está inserido e a história do mundo. Diante de tais discussões, consideramos importante ressaltar que a responsabilidade pela qualidade da educação não pode ser colocada somente sobre a responsabilidade do professor, que está subjugado pelas condições de trabalho, salários desvalorizados e gestões massacrantes<sup>1</sup>.

Neste sentido, após reconhecer que a alfabetização apresenta competências e habilidades específicas que a diferem do letramento, pode-se retomar ao questionamento de como é feita a apropriação do conceito de letramento nas práticas alfabetizadoras, pois assim como a escrita e a leitura que apresentam capacidades e habilidades específicas para se desenvolver, o letramento também apresenta suas especificidades.

---

<sup>1</sup>Sobre isso ver Guimarães (2013).

### 1.3. Alfabetização e literatura

Na discussão sobre a importância de alfabetizar a criança aliada ao processo de letramento, o que vem sendo destacado é a articulação entre literatura e alfabetização, uma vez que, como frisa Saraiva (2001) a poesia seria o gênero preferido pelas crianças e o conto de fadas o subgênero que mais lhes agradam.

Ao problematizar esta questão, Saraiva (2001) salienta que a escola apresenta-se como responsável por iniciar o processo da aquisição do domínio da escrita, do código alfabético, ou seja, pela alfabetização da criança. Imbricado neste processo, está a formação do leitor que também deve ser uma finalidade específica da alfabetização e essencial para desenvolvimento de práticas que envolvem o letramento literário.

Deste modo, o que se pode compreender de acordo com Ruggeri (2015, p. 26):

Que a literatura não pode ser dissociada das práticas de ensino da língua. Historicamente o estudo da literatura infantil sempre esteve associado a duas perspectivas: o aspecto estético da literatura como arte e o aspecto pedagógico e doutrinário que está na gênese histórica da produção literária direcionada às crianças.

Por essa linha de pensamento Saraiva (2001) faz uma análise da situação da leitura e conclui que existem muitas dificuldades e desentendimentos em relação ao objetivo da leitura e à ação pedagógica que torna a escola impossibilitada para cumprir seu papel. Segundo ela, isto é visível no distanciamento entre a prática pedagógica e o processo de formação do leitor, pois a criança que é para se formar um leitor passa a ser um decodificador das palavras, do texto, deixando de lado o essencial no conjunto deste processo o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas. Para a autora, a escola pode ampliar as experiências das crianças com a literatura, ir além da função informativa e da finalidade pragmática que é entendida como limitação dos textos e das leituras para a decodificação das palavras, para a execução de tarefas escolares, para atender às necessidades do professor. Sem considerar o interesse da criança, com esses dados percebe-se a justificativa para o reflexo das atitudes dos alunos em relação à sua formação como leitor, pois a prática pedagógica é vista para acumulação de dados para no final fazer uma avaliação do aluno, assim percebe-se que há uma confusão em relação à concepção da leitura e da finalidade da literatura no processo de alfabetização.

Ao ressaltar a importância da leitura, a autora lembra que: “a leitura é vista como atividade essencial a qualquer área do conhecimento”. A ela é atribuído o sucesso na vida acadêmica, social e econômica, pois é compreendida como meio para a promoção social. Igualmente, à leitura da literatura é dada também grande importância, por ser também capaz

de “situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto; por possibilitar a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade” (SARAIVA, 2001, p.24). Contudo, a autora reafirma que a práxis pedagógica e a confusão sobre o entendimento do processo de aquisição da leitura pela criança interfere negativamente na formação do leitor.

Acerca da leitura, Geraldi (2010) afirma que:

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando [...] (GERALDI, 2010, p. 103).

O autor segue dizendo que atualmente a formação do leitor está precária, vez que se perderam as tradições orais das lendas, fábulas e contos passados pela família, de geração em geração, assim como a troca das experiências da leitura e da vida, cedendo lugar às novas tecnologias e novos padrões culturais de comportamento. Outra questão que se deve considerar para esta mudança dos padrões culturais e comportamentais na formação de leitores são as condições socioeconômicas das famílias, que necessitam trabalhar para o sustento e sobrevivência. Muitas vezes este fator econômico impede o acesso dos alunos aos bens culturais valorizados pela escola o que gera grande evasão, antes mesmo de se tornarem leitores efetivos. Mesmo estes indivíduos tendo consciência da importância do domínio da escrita e da leitura eles se vêm obrigados a abandonarem a escola, são impedidos de exercerem seu papel como sujeitos históricos. A família é o local aonde a criança tem o primeiro contato com a linguagem oral, com a leitura de diversos gêneros literários, quando não se tem este envolvimento da família por motivos diversos, surge um discurso contraditório de legitimação da leitura e de não efetivação no meio social, há uma lacuna na construção da base do processo de letramento.

Rojo (1998, p.123) ressalta que “o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence, isto é da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita”, portanto para ela é o modo como ocorre a participação da criança, na oralidade, nas práticas de leitura/escrita no letramento familiar que vai levar a criança a construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto então, o papel da família seria o de mostrar para criança em primeiro lugar o sentido social da leitura. Nesta perspectiva:

Dada à situação socioeconômica do nosso país, ter uma biblioteca em casa, ter uma casa repleta de livros é algo impensável para a maioria dos nossos

alunos, para a maioria dos leitores brasileiros. A escola, então, é a grande biblioteca para muitos deles. Para que nossos alunos se tornem leitores, efetivamente, e para que a leitura seja uma prática social em suas vidas, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também na escola — porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambiente de leitura (BRASIL, 2008, p.16).

Desse modo, Saraiva (2001) salienta que o domínio da escrita confere ao homem poder, pois vivemos em uma sociedade letrada, portanto a leitura e escrita são condições para que o indivíduo exerça um papel transformador no meio em que se encontra inserido. Há uma distinção social entre aqueles que têm acesso ao conhecimento, conferindo uma hierarquia na posição dos indivíduos e uma exclusão na vida social.

No mundo dos adultos, eles têm o poder da escrita e no mundo das crianças, elas necessitam romper com as barreiras e conquistar o espaço da escrita, superando todas as dificuldades que se tem neste processo. Para a autora, conquistar a leitura é tão fundamental para a criança, que determinará como ela conceberá a escola no seu processo de aprendizagem por toda a vida. Por isso, ela salienta que esta experiência marcante e complexa de conquista da escrita deve ser recompensada pelo prazer da leitura de livros e histórias estimulantes.

O que é posto como orientação sobre a literatura nos Cadernos do PRÓ-LETRAMENTO, para formação do professor, é que além do domínio das correspondências grafofônicas, é preciso que as crianças vivenciem atividades intensas e diversificadas de leituras de textos variados, portanto a escola tem o papel de mediação, através de ações que habilitam o professor a conhecer os processos pelos quais o indivíduo torna-se um leitor.

#### **1.4. O que dizem as pesquisas sobre letramento, alfabetização e as práticas dos professores**

Com o intuito de conhecer os estudos e pesquisas que vêm sendo realizados sobre a relação entre alfabetização e letramento nas práticas dos professores, foi realizada uma revisão bibliográfica no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, por se configurar como um órgão específico para divulgar nacionalmente pesquisas reconhecidas no universo acadêmico. A busca foi realizada a partir das palavras-chave combinadas: letramento, alfabetização e práticas de professores.

Na busca fizemos um recorte temporal do ano de 2010 a 2015, ou seja, o que foi investigado nos últimos cinco anos, nos programas de Educação. A pesquisa foi realizada de forma integrada, contemplando todos os índices: título, autor e assunto, dentre as publicações brasileiras.

A busca foi realizada no site da CAPES no dia 25/06/2015 quando foram encontradas 81 produções. Destas, 11 são tese de doutorado e 70 dissertações de mestrado que, de algum modo, discutem o letramento e a alfabetização imbricados com investigações que permeiam todos os níveis da Educação Básica.

Na pesquisa, foram identificados também, trabalhos em outras áreas, como letras, linguística aplicada, psicologia social, e outras. Isso evidencia que o letramento e alfabetização apresentam-se como tema de pesquisas para diferentes áreas de conhecimento, e, portanto, tornam-se relevantes novas discussões na área da Educação. Constatou-se, também, no conjunto dessas produções, que o termo letramento em muitas das produções foi voltado para a associação com o termo alfabetização, já que alfabetizar, na perspectiva dos pesquisadores, teve compreensões que caminharam junto com a necessidade de letrar.

Como intuito de refinar ainda mais a nossa busca, foram selecionadas as produções que apresentam como objeto de pesquisa a concepção de letramento dos professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental. Foram então encontrados cinco trabalhos que são descritos no quadro abaixo a fim de facilitar as análises dos textos.

NUMERAÇÃO	TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
TEXTO 1	<b>OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: O QUE DIZEM OS ALFABETIZADORES DE JABOATÃO DOS GUARARAPES E CAMARAGIBE</b>	MARIA CAROLINA CALDAS DIDIER	2011 TESE UFPE
TEXTO 2	<b>O DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>	ITAISE MORETTI DE LIMA	2012 DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
TEXTO 3	<b>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: RESGATE DO PAPEL DO PROFESSOR NO ATO DE APRENDER E ENSINAR</b>	ANA PAULA ARAUJO DINI	2012 DISSERTAÇÃO FEUSP
TEXTO 4	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.</b>	ANA BEATRIZ GAMA DA MOTA	2011 DISSERTAÇÃO UNESP

TEXTO 5	<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: VOZES DAS PROFESSORAS</b>	KATLEN BOHM GRANDO	2011 DISSERTAÇÃO PUCRS
---------	--	-----------------------	------------------------------

Quadro 1 – Resultado da pesquisa no banco de dados da CAPES

**Fonte:** elaboração própria a partir dos dados da capes

A tese de doutorado apresentada no quadro acima é resultado de uma pesquisa realizada entre dois municípios no Estado de Pernambuco, e tem como objetivo estudar os conhecimentos que os professores alfabetizadores têm sobre o Sistema de Escrita Alfabética e seu processo de ensino e aprendizagem.

Para atingir tal objetivo, foram selecionados como sujeitos participantes 30 professores alfabetizadores, sendo 15 que fazem parte da rede de Jaboatão dos Guararapes e 15 da rede de Camaragibe. Eles deveriam falar na entrevista sobre suas práticas e analisar as escritas infantis e as atividades de alfabetização, explicitando os seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita. A pesquisa identificou que a maior parte dos professores da rede de Jaboatão dos Guararapes revela seu saber-fazer reflexivo mais ligado à abordagem tradicional de aprendizagem, concebendo a escrita como um código, enquanto a maior parte dos professores de Camaragibe defende a abordagem sócio construtivista de aprendizagem da escrita, elencando muitos dos seus pressupostos, sendo capazes de conceber a escrita como um sistema de representação, propondo atividades de reflexão do sistema de escrita alfabética e de leitura e produção de textos na alfabetização.

Na pesquisa a autora mostra que é a formação continuada que os professores alfabetizadores recebem que revelará suas práticas, assim a autora concluiu que os professores de Jaboatão dos Guararapes ao receberem formações continuadas enfatizando o método fônico, revelaram que seus conhecimentos ainda estão ligados à concepção de escrita como código, demonstrando adotar práticas tradicionais de alfabetização, diferentemente dos professores da rede de Camaragibe, que ao receberem formações continuada numa perspectiva mais inovadora, demonstraram conceber a escrita como um sistema de representação da linguagem. Os resultados da investigação corroboram a visão de Soares (2007) quando ela, ao discutir os processos de formação dos professores, salienta que estes devem estar voltados para desenvolver uma atividade reflexiva e investigativa nas ações de sala de aula. Portanto, a formação continuada transforma o professor em sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências, conhecimentos teóricos e os saberes da prática.

Soares considera que:

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2007, p. 24-25).

Para autora é necessário que o professor compreenda o processo que envolve a alfabetização e ofereça às crianças condições para o letramento e o que torna isto possível é a formação inicial e continuada de qualidade. Para ela o docente deve compreender as facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística e os condicionamentos sociais, culturais e políticos para concretizar uma teoria coerente da alfabetização. A compreensão das facetas e condicionantes deve levar o professor a operacionalizá-los em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, além de assumir uma postura política frente às ideologias do significado e papel atribuídos à alfabetização (SOARES, 2007).

Este trabalho dialoga parcialmente com a presente pesquisa à medida que volta seu olhar para as práticas de professoras alfabetizadoras e o conhecimento que têm sobre o ensino da escrita. Entretanto, o foco do trabalho, voltado para os reflexos da formação continuada na prática dos professores, acaba por distanciá-lo do nosso, à medida que volta seu olhar para um aspecto da formação de professores, o que não é objetivo desta investigação.

Nesta mesma perspectiva o segundo texto traz a dissertação da pesquisadora Itaise Moretti de Lima (2012) que investiga: Quem são os educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual a concepção de alfabetização e de letramento subjacente à prática pedagógica desses alfabetizadores? Como entendem a atual configuração do Ensino Fundamental de nove anos? Este trabalho possui interface com a presente pesquisa, uma vez que volta seu olhar para a investigação da prática de dois professores do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando problematizar a concepção do letramento observada em tais práticas alfabetizadoras.

Na mencionada pesquisa, a seleção das escolas foi feita a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do ano de 2009. Foram escolhidas duas com as maiores médias e duas com as mais baixas da rede municipal de Vacaria- RS. Como instrumentos de coleta de dados foi aplicado um questionário e uma entrevista com dois

professores que atuaram em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no ano de 2009 para, a partir de seus discursos, compreenderem quais as concepções sobre alfabetização e letramento que permeiam as práticas pedagógicas.

Nos resultados da pesquisa observou-se, que os entendimentos dos profissionais acerca de conceitos como alfabetização e letramento ainda são carregados de elementos do senso comum. Assim, tais discursos não estão em conformidade com as mais recentes pesquisas feitas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como com sua utilização nas práticas sociais. Destacaram-se ainda como relevantes os dados que apontam para relação entre idade dos educadores e tempo de serviço no magistério e sucesso no IDEB. As escolas apresentaram semelhanças em seus perfis socioeconômicos, no número de alunos que atendem e também no quadro de professores, os quais, em sua grande maioria, possuem curso superior. A maioria dos entrevistados considera que a alfabetização é um processo contínuo, mas ainda encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho na nova configuração do Ensino Fundamental de nove anos. A biblioteca escolar aparece como um recurso pouco explorado, fato que demonstra a existência de falhas na compreensão e divulgação dos programas de distribuição de materiais que promovem o letramento.

O texto terceiro, de Dini (2012) apresenta os resultados de pesquisa exploratória realizada com um grupo de 16 professoras: oito da escola pública e oito da particular que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, no Estado de São Paulo no município de Osasco, Taboão da Serra e na capital. Seu objetivo é investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita no 1º ano do atual Ensino Fundamental, de modo a discutir em que medida a escolarização favorece ou não o processo de aquisição da modalidade escrita, considerando o letramento e alfabetizações como práticas simultâneas, portanto, como as professoras contemplam os momentos de brincadeira em suas salas, o que priorizam na escolha das atividades destinadas ao 1º ano: o letramento, alfabetização ou os dois.

A autora faz uma discussão sobre os métodos de alfabetização que são utilizadas nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, considerando conforme Soares que:

[...] quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de

concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p. 11).

Nesta mesma direção Carvalho (2015) propõe que se devem conhecer os métodos, as bases teóricas de cada um deles, mas só esse conhecimento não é suficiente. Torna-se necessário que o professor conheça também as especificidades da alfabetização e também do letramento, que compreenda as necessidades emocionais e cognitivas do seu aluno, que o ambiente de trabalho tenha materiais e uma rotina planejada para a concretização dos objetivos da ação educativa.

O resultado da pesquisa demonstra a inquietude das professoras no momento de transição de conceitos no qual antigas concepções são questionadas e os profissionais são impulsionados a repensarem suas práticas pedagógicas. A pesquisa traz uma inconsistência na definição dos objetivos do 1º ano de escolarização evidenciando que não há clareza acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas neste período. Portanto, a pesquisa é inconclusiva sobre o que os professores consideram facilitar a aquisição da escrita. Na conclusão do trabalho a autora inferiu que o discurso teórico das professoras não corresponde à prática do aprendizado e ensino da língua materna na sua dimensão social e discursiva. As práticas de letramento não se sobrepõem e nem mesmo interagem com as práticas de alfabetização descritas pelas professoras, pois na observação as atividades priorizavam os aspectos técnicos do ensino da escrita, ou seja, a ênfase na relação grafema/ fonema, esvaziando as aulas de sentido.

Dessa forma, este trabalho articula-se parcialmente com a presente pesquisa, na medida em que discute o conceito de alfabetização e letramento de professoras do 1ºano, discussão que também realizamos. Entretanto, ao focalizar a comparação entre a escola pública e a escola particular distancia-se assim da nossa pesquisa. Mesmo assim, tal investigação foi importante por mostrar um distanciamento entre a teoria e a prática das docentes. Identificamos na busca dos dados da CAPES que há uma necessidade de mais discussões sobre o letramento e alfabetização e a forma como estes dois conceitos se apresentam nas práticas dos professores.

O quarto texto da autora, Ana Beatriz Gama da Mota (2011) apresenta como objetivo analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento, de uma docente do 2º ano do Ensino Fundamental, de um colégio público federal de Juiz de Fora – MG. Os resultados da pesquisa mostraram que a professora 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 a que 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” (SOARES, 2004, p. 24). Paralelamente, também é observada a preocupação com o processo de letramento relacionado à prática social de uso da leitura e da escrita. Deste modo, o trabalho mostra uma conexão entre alfabetização e letramento. O resultado da pesquisa pontua também que a docente faz uso dos gêneros textuais em sala de aula para alfalettrar, proporcionando um ambiente alfabetizador/letrado, onde é impossível dissociar alfabetização e letramento.

Mota (2011) conclui que a concepção de alfabetização e de letramento e as atividades de letramento promovidas pela professora, correspondem aos postulados teóricos apresentados na fundamentação teórica, assim como as práticas de letramento observadas e desenvolvidas pela docente junto aos alunos em aulas de Língua Portuguesa.

Este trabalho articula-se parcialmente com presente investigação uma vez que nosso objeto de estudo é o letramento: as concepções e as práticas educativas de três professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a pesquisa, volta seu olhar para o trabalho com o 2º ano do Ensino Fundamental, que apresenta objetivos de aprendizagem diversos do 1º ano. Em relação ao 2º ano o objetivo é a ampliação do desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem oral e escrita em situações múltiplas, sua compreensão, a interpretação e a análise dos diversos textos existentes na sociedade, respeitando as variedades linguísticas e tendo a leitura como fonte de informação e ampliação do conhecimento dos alunos. Já na série que estamos investigando, salas do 1º ano, o processo de alfabetização ainda está sendo iniciado. Mesmo assim, o diálogo com tal investigação foi relevante para as análises aqui apresentadas.

Com o intuito de analisar a concepção do professor sobre o letramento nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, o quinto texto, da autora Katlen Bohm Grandó (2011) relata os resultados de uma pesquisa realizada com 13 professoras de 1º ano de quatro escolas municipais de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo – RS. Todas as professoras responderam o questionário da pesquisa e quatro delas participaram também das entrevistas semi-estruturadas, sendo uma professora de cada escola. Para a realização da pesquisa, a autora fez algumas reflexões sobre o letramento, seu conceito e significados. O texto ainda traz interpretações sobre os índices brasileiros de analfabetismo, as definições do modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, a especificidade da alfabetização e do letramento na formação e prática docentes. Os aspectos mais importantes relacionados às práticas de letramento, de acordo com Grandó (2011) foram indicados pelas professoras

participantes, ao relatarem a importância de valorizar os saberes prévios dos alunos, para que possam construir novas aprendizagens a partir do que já sabem em relação aos usos da escrita e da leitura, os sujeitos da pesquisa revelam a necessidade de promover práticas de letramento que sejam lúdicas, respeitando as especificidades das crianças.

Grando (2011) conclui que após a análise dos dados, os resultados obtidos apontam que a temática do letramento não foi abordada na maior parte dos cursos de formação docente das professoras, o que gera dúvidas entre os sujeitos da pesquisa sobre o significado do letramento. Assim, como nas pesquisas acima, Grando (2011) também indica como conclusão da pesquisa a necessidade de pensar em formação continuada, reiterando o papel da escola na formação e atualização docente. Ancorado nos estudos de Garcia (1999) e Sacristán (1999), a autora propõe pensar na necessidade de estimular um projeto autônomo de formação, onde cada professor se torne responsável por sua autoformação.

Esta pesquisa se relaciona parcialmente com a nossa, porque os sujeitos da pesquisa são professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental, mesmos sujeitos da pesquisa em andamento e porque há uma discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Entretanto há um distanciamento da nossa pesquisa, porque o objetivo principal da pesquisa de Grando é contribuir para pensar a formação continuada e sua contribuição na prática pedagógica.

Por conseguinte, acreditamos que as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES previamente selecionados são de interesse para perceber quais discussões já foram feitas sobre as relações dos termos letramento e alfabetização nas práticas dos professores alfabetizadores. Foi possível perceber que muitos pesquisadores tencionam investigar seus objetos de pesquisa a partir da ótica da alfabetização, muitos buscaram perceber na prática docente como esta relação ocorre no período da alfabetização.

Diante da busca realizada percebe-se a relevância da atual pesquisa, que, mesmo com pontos em comum com algumas já realizadas, notabiliza-se por buscar compreender como ocorre a apropriação dos estudos do letramento por professoras alfabetizadoras do 1º ano. Para isso adotará como instrumento de coleta de dados observações e entrevistas. Além disso, vale salientar que a atual pesquisa foi realizada na região centro-oeste, em escolas da periferia da capital goiana, constituindo-se assim como um universo único que ainda carece de investigações.

A seguir, considero importante mostrar o caminho trilhado para a realização da pesquisa, a construção dos dados e a caracterização dos sujeitos que a compuseram.

## CAPÍTULO 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*[...] o objetivo principal da pesquisa, do saber; conhecer o funcionamento das coisas para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí.*

*(Laville, C. & Dionne, J)*

O objetivo desta pesquisa foi discutir a apropriação do conceito de letramento por professoras da alfabetização do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Educação de Goiânia – GO. Ancoramos em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica, a partir dos estudos de Ludke e André (2008, p.3) que estabelecem ser um desafio à pesquisa qualitativa, pois o nosso campo de atuação é a realidade social concreta vez que o sujeito está inserido em um determinado contexto, e “traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Portanto, para as autoras, os pressupostos do nosso conhecimento, do nosso pensamento, do nosso meio, devem ser considerados na abordagem da pesquisa. Comungando desta perspectiva, Demo (2009) fala da necessidade de desmistificação da pesquisa como algo externo e sua necessidade de levá-la para o cotidiano, realizando um diálogo com a realidade. Neste sentido, o pesquisador é parte fundamental, e necessita conhecer as características básicas que sustentam uma pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke e André (2008) uma pesquisa qualitativa apresenta o ambiente natural como sua fonte direta de dados e tem o pesquisador como seu principal instrumento. Assim, todos os dados coletados são essenciais e predominantemente descritivos, todos os detalhes devem ser considerados, pois algo que se possa pensar ser superficial se torna um elemento significativo, por isso a preocupação com o processo da pesquisa deve ser muito maior do que com o produto final. Outra característica desta pesquisa é o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” Ludke e André (2008, p.12), por isso, o pesquisador deve evitar expor as suas percepções e apresentar os pontos de vista dos participantes da pesquisa, exercendo uma postura de neutralidade e seguindo um processo indutivo nas análises dos dados, ou seja, o pesquisador não busque evidências que comprovem suas hipóteses iniciais.

A realização desta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa do tipo etnográfica, pois, como indicam Lüdke e André (2008, p. 41):

O que fazemos em educação é uma adaptação da etnografia dos estudos sociológicos e antropológicos: Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados

conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Numa pesquisa qualitativa,

Os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (...). O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009, p. 24).

Em consonância com tal perspectiva, Bogdan e Biklen (1982) afirmam também que na abordagem qualitativa a fonte direta é o ambiente natural que constitui para o investigador o instrumento principal. Nesta abordagem devem-se considerar cinco características básicas que definem a pesquisa qualitativa.

*1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 11).*

Isto é uma suposição do contato direto 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 de letramento, das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental se faz necessário a observação do contexto em que este ocorre, ou seja, a sala de aula.

*2 - Na investigação qualitativa os dados coletados são predominantemente descritivos.*

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 as professoras e das observações em sala e fotografias das atividades.

*3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.*

O pesquisador deve considerar mais o processo da pesquisa do que o produto final. Neste estudo buscou-se investigar a concepção de letramento das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e verificar como o processo de letramento se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano em sala de aula.

*4 - O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.*

É de importância vital na abordagem qualitativa uma preocupação em considerar o ponto de vista dos participantes, ou seja, a maneira como o informante encara as questões e como estão sendo focalizadas. De acordo com a teoria qualitativa, ao fazermos esta ponte da visão dos

participantes podemos “iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE E ANDRÉ, 2008, p.12). Buscou-se, através desta investigação, delinear a concepção que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental têm sobre letramento.

#### *5 – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, 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. A pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (LÜDKE E ANDRÉ, 2008, p.13).

A metodologia adotada na pesquisa está pautada em compreender como ocorre nas práticas dos professores alfabetizadores a apropriação da concepção do letramento. Desta forma, os procedimentos metodológicos adotados foram: observação e entrevista semiestruturada.

### **2.1. Caracterização das Escolas e Professoras Participantes**

Realizamos esta pesquisa em três escolas públicas que atendem crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. Apresentamos para as escolas nomes fictícios para garantir a identidade das mesmas. A escola da professora Vânia é denominada de Escola A, a escola da professora Vida nomeamos Escola B e a escola da professora Bela como C.

Para a seleção das professoras foi determinante o tempo de no mínimo cinco anos de docência na sala de alfabetização e formação continuada especificamente na alfabetização como PNAIC, PRÓ-LETRAMENTO, PRA-LER cursos oferecidos pelo governo federal em parceria com o município. Pesquisamos nas salas de três professoras do 1º ano, as quais receberam nomes fictícios. O processo de coleta de dados iniciou-se no 2º semestre de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG) e encerrou-se no mesmo ano.

A professora Vânia é natural do município de Goiânia - GO, casada, tem dois filhos. Possui formação inicial no curso de Magistério e formação superior em Pedagogia. Possui também Especialização em Psicopedagogia e Libras e atua como professora há 20 anos, sendo destes, dez anos como professora da turma de 1º ano do Ensino Fundamental I.

A professora Vida é natural do município de Goiânia – GO, casada, tem dois filhos. Sua formação é no curso de Pedagogia, e Especialização em Planejamento Educacional e Inclusão no AEE. Trabalha no município há 25 anos, e na turma de 1º ano do Ensino Fundamental I há doze anos.

A professora Bela é natural do município de Goiânia – GO, casada, não tem filhos. Possui formação no curso de Pedagogia e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Ingressou na Secretaria de Educação do município de Goiânia no ano de 2008 através do concurso público, primeiramente estava lotada no Cmei no agrupamento de quatro anos. A professora Bela solicitou remoção no ano de 2010 e iniciou na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na qual já trabalha há cinco anos.

## **2.2. Entrevista Semiestruturada**

A entrevista semiestruturada, conforme Triviños (1987) pode ser compreendida como um instrumento que: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). A entrevista semiestruturada oportuniza o levantamento de dados essenciais ao tema da pesquisa que subsidiam a elaboração de novas hipóteses e permitem uma melhor compreensão dos fenômenos pesquisados.

Para Gurdíán-Fernandez (2007) a entrevista é um diálogo entre o entrevistador e entrevistado com esquemas pautados em um problema, em uma questão determinada tendo um propósito profissional, assim pressupõe a interação dentro de um processo de ação recíproca.

Gurdíán-Fernandez (2007, p. 197) aponta que:

Por médio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a si misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana [...] La entrevista cualitativa es la herramienta privilegiada.

A entrevista, de acordo com Ludke e André (2008, p. 33), é vista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Para os autores, durante a entrevista, a relação que surge é de interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes, havendo uma reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas em que, como afirmam Lüdke e André (2008, p. 33):

[...] 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 é a verdadeira razão da entrevista.

Ainda, segundo Lüdke e André (2008, p.35)

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

Ludke e André (2008, p. 33) apresentam três tipos de entrevista nas quais o pesquisador pode se basear. A entrevista não estruturada em que “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém”.

A entrevista estruturada quando quer obter dados uniformes, o entrevistador segue o roteiro de perguntas de maneira idêntica e na mesma ordem, neste modelo de entrevista há uma aproximação com o questionário, com a diferença que neste caso temos o participante próximo para qualquer esclarecimento que surgir.

E a entrevista semiestruturada que é a utilizada nesta pesquisa a que, conforme Lüdke e André (2008, p. 34), também permite a captação da informação desejada e “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que os entrevistados façam as necessárias adaptações” (LÜDKE;ANDRÉ, 2008, p.34) sobre variados tópicos. As entrevistas foram gravadas, com autorização das professoras participantes. A gravação, de acordo com Lüdke e André (2008, p. 37) tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção no entrevistado.

As entrevistas gravadas nos permitem correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. A transcrição, ou seja, escrita da fala do entrevistado deve ser feita, o mais depressa possível, tal como ela se deu, pois ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados.

Conforme a interação foi estabelecida entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final.

Assim sendo, as entrevistas foram feitas: Com uma professora na sala de recepção da escola, em data e horário determinados pela entrevistada e durou cerca de dez minutos. Com a segunda professora na sala de aula da mesma, no intervalo do recreio e em data e horários determinados pela entrevistada e durou cerca de vinte minutos e com a terceira professora a entrevista foi feita no corredor da escola no horário de estudo e determinado pela entrevistada e durou cerca de quinze minutos. Durante a entrevista estabelecemos um diálogo informal, em que as questões eram abordadas e retomadas, e caso fosse necessário mais perguntas foram feitas para complementar a resposta.

As entrevistas apresentaram dois momentos, em um primeiro momento as perguntas tiveram o foco de conhecer a entrevistada, no que diz respeito à sua formação. O segundo momento da entrevista conhecemos as concepções teórico-metodológicas que as professoras têm de letramento e alfabetização.

Assim como a observação, a entrevista ocupa um lugar privilegiado na coleta de dados, pois permite uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado, deste modo, as entrevistas deste estudo permitiram analisar como o professor se apropria do conceito de letramento nas práticas da sala de aula.

### **2.3. Roteiro de Observação e Entrevista**

Foram realizadas cinco observações em três salas do 1º ano inicial, elas foram previamente agendadas com as professoras da instituição pesquisada, para que o processo de coleta pudesse interferir o mínimo possível na rotina escolar. As observações foram realizadas apenas nas aulas de português. As entrevistas com as professoras aconteceram individualmente, em horários e dias agendados com antecedência. Foi realizada uma entrevista com cada uma das professoras participantes.

Segue abaixo as questões que nortearam a entrevista semiestruturada:

- 1 - Qual seu nome?
- 2 - Qual sua idade?
- 3 - Qual sua formação inicial? Há quanto tempo trabalha na alfabetização?
- 4 - Você participou de alguma formação específica sobre alfabetização e letramento oferecida pela rede municipal de Goiânia como o PNAIC?
- 5 - Como você percebe a discussão atual sobre alfabetização e letramento?
- 6 - Como você define alfabetização e como define letramento?

7 - Como você tomou conhecimento do conceito de letramento? Você fez ou faz algum estudo voltado para a compreensão desse conceito? Qual?

8 – Na sua prática quais atividades são voltadas para o desenvolvimento do processo de alfabetização e quais as voltadas para o letramento? Ou você não faz distinção entre os dois processos?

9 - Qual material você utiliza na sua prática para alfabetizar e letrar os alunos? Como é selecionado esse material. Não há um livro didático ou material específico como a cartilha?

10 - Quais as dificuldades que você encontra em sua prática como professora alfabetizadora?

#### **2.4. Observação Participante**

Um dos procedimentos de coleta de dados presente na abordagem qualitativa é a observação. Esta pesquisa buscou analisar as práticas que envolvem o letramento dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental e, a observação foi um instrumento fundamental para que a coleta de dados pudesse contribuir para uma análise coerente. Lüdke e André (2008) asseveram que a observação precisa de cuidados especiais do pesquisador ao mencionar que:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. (LUDKE; ANDRÉ, 2008, p.43).

Lüdke e André (2008) entendem que a observação é um instrumento que exige um grande envolvimento por parte do pesquisador. Para se constituir como método científico é necessário um planejamento sistemático para sua validação, neste planejamento antecipado o observador necessita “aprender fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações”. O pesquisador precisa ter determinado o seu objeto de estudo, tendo em vista “o quê” e “o como” observar. Estes conhecimentos sobre a observação são importantes para não se deixar influenciar pelas experiências e vivências pessoais, porém o pesquisado pode utilizar dessas experiências no momento das análises e da interpretação dos dados.

A observação:

É um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados (TURA, 2003, p. 189).

A observação se constitui como uma técnica importante na abordagem qualitativa, pois possibilita o acompanhamento e um contato pessoal e direto do pesquisador, ou seja, o pesquisador tem a possibilidade de aproximar da perspectiva dos sujeitos através da inserção e vivência das experiências diárias no lócus da pesquisa, e com isso aproxima de parte da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, a visão de mundo que eles têm e compreender os significados de situações que muitas vezes a comunicação não é possível.

Para Gurdíán-Fernandez (2007, p.191) a observação é uma técnica privilegiada da investigação qualitativa, pois permite a descrição sobre os acontecimentos, das pessoas, das interações e experiências. A observação apresenta como pontos principais:

La entrada el campo o situación y lanegociaciónel próprio rol del/a observador; elestablecimiento de relaciones em el contexto que se observa; laidentificación de sujetos claves; las estrategias de obtención de infirmación y ampliación de conocimiento; elaprendizajedellenguaje (verbal y no vrbal) usado em el contexto que se observa. (GURDIÁN-FERNANDEZ, 2007 p.191-192).

Pode-se assim, assegurar que a observação é um instrumento que exige um grande envolvimento por parte do pesquisador, de modo que este precisa ter muita acuidade nesse processo para perceber os aspectos fundamentais a serem observados durante o período designado para a observação no espaço da sala de aula. Dessa forma, foi problematizada a apropriação do conceito de letramento pelas professoras do 1º ano a partir da observação em salas de aula.

Bogdan e Biklen (1982) apontam que as observações se dividem em duas partes: no primeiro momento descritivo e depois reflexivo. Na parte descritiva procuramos escrever no diário de campo tudo o que ocorreu/observado na sala de aula, como: descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos ocorridos durante as aulas, descrição do local, de eventos especiais, das atividades, o comportamento do observador, assim como seus procedimentos metodológicos, recursos didáticos e a relação entre o professor e os alunos.

A segunda parte, a reflexiva, é o momento em que inferimos nossas observações, feitas durante a fase de coleta como, por exemplo, as reflexões analíticas de novas ideias surgidas, as reflexões da metodologia, dos procedimentos e recursos utilizados pela professora, e os pontos necessários para posterior análise e exploração como dilemas éticos e

conflitos, mudanças na perspectiva do observador e possível esclarecimento necessário de elementos que necessitam de maior exploração.

Uma dificuldade gerada no decorrer da pesquisa foi à desistência de uma das professoras participantes. Após duas observações em sala, uma das professoras que havia se mostrado disposta a participar, se recusou a fazer a entrevista e prosseguir com as observações, pois estava no final do ano e ela estava sobrecarregada com atividades que tinha na escola e não havia tempo disponível para nos atender. Justificou ainda que, no ano em questão, o conteúdo estava atrasado e as crianças com muitas dificuldades, devido à greve que ocorreu na rede, no 1º semestre e que a presença do pesquisador em sala estava modificando a rotina com as crianças. Por tudo isso, ela não estava à vontade para continuar como participante da pesquisa. Desde o início, foi esclarecido o direito das participantes de solicitar o cancelamento de sua participação na pesquisa.

Diante deste fato, iniciamos novamente a busca por outra escola e outra professora. Voltei à Secretaria de Educação esclareci o fato e novamente a secretária, nos auxiliou indicando outra escola disposta a participar. No decorrer do texto foi mantido o anonimato de todos os professores que foram nomeados como: professora Vânia, professora Vida e professora Bela. Assim como não foram expostos os nomes das escolas em que tais professores atuavam, sendo chamadas de escolas A, B e C.

## **2.5. O registro das observações**

Partindo do pressuposto de que a escola é um dos principais espaços que contribui para a formação e a constituição do sujeito leitor, este estudo busca compreender como se dá a apropriação dos estudos sobre o letramento por três professoras da alfabetização, tomando como base escolas municipais de Goiânia - Goiás.

As observações foram realizadas, em três escolas da Rede Municipal de Goiânia entre o período de outubro a dezembro com dias alternados, sempre após a autorização e agendamento prévio das professoras responsáveis pelas aulas de Língua Portuguesa. Podemos dizer que nas salas de aula estávamos como *participante observador* que, conforme Lüdke e André (2008, p. 29) é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Concordando com a ideia Gurdíán-Fernandez (2007, p.196) aponta também que “Em la postura de participante como observador, el investigadores um miembro del grupo estudiado e el grupo es consciente de la actividad de investigación”.

Nos dias agendados, acompanhamos a rotina escolar da sala de aula como os momentos da entrada e saída dos alunos, recreio e lanche, reunião com os pais e festa de confraternização ao final de ano. Esse acompanhamento ocorreu pelo tempo aproximado de 30 horas de observação. Nestas observações foi visto o modo que a professora propunha as atividades apresentadas e aplicadas com os alunos, bem como as suas reações e recepção das crianças para com as atividades e também a relação de afetividade das professoras com os alunos, mesmo não sendo objetivo da pesquisa não podemos deixar de citar o laço afetivo das crianças e professoras construídos ao longo do ano.

Lüdke e André (2008, p. 32) nos mostram que há várias formas de registro das observações, podendo ser anotações escritas, gravações, filmes, fotografias entre outros. Esta pesquisa foi feita por registros escritos no diário de campo, que serviu como um instrumento auxiliar no processo da observação. As anotações no diário de campo ocorreram no decorrer das aulas, ou seja, observávamos e escrevíamos.

Segundo Tura (2003, p. 189), o diário de campo:

[...] o observador tem como principal auxiliar o seu *diário de campo*, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. Além disso, o pesquisador poderá fazer uso também de fotos, filmagens e documentos diversos, desde que isso esteja de acordo com o que foi negociado com os sujeitos da pesquisa.

Concordando com o autor, Gurdián-Fernandez (2007, p.192) afirma que é no diário de campo que se dá a materialização das observações e este deve apresentar os registros detalhados e completos dos acontecimentos através de uma descrição minuciosa do contexto, das impressões, das vivências, reflexões, e de todo o percurso do observador.

Nos dias combinados, entrávamos na sala de aula e nos colocávamos numa carteira ao final da sala, lugar que favorecia a observação, pois propiciava uma visão global de tudo que nela transcorria. Os horários de entrada foram diversificados de acordo com o escolhido pelas professoras e ocorreram no período matutino e vespertino antes e após o recreio.

No primeiro dia fomos apresentadas aos alunos por duas das professoras, elas falaram para as crianças que eu faria observações na turma para o trabalho da faculdade e era para as crianças mostrarem o quanto são educadas e inteligentes para que eu pudesse voltar e perceber que está muito bem, que fazem as atividades e que participam da aula. As crianças

aceitaram e não fizeram perguntas. Agradei a acolhida e sentei-me ao fundo da sala com meu diário de campo, fazendo anotações em tempo real do que observava. A terceira professora não me apresentou para o grupo, entrei fiquei sentada ao fundo da sala, fazendo as anotações e as crianças olhando para trás curiosas e trocando sorrisos e cochichos entre si, a professora pedindo silêncio, na terceira observação a professora solicitou às crianças que fizessem silêncio, pois já havia falado que a estagiária estaria em sala.

O registro de cada observação foi iniciado, conforme indicação de Lüdke e André (1986, p. 32) “com a identificação do dia, hora, local da observação e o período de duração, deixando uma margem para a decodificação do material ou para observações gerais”. Para o registro das falas, das observações pessoais, fizemos um diário de campo no caderno, onde foram escritas todas as anotações e também em alguns momentos das aulas como explicação de uma atividade oral e extensa, acolhimento e oração no início das aulas, recorremos à gravação das falas das professoras.

As salas de aula são espaçosas, claras, pintadas e com cortinas. Em uma das escolas havia ar condicionado, em outras os ventiladores ficam o tempo todo ligado, observamos ainda que todas as salas são limpas e muito bem cuidadas. Em duas das salas tem um quadro giz e na sala que tem ar condicionado o quadro é de pincel grande e muito bem centralizado na parede da frente. Acima do quadro, em todas as salas têm o alfabeto em letras cursivas minúsculas e maiúsculas com figura da letra e abaixo do quadro tem os números de um a nove com figuras representando a quantidade de cada número.

Nas paredes estão fixados cartazes ilustrados dos aniversariantes, data, assembleia de turma, textos estudados, cartazes confeccionados pela turma, parlendas e músicas trabalhadas. As salas de aula possuem armários, que são utilizados para guardar alguns materiais dos alunos e das professoras, como: cartazes, livros de literatura, gibis, lápis de cor, régua, tesouras, cadernos, caixas com atividades xerocadas e outros.

Na observação o registro no diário de campo foi o principal auxiliar da investigação para escrever detalhadamente as ocorrências, foi um caminho para o procedimento investigativo. Utilizaremos ainda, no processo de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que será discutida no item seguinte.

## **2.6. Caracterização do município**

A pesquisa foi realizada no município de Goiânia. O interesse em realizar a pesquisa neste município deu-se porque sou natural deste e por ser professora efetiva na rede municipal

há dez anos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, Goiânia foi planejada para 50 mil pessoas, e possui hoje mais de 1,3 milhão de habitantes. A capital goiana situa-se a 209 quilômetros de Brasília e com área aproximada de 740 quilômetros quadrados, a cidade faz parte da Mesorregião do Centro-Oeste e da Microrregião de Goiânia. O perímetro da cidade apresenta relevo contínuo, com poucos morros e baixadas tendo terras planas na maior parte de seu território, com destaque para o Rio Meia Ponte. Atualmente, a barragem do Córrego João Leite também é um dos maiores destaques da hidrografia da capital goiana, que garante o abastecimento de água até o ano de 2025.

Goiânia sofreu um acelerado crescimento populacional desde a década de 60, atingindo um milhão de habitantes cerca de sessenta anos depois de sua fundação. Desde seu início, a sua arquitetura teve influência da Art Déco, que definiu a fisionomia dos primeiros prédios da cidade e a fez conhecida como o maior sítio Art Déco da América Latina.

É a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, sendo superada apenas por Brasília. Situa-se no Planalto Central sendo um importante polo econômico da região, considerado um centro estratégico para áreas como indústria, medicina, moda e agricultura.

De acordo com o IBGE, é a sexta maior cidade do Brasil em tamanho, com 256,8 quilômetros quadrados de área urbana. Goiânia expandiu significativamente seus parcelamentos urbanos.

A década de 60 é marcada pela arrancada definitiva de Goiânia rumo à importância de se tornar uma das maiores e mais belas metrópoles brasileiras. Apesar de ainda manter certo ar de inocência, a cidade crescia e surgiam os bairros mais distantes. Os novos bairros mudaram a fisionomia da cidade que passou a requerer infraestrutura, transportes, energia e escolas.

Surgem as Universidades Católica e Federal. Os jovens que buscavam expandir seus conhecimentos nos grandes centros do país, agora permaneciam em Goiânia. A proximidade com a capital federal atrai as atenções também para a capital goiana. Os voos para Goiânia aumentam e o aeroporto é transferido para o Bairro Santa Genoveva. A parte norte da cidade ganha novas feições com a construção de espigões de apartamento.

Na década de 70, a cidade tem um grande crescimento populacional, chegando ao ano de 1980 com 700 mil habitantes, sendo que desse total apenas 2% da população vivia em área rural. Esse aumento demográfico provoca o surgimento de um grande número de loteamentos

---

<sup>2</sup>Ver mais sobre em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>

nas cidades vizinhas, como Aparecida de Goiânia. A grande oferta de lotes é voltada especialmente para as classes de renda mais baixa.

Muitos dos problemas que afetam as populações dos municípios que formam a Grande Goiânia podem ter solução mais rápida com a criação da região metropolitana. Esses problemas se afluam com mais ênfase nas questões do uso do solo, no transporte urbano, geração de emprego e renda, educação, saúde, habitação e segurança pública. Tais entraves para o desenvolvimento social ficam mais evidentes no final dos anos 90, quando Goiânia atinge a marca de um milhão de habitantes.

Ao final dos anos 90 e início do século XXI, Goiânia tornou-se alvo de vários loteamentos irregulares e invasões, fruto de um fluxo migratório vindo de estados próximos como, Tocantins, Maranhão, Pará, Minas Gerais e Bahia. Ao contrário do que acontecia nos anos 70 e 80, a região Sudeste deixou de ser o principal destino para famílias carentes do Nordeste e Norte do país. Com expansão do agronegócio, o Centro-Oeste passa a ser uma nova fronteira de prosperidade e um celeiro de oportunidades.

A população de baixa renda está relegada aos loteamentos irregulares, às invasões, ou buscando moradias em cidades como Aparecida de Goiânia e Senador Canedo que, não obstante a franca expansão territorial e populacional é dotada ainda de precária infraestrutura urbana, principalmente com a ausência de asfalto e água tratada. No entanto, a classe média goianiense experimenta a partir de 2000, forte incremento na área habitacional com o surgimento dos condomínios horizontais.

Apesar de abrigar uma população superior a um milhão de habitantes e a ocupação em grande parte desordenada, Goiânia ainda guardava fortes referências em qualidade de vida em relação às demais capitais brasileiras. Isso fez com que a cidade recebesse vários empreendimentos imobiliários e fosse alvo de forte especulação imobiliária. Os condomínios horizontais marcam uma nova era na habitação em Goiânia, com maior segurança e qualidade de vida.

Os empreendimentos também ajudam a agilizar as atividades da construção civil, gerando mais empregos e resultando no aumento na arrecadação do município com o ITU e IPTU. A Região Metropolitana de Goiânia possui mais de 2,2 milhões de habitantes, o que a torna a décima região metropolitana mais populosa do país.

**CAPÍTULO 3:**  
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:**  
**O que dizem as professoras**

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

*(Paulo Freire)*

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, composto pelas transcrições das entrevistas semi-estruturadas. Na análise desses dados, problematizamos, a partir de suas falas, as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento, sua formação como educadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a prática destas professoras no processo de ensinar seus alunos a ler e escrever.

A pesquisa de campo teve seu início em outubro de 2015, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG sob o nº, CAAE: **46635815.4.0000.5083**, que ocorreu em 06 de outubro de 2015. A partir da aprovação, começamos a busca pelas escolas que seriam parceiras na realização da pesquisa. Primeiramente fomos à Secretaria de Educação pedir autorização para fazer pesquisa no município. A secretária nos recebeu com atenção e auxiliou-nos na seleção das escolas que se dispuseram a participar da pesquisa. Seguimos para as escolas e pedimos a autorização dos professores para a realização da investigação. A coleta de dados iniciou-se em 15 de outubro de 2015 e terminou em 18 de dezembro do mesmo ano.

Foram realizadas entrevistas gravadas em áudio com três professoras da rede municipal e, posteriormente transcritas. Para chegar ao nosso objetivo, delineamos perguntas que permitiram levantar questões a respeito da relação entre a concepção que as professoras têm de alfabetização e de letramento e suas práticas educativas em sala de aula. As questões formuladas objetivaram conhecer sobre a formação deste professor, qual o seu entendimento sobre o conceito de alfabetização e letramento, qual e como é selecionado o material didático utilizado, quais atividades são voltadas para o letramento e quais para alfabetização e as dificuldades encontradas em suas práticas, como professoras alfabetizadoras.

As entrevistas foram realizadas de forma intercalada com as observações, conforme a disponibilidade das professoras sujeitos desta investigação. Com a professora Vânia, a entrevista aconteceu antes da primeira observação de suas aulas, ela solicitou realizar a entrevista porque queria esclarecimento sobre a pesquisa e também queria conhecer a

pesquisadora e os meus objetivos com o trabalho. Só após a entrevista e a leitura dos termos para a autorização de coleta de dados, termo de consentimento livre e esclarecido, termo de anuência, termo de compromisso, solicitação para a autorização de coleta de dados para a pesquisa, a professora Vânia autorizou a pesquisa em sala.

A segunda entrevista, com a professora Vida, foi realizada em sala de aula, após a terceira observação. Esta entrevista foi feita no decorrer das observações a pedido da professora que sentiu necessidade de que a pesquisadora tivesse um contato com a turma e com sua rotina, para que assim pudesse perceber a realização das aulas e as condições de trabalho da professora no período de alfabetização das crianças. Os termos de anuência e autorização para a pesquisa foram levados para casa pela professora, que desejava fazer a leitura com atenção.

A última entrevista, com a professora Bela, foi realizada no final das observações. Fui à escola em um dia específico para a entrevista. Esta realização no final das observações foi feita a pedido da professora, pois durante as observações não encontrou tempo disponível no período da manhã para atender-me, e ela queria fazer a entrevista com calma e tempo para poder contribuir com a pesquisa. Tal mobilidade na construção dos dados é inerente à pesquisa qualitativa, uma vez que vão sendo construídos na relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da investigação.

O primeiro dado que as entrevistas revelaram refere-se à identificação das professoras sua formação acadêmica, cursos de extensão e de pós-graduação e tempo de atuação na alfabetização. Fizemos as seguintes perguntas:

**1 - Qual seu nome?**

**2 - Qual sua idade?**

**3 - Qual sua formação inicial? Há quanto tempo trabalha na alfabetização?**

As entrevistas mostraram que todas têm formação superior e possuem pós-graduação em nível de especialização e cursos específicos de alfabetização. O tempo de docência na alfabetização foi um dos requisitos para a busca de parceiros na pesquisa. Procuramos professoras que atuassem na sala de alfabetização no mínimo há cinco anos e preferencialmente professoras que tivessem feito curso de formação continuada como o PNAIC. Duas professoras afirmaram possuir mais de dez anos na docência na sala de alfabetização, enquanto a professora Bela, a mais nova na alfabetização, afirmou ter cinco anos de docência em sala de 1º ano.

<b>Professora</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Cursos de Formação continuada</b>	<b>Formação específica na alfabetização</b>	<b>Tempo de docência na alfabetização (anos)</b>
1 - Vânia	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia e Libras	Gts de alfabetização Pra ler	10 anos
2 – Vida	Pedagogia	Planejamento Educacional e Inclusão no AEE	Gts de alfabetização PRALER, PIC e PNAIC	12 ANOS
3 - Bela	Pedagogia	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Gts de alfabetização PNAICP	5 ANOS

**Quadro 2**– Perfil profissional das professoras

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados da entrevista

Em relação aos cursos de aperfeiçoamento sobre alfabetização, fizemos a seguinte pergunta:

**4 - *Você participou de alguma formação específica sobre alfabetização e letramento oferecida pela rede municipal de Goiânia como o PNAIC?***

**Professora Vânia (Escola A)** - Participei do PRALER<sup>3</sup>. O Pnaic<sup>4</sup> eu não fiz porque percebi que seria o mesmo ritmo do PRALER. Eu iria repetir um curso que já tinha. Não vi necessidade por conta disso, ia fazer uma coisa repetitiva e eu não gosto.

**Professora Vida (Escola B)** - Eu participo tem muitos anos, mais ou menos desde 2001 se eu não me engano. Quando começaram os grupos de estudo que trabalham sobre alfabetização, depois disso fiz muitos outros como o PRALER, cursos específicos nesta área de alfabetização. Só ano passado que não participei de nenhum curso. Mas geralmente todo ano participo de mais de um curso, agora eu tenho participado só do PNAIC, é porque às vezes eu fazia paralelamente dois cursos o PNAIC e mais outro curso. Então o ano passado eu fiz só PNAIC e esse ano também estou só com o PNAIC, na terceira edição do PNAIC, exclusivamente, alfabetização.

<sup>3</sup>**PRALER:** Programa de Apoio a Leitura e Escrita. É uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC. Tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais, complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

<sup>4</sup>**PNAIC:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

**Professora Bela (Escola C)** - Já participei do PNAIC de Língua Portuguesa e iniciei o PNAIC de Matemática, mas desisti porque estava uma baderna, uma bagunça, estava totalmente desorganizado. O material não chegava a gente vinha pra assistir a aula não tinha material, o professor não sabia o que ia conduzir, por isso eu parei, fiz só o de Língua Portuguesa. Este ano não participo de nenhum curso. O PRALER não participei.

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

Foi possível perceber que todas as professoras participaram de programas de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino. Entretanto, duas delas, Bela e Vânia, fazem críticas a esses programas dizendo que esses são repetitivos, desorganizados e que os materiais acabam por não chegar. Apenas a professora Vida não faz nenhuma crítica aos programas oferecidos e salienta que ficou apenas um ano sem participar de algum curso.

No relato das respostas inferimos que as professoras têm a oportunidade de participar de cursos de formação continuada e que a Rede Municipal de Educação (RME) oferece tais cursos. Por outro lado, tais formações nem sempre atendem às suas expectativas, conforme evidenciado nas falas das professoras Vânia e Bela, por se repetirem ou serem desorganizados. O que aponta para o fato das professoras nem sempre serem ouvidas sobre as suas necessidades de estudo e de formação, contrariando o salientado por Veiga (1996, p. 50, grifo do autor), que “[...] a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico [...] o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. Este papel da formação continuada na formação do professor alfabetizador é salientado por Cagliari (1999) ao afirmar que:

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).

Em consonância com essa afirmação, de acordo com Soares (2008):

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Nesta mesma direção, salientamos que as proposições da LDBN nº. 9394/1996 apresenta também que uma escola autônoma elabora e efetiva seu projeto político-pedagógico e deve ser capaz de organizar, por exemplo, um plano de formação continuada para os profissionais da Educação nela atuantes, solicitando, para tal tarefa, a colaboração das Universidades, das Secretarias de Educação e dos profissionais da própria escola.

Mas, na Rede Municipal de Educação de Goiânia o oferecimento da formação continuada, não está em consonância com o que os autores apontam. Já que conforme a fala não se percebe uma relação dos cursos com o projeto político-pedagógico da escola, nem que as instituições tenham autonomia para decidir quais formações atendem melhor às suas necessidades, o que se evidencia quando as professoras revelam não perceber diferença no conteúdo dos cursos que vêm sendo ofertados. Isto vem fazendo com que desistam de continuar frequentando tais cursos, como a professora Bela ou mesmo, nem começar um curso novo, como a professora Vânia. Tais professoras relataram uma desorganização e repetição nos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Educação pelos próprios formadores, o que desmotivou as professoras entrevistadas a não concluir o PNAIC.

Referindo-se ao PNAIC, que é o último programa oferecido pela rede, apenas a professora Vida afirma que este curso apresenta diferença em relação aos outros oferecidos: “O PRALER trabalha com questões relacionadas ao processo de alfabetização, mas era especificamente na alfabetização de Língua Portuguesa. Já o PNAIC não, ele trabalha alfabetização em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e agora alfabetização e a interdisciplinaridade trazendo questões como a inclusão, que é uma novidade que precisamos conhecer para saber receber bem essas crianças”.

Outra questão levantada foi sobre a discussão atual sobre alfabetização e letramento, para qual fizemos a seguinte pergunta:

***5 – Como você percebe a discussão atual sobre a alfabetização e letramento?***

As professoras afirmaram que tiveram o conhecimento destes conceitos desde a formação inicial, na graduação, e através dos cursos de formação voltados para alfabetização. Tais cursos, segundo afirmaram, enfatizam a importância de se trabalhar a questão do letramento junto com a alfabetização. Uma das professoras, além dos cursos oferecidos pela RME, cita estudos apresentados por autores como Magda Soares e Emília Ferreira como referência para a compreensão de tais conceitos. As professoras afirmam que o trabalho com o letramento deve partir de um contexto, tem que ter significado para as crianças. Todas ressaltaram, em suas falas, que os estudos sobre o letramento não são recentes para elas.

Atualmente o que percebem de importante nessa discussão é a preocupação em esclarecer e diferenciar práticas voltadas para a alfabetização daquelas voltadas para o letramento. É o que pudemos observar nas falas:

**Professora Vânia (Escola A)** - Eu sempre procurei trabalhar dessa forma, caminhando juntos os dois conceitos, eu não vejo alfabetização para simplesmente decodificar a palavra, eu vejo que é um conjunto dos dois juntos, a criança tem que saber ler, tem que saber escrever e tem que saber entender as letras

**Professora Vida (Escola B)** - Desde que entrei na prefeitura que eu trabalho sempre com as crianças menores. Eu percebo por parte do governo federal e municipal uma preocupação em esclarecer e diferenciar a alfabetização e o letramento, que uma coisa é alfabetizar e outra coisa é letrar e que uma é indissociável da outra. Porém, o ideal é que nos devemos alfabetizar letrando, para colocar nas crianças a importância de saber usar tanto a leitura quanto a escrita e até mesmo na questão oral, identificar as funções sociais de cada texto, para saber pra que ele serve, mas saber também produzir esse texto.

**Professora Bela (Escola C)** - Eu vejo alfabetização e letramento indissociáveis. Eu vejo que alfabetização antes era vista assim, como decodificação, identificação de letras, soltas, uma coisa muito mecânica. E hoje não, trabalho dessa forma, relacionando sempre a leitura e a escrita com sentido dessa leitura, que é o letramento. Sempre trabalho a leitura e a escrita voltada para o significado para a criança. Nunca de forma mecânica. A-A, b,b, - c,c, ba – be – bi –bo – bu, nada disso.

Os dizeres das professoras estão em consonância com autores como Carvalho (2008); Kleiman (2001); Rojo (2009); Soares (2012); Street (2010), entre outros, que estudam e

problematizam as relações entre alfabetizar e letrar. Tal fato é percebido na fala de todas, que salientam importância da relação da alfabetização e do letramento. Foi possível perceber que elas não veem e não trabalham a alfabetização como um processo mecânico, mas sim procuram alfabetizar os alunos valorizando suas experiências de letramento, o que para elas, contribui para formação do aluno leitor e o aprendizado do código escrito.

De acordo com as falas das professoras as práticas de alfabetização devem ser indissociáveis do letramento, pois quando a criança chega à escola, traz consigo sua leitura de mundo, já é capaz também de descrever o que já conhece. Elas consideram importante nessa etapa, os professores tomarem como ponto de partida, nas suas práticas, as experiências do seu aluno, o que ele conhece do mundo, o contexto em que ele se insere e as demandas que lhes são apresentadas em seu cotidiano utilizando de estratégias orais letradas, para, a partir delas, alfabetizar letrando. Alfabetizar percebendo que aquele processo pode adquirir caráter emancipatório para seu aluno, e torná-lo um leitor que, a partir da leitura e da escrita, conseguirá atuar de forma crítica na sociedade em que vive.

Em relação à definição de cada uma sobre o conceito de alfabetização e letramento perguntamos:

**6 - Como você define alfabetização e como define letramento? Como você tomou conhecimento do conceito de letramento? Você fez ou faz algum estudo voltado para a compreensão desse conceito? Qual?**

**Professora Vânia (Escola A)** - Alfabetização é a criança saber ler e escrever no básico, e o letramento são eles conseguirem, além de escrever, ler e entender o que estão lendo. Desde que comecei no curso de Pedagogia tinha uma disciplina específica de alfabetização e letramento. Faço os estudos que a rede oferece como GT<sup>5</sup> de alfabetização.

**Professora Vida (Escola B)** - a alfabetização ao pé da letra, o que se compreende seria simplesmente a criança aprender ler e escrever e eu digo assim, não só aprender a ler e escrever, decodificando, mas conhecer mesmo a questão da língua, grafema, fonema saber também o significado das palavras, não mecanicamente, eu penso que alfabetizar não pode ser só mecânico, só formar palavrinha sem significado nenhum ou ler um texto sem

<sup>5</sup> GT - Grupo de Trabalho para estudar, discutir e organizar a articulação do trabalho pedagógico nas escolas organizadas em ciclos de formação e desenvolvimento humano.

compreendê-lo. Mas o letramento vai além, eu tenho que saber a função social de cada texto. Quando eu estou lendo ele tem que identificar a função que ele tem na sociedade e quando eu vou produzir esse texto na hora de interpretar para que serve esse texto, é na formação também de uma pessoa mais crítica, que tenha mais condição de estar vivendo em sociedade, buscando o que é direito seu, que ela não fique alheia, mas participativa, eu acho essa é a função do letramento, mas tem pessoas que não são alfabetizada mas que eu acho que são letradas. Nós estamos aprendendo isso a partir destes estudos feitos e oferecidos no RME, desde a época do PRALER. Já iniciava também lá no GTS de alfabetização, lá também a gente já ouvia falar sobre isso e cada curso que eles traziam pra nós, é que eu não sei relacionar o nome de todos, pois foram vários, mas que tem enfatizado a importância de trabalhar a questão do letramento junto com a alfabetização paralelamente.

**Professora Bela (Escola C)** - Eu defino alfabetização como codificação e decodificação mesmo da escrita e o letramento como essas vivências que a criança tem; a prática mesmo de vida, ela já vem pra escola com essa bagagem e essa forma, o sentido mesmo que a gente dá pra essas atividades esse eu vejo como letramento. Faço sim. Eu gosto muito da Soares. Ela fala muito bem sobre essa questão do letramento e alfabetização. A Emília Ferreiro sempre ajuda neste sentido. Faço estudo independentemente não em alguma instituição. Eu mesmo busco estudo.

É possível considerar nas respostas das professoras uma relação com a concepção de alfabetização a que 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". Soares (2004) esclarece ainda que alfabetização além de ser a aprendizagem da escrita, pode envolver o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos.

Podemos constatar que as professoras pesquisadas demonstram reconhecer que o alfabetizar necessita de técnicas específicas voltadas para levar o aluno a ler e escrever, relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar, e compreendem que é na escola que se deve garantir o domínio da leitura e da escrita. Por outro lado elas, ao salientarem o letramento como: *o letramento são eles conseguirem, além de escrever, ler e entender o que estão lendo*, (professora Vânia); *o letramento vai além, eu tenho*

*que saber a função social de cada texto. Quando eu estou lendo ele tem que identificar a função que ele tem na sociedade e quando eu vou produzir esse texto na hora de interpretar para que serve esse texto. É na formação também de uma pessoa mais crítica, que tenha mais condição de estar vivendo em sociedade, buscando o que é direito seu, que ela não fique alheia, mas participativa, eu acho essa é a função do letramento (professora Vida); o letramento como essas vivências que a criança tem; a prática mesmo de vida, ela já vem pra escola com essa bagagem e essa forma, o sentido mesmo que a gente dá pra essas atividades esse eu vejo como letramento (professora Bela); as professoras, principalmente Vida e Bela, afirmam a importância de alfabetizar letrando. Elas evidenciam uma compreensão do significado do termo letramento bem próximo ao que é salientado por (KLEIMAN, 1995, p. 11): [...] enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder e se formam como cidadãos críticos.*

A professora Bela salienta ainda que as vivências de mundo e conhecimento prévio das crianças são significativas para se desenvolver o letramento na escola. O que se pode inferir é que o conceito de alfabetização e o de letramento das três professoras em maior ou menor grau está em consonância com as discussões que fundamentam essa pesquisa e que elas percebem os dois conceitos como diferentes, porém indissociáveis, nas práticas alfabetizadoras.

As respostas das professoras nos permitem ainda perceber que a concepção de letramento apresentada por elas está relacionada a uma prática social de uso da leitura e da escrita. Podemos afirmar que as docentes compreendem o letramento num âmbito social e não individual como a alfabetização. Na análise das respostas das professoras, percebe-se que elas mostram visão crítica dos processos de alfabetização e letramento das crianças e em consonância com autores como Kleiman (1995), para que o letramento é um conceito amplo e diversificado e a escola como agência de letramento mais importante, com preocupação com o letramento como prática social e como caminho para a alfabetização.

Estes dados também foram constatados em uma das pesquisas que compõem a revisão bibliográfica realizada no banco de dados da CAPES. É o caso da pesquisa de Mota (2011) em que a docente, sujeito da investigação, defende uma concepção de alfabetização em que ocorre "a apropriação do código escrito de uma língua, com vistas à leitura e à escrita" e defende uma concepção de letramento relacionada a uma prática social de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, a pesquisa evidencia uma visão da professora alfabetizadora em que há conexão entre alfabetização e letramento.

Já na pesquisa de Dini (2012) as concepções das professoras não estão em consonância com os dados desta pesquisa, pois o discurso teórico das professoras não corresponde à prática do aprendizado e ensino da língua materna na sua dimensão social e discursiva, ou seja, as práticas de letramento não se sobrepõem e nem mesmo interagem com as práticas de alfabetização. As atividades realizadas pelas professoras priorizam a dimensão alfabética da língua.

Na pesquisa de Grando (2011) as professoras apresentaram divergências nas respostas: em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, a professora A foi direta, afirmando não haver diferenças entre eles, a não ser o fato de que no processo de letramento o professor não irá exigir e não irá avaliar a criança. Para a professora B o letramento não pressupõe a alfabetização, ou seja, a professora B reconhece os processos de alfabetização e letramento como processos distintos. Na concepção da professora C, letramento possui um cunho social e está ligado à prática social da leitura e da escrita. Para essa professora a criança alfabetizada é aquela que “(...) reconhece as letras, junta as sílabas, mas nem sempre é o que dá sentido pra alguma coisa maior pra ela, né? Ou seja, ela pode ler “casa” e não ter significado nenhum (Professora C)”. Já o sujeito letrado é capaz de dar significado ao que lê e escreve, podendo, assim, contribuir com a sociedade onde está inserido. A professora D expressou insegurança ao falar sobre o tema letramento, ela afirmou: “Eu to, assim, meia por fora, né, do assunto (Professora D)”. Para ela “(...) letramento é o contato que as crianças têm com o mundo letrado, (...) através do jornal, revista, livro (Professora D)”. Apesar da insegurança, sua ideia de letramento condiz com aquilo que viemos pensando, pois é na interação da criança com esse “mundo letrado”, que ela vai se familiarizando com o código escrito e com as funções da língua escrita. Em relação à diferenciação entre alfabetização e letramento, a professora D expressou que o processo de letramento seria algo natural e espontâneo, já a alfabetização seria algo imposto por alguém à criança.

Na pesquisa de Lima (2012) as professoras não apresentam consonância com os resultados da nossa pesquisa, pode-se salientar que os discursos dos professores demonstram a inquietude na definição e relação destes conceitos:

Para a professora A afirma que estar alfabetizado é aquele aluno que está “pronto”, que lê e interpreta o que leu não o “copista”, nem o que repete o que já está pronto. Quanto ao termo letramento, ela não demonstra clareza na resposta. Em suas percepções a prática do alfabetizar letrando, não seria necessária, pois somente alfabetizar dá conta do objetivo. Ressalta que existem muitas palavras no campo da educação que não fazem parte do dia a dia escolar e, por isso, às vezes criam-se dúvidas quanto aos seus conceitos.

A Professora B – conceitua que alfabetização afirmando “ler, juntar as letras, unir as sílabas e fazer a leitura” e o letramento como “conhecer as letras, o mundo das letras, o mundo da escrita” ou como “o conhecimento do mundo, de todas as palavrinhas que envolvem eles, tanto em casa como fora de casa”.

A Professora C - Considera que ser alfabetizado é “ter se apropriado do alfabeto e dominar as sílabas”, também “estar lendo e escrevendo textos de uma forma que um adulto alfabetizado possa fazer essa leitura”, mesmo que esta escrita não esteja ortograficamente correta. E o letramento vem da escrita, que é “ler, escrever e entender aquilo que você está lendo e escrevendo”, a professora argumenta que já não consegue mais “ver a alfabetização e o letramento de forma separada, não faz mais sentido só alfabetizar, não tem como separar”.

Para o Professor D - “Alfabetizado”, é quem lê e entende o que leu, emite uma opinião sobre assuntos que tem conhecimento. Segundo este professor o entendimento de letramento diverge: uns acreditam que é o “conhecimento das letras” outro descreve que é “conhecer rótulos, conhecer embalagens, conhecer nota de dinheiro, no entanto não saber todas as operações, mas saber dar troco”, enquanto outro entende que é “toda linguagem que tem ao redor da criança”. No geral, mencionam que alfabetizar letrando significa “ler escrevendo”.

Como podemos ver o conceito de letramento e sua relação com a alfabetização ainda é controverso nas práticas dos professores alfabetizadores nas diferentes regiões do país, evidenciando que, mesmo com a efervescência de estudos e publicações que vêm sendo realizadas na área, pesquisas voltadas para essa temática continuam sendo relevantes para dar maior visibilidade à discussão sobre a importância de se alfabetizar letrando. Como salienta Soares (s/d), é fundamental que os professores em sala de aula, percebam que a dúvida não é sobre se devemos alfabetizar ou letrar. Segundo ela “a questão é que a conjunção aí, não é uma alternativa e sim uma aditiva. O que o conceito de letramento traz é uma ampliação do conceito de alfabetização, mas não tem sido entendido assim.” SOARES, s/d, p.8).

Outra questão que constou da entrevista foi:

***7 - Na sua prática, quais atividades são voltadas para o desenvolvimento do processo de alfabetização e quais as voltadas para o letramento? Ou você não faz distinção entre os dois processos?***

Todas as professoras responderam que não fazem distinção de atividades para alfabetizar e letrar. As atividades da sala têm como objetivo contemplar tanto o processo de alfabetização quanto o de letramento.

**Professora Vânia (Escola A)** - Não é possível fazer essa separação em sala de aula com as atividades. Elas são feitas juntas.

**Professora Vida (Escola B)** - A minha tentativa é trabalhar com os dois. Não é agora eu vou alfabetizar e agora eu vou letrar, não! É intrínseca mesmo a relação, cada um relacionando ao outro e se precisar aqui agora alfabetizar um pouquinho mais, fazer, mas sempre tá puxando para o letramento, porque eu posso e devo alfabetizar letrando. Nós estamos aqui usando o livro didático desde o início do ano letivo, eu comecei também trabalhando muito com sucata, embalagens, com coisas que já são mais conhecidas deles, com folders informativos, encartes de supermercado porque eles ainda chegam aqui sem saber ler e sem saber escrever, então temos que trabalhar com aquilo que é mais próximo, que eles dão conta de ler como músicas infantis, e vou trabalhando também com o livro da escola na medida daquilo que eu seleciono que acho que tem finalidade pra eles. É intrínseca mesmo a relação dos conceitos nas atividades.

**Professora Bela (Escola C)** - Na verdade eu não faço distinção eu sempre trabalho alfabetização e letramento juntos. Por exemplo, se eu vou fazer uma atividade de escrita com as crianças, em cima desta atividade eu já trabalho a questão do letramento. A gente já conversa sobre o texto. Eu já vejo a experiência que eles têm naquele conteúdo, o que eles trazem em relação ao letramento, na verdade é sempre alfabetizando e letrando.

Percebe-se nos depoimentos, que as professoras se preocupam em ressaltar que suas práticas de sala de aula, vão além da decodificação das palavras, em consonância com o que ressalta Soares. Para ela é preciso:

[...] reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras [...] É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita (e da leitura), mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita [...] Assim, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2009, p. 7).

Podemos inferir nas falas das professoras que há uma preocupação em apresentar atividades nas aulas que sejam significativas para os alunos, através de um trabalho que exige domínio da cultura escrita e das formas pelas quais é possível as crianças apropriarem-se dela.

Ao que se refere à questão:

**8 - Qual o material que você utiliza na sua prática para alfabetizar e letrar os alunos. Como é selecionado esse material. Há um livro didático ou material específico como a cartilha?**

Nas três entrevistas as professoras afirmaram que têm um livro didático a seguir, que o processo de escolha deste livro é feito pelas professoras das turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano, esta seleção é feita após chegar uma seleção pré-definida pela Secretaria de Educação e afirmaram que têm três opções de livro didático.

A professora Vânia ressaltou que, apesar dos alunos terem o livro didático, não o utiliza em sala de aula, mas sim como apoio para atividades de casa, por que:

**Professora Vânia (Escola A)** - Para trabalhar em sala com o livro eu penso que fica pesado pra eles trazerem, porque as crianças são muito pequenas, eu deixo de usar na sala e dou como atividade de casa e peço para eles trazerem uma vez por semana para que eu faça as correções.

Ela afirma que não utiliza o livro didático em sala e trabalha com textos variados trazidos e selecionados por ela, como jogos, recorte, colagem, materiais recicláveis diversos, livros de literatura. *“Em sala eu trabalho assim com textos variados, jogos, recorte, colagem. Fazemos produção coletiva até eles aprenderem a escrever sozinhos. As produções são grampeadas e no final eu encaderno e entrego para os pais”*.

A professora Vida apresenta uma visão diferente a respeito do uso do livro didático em sala de aula:

**Professora Vida (Escola B)** - Este livro que foi pedido e que estamos usando esse ano não foi a nossa primeira opção, então foi o que chegou para nós. Então vou olhar ver o que é bom e o que não é bom, o que é necessário a gente aproveita, é um material que vem e custa caro, é colorido, é bonito, é chamativo e temos também a economia de xerox. Então vamos trabalhar analisando o livro. O que é possível a gente aproveita ao máximo.

A professora Vida afirma ainda que não fica restrita somente ao uso do livro didático nas aulas e que trabalha com sucata, embalagens, materiais que são conhecidas das crianças como folder informativo, encartes de supermercado. Ela seleciona textos à parte, faz uso de atividades xerocopiadas, e também faz com as crianças muitas produções de texto, nas quais a professora é a escriba e as crianças são as produtoras do texto. Estes textos vão sendo redigidos conforme o que surge de necessidade na sala ou de algum tema que eles trabalham. Com isso ela tem como objetivo que as crianças aprendam a serem autores de textos e a fazer parte deste processo de produção de escrita. Percebe-se na fala que essas produções coletivas de textos apresentam como um recurso para trabalhar a leitura com as crianças, uma vez que tais textos são escritos em cartazes e fixados nas paredes da sala de aula, e sempre são objeto de leitura por parte da turma.

A professora enfatizou que trabalha também com vários projetos. *“Ali no início também quando fala pra mim o tipo de material que vou selecionar para trabalhar alfabetização e letramento, tudo é a partir do que a gente tem no planejamento para alfabetização e que consta na PPP. Que objetivo eu quero alcançar ao final da turma. A partir desses objetivos feitos por nós todo ano e reformulado na PPP que a gente vai buscar material que pode ser trabalhado na alfabetização e letramento com eles.”*

Ela esclarece que as crianças chegam à escolas sem saber ler e sem saber escrever, então o início do trabalho da alfabetização tem que ser articulado com o que é mais próximo o que eles conseguem ler inicialmente como músicas infantis e assim vai intercalando estas atividades como livro da escola, selecionando o que pensa ter finalidade para as crianças.

O trabalho com projetos é definido pela Secretaria Municipal de Educação, as datas comemorativas são um exemplo, mas nem todos são voltados somente para datas comemorativas. *“são selecionadas por nós também, eu tenho liberdade de construir um projeto conforme surgir à necessidade da turma tem os deles e tem os nossos, a gente também aqui vai fazer o que for necessário. Por exemplo, aqui na sala estamos trabalhando atualmente a questão da indisciplina, a gente tem trabalhado muito esse ano com esse tema, trabalhando com assembleia de turma que é uma proposta da rede, mas que também é uma necessidade nossa, então a gente faz uma junção de alguns nossos com os que são necessidade e propostas por eles”.*

Portanto, a professora Vida esclarece que não faz uso só do livro didático em suas aulas, mas não o deixa a parte, tanto o livro de português, quanto o livro de matemática faz parte da rotina das aulas.

A professora Bela, ao falar sobre o livro didático em sala de aula, esclarece que:

**Professora Bela (Escola C)** - O livro que eu utilizo fui eu que escolhi, e é muito bom o livro e eu uso sim! Mas eu não fico só com o livro didático.

A professora Bela enfatizou que utiliza o livro didático, e que vê muitas pessoas criticarem o uso do livro didático, porém, para ela, essas críticas têm que avançar, “*porque o livro didático de hoje é bem diferente do livro didático da época que estudávamos*”. Hoje o livro que ela utiliza é da editora Scipione, “*A Escola é Nossa*”, e ela salienta que tem muitos textos bons para reflexão, de autores consagrados como Ruth Rocha, Tatiana Belink, Ana Maria Machado entre outros e que é possível fazer um bom trabalho, se fizer relação com outros textos, com outras atividades. Ela faz esta utilização de outras atividades para acompanhar o livro didático e uma destas atividades de leitura, que enfatizou trabalhar constantemente, foi com leitura da literatura infantil.

Quando se refere ao uso do livro didático percebe-se que as professoras demonstram uma visão crítica e uma independência com relação ao livro, mostra autonomia diante do que o livro propõe e também preocupação em buscar subsídio em outros materiais para complementar a prática. Esta diversidade de recursos utilizados na alfabetização é proposta por Soares (2001) ao defender que o trabalho com a alfabetização deve ser constituído de diversos materiais de leitura, como literatura, livros didáticos, dicionários, enciclopédias, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas, rótulos, cardápios, receitas.

Esta utilização de vários gêneros literários foi percebida na fala de todas as professoras que salientaram oferecer aos alunos materiais de leitura diversos, que tenham significados para as crianças como é percebido na fala da professora Vânia “*o trabalho é feito a partir de textos variados, jogos, recorte, colagem, pintura*”, na fala da professora Vida “*trago textos à parte do livro didático, atividades xerocopiada,*” e na fala da professora Bela “*trabalho com atividade a partir da leitura de livro de literatura infantil, com outros gêneros como poesia, poema, música, não fico só com o livro didático.*”

Tal prática é discutida por Marcuschi (2002) que define os gêneros textuais como sendo resultado de ações comunicativas sociais. Em outras palavras, instrumentos versáteis e fundamentais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Esta proposta do ensino da língua através de diversos textos é um recurso que temos e que vai se construindo na busca de um espaço de troca com os sujeitos.

De acordo com Marcuschi:

Os gêneros são fenômenos históricos intrinsecamente associados à vida social e cultural dos indivíduos. São considerados, ainda, formas de ação

social, através das quais o homem consegue se expressar e traduzir suas concepções sobre o mundo. Dessa forma, considera-se que toda situação comunicativa, seja ela do âmbito oral ou escrito é realizada através de gêneros (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Percebemos que esta é uma preocupação detectada nas falas das professoras, de proporcionar, atividades que apresentem uma diversidade de gêneros textuais. Para as professoras o livro didático apresenta um recurso fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, todavia não se usa como recurso prioritário, as professoras buscam para as aulas textos pertencentes a diferentes gêneros que são organizados de diferentes formas no decorrer das aulas. Os gêneros mais citados foram literatura infantil, jornais, revistas, gibis panfletos de supermercados e outros.

Para finalizar a entrevista fizemos o seguinte questionamento:

***9 - Quais as dificuldades que você encontra na sua prática como professora alfabetizadora?***

Ao responder esta questão, as professoras puderem dar voz às suas aflições no que se refere às suas práticas alfabetizadoras e condições de trabalho. As três professoras relataram que a grande dificuldade que encontram no trabalho é a falta de apoio da família no acompanhamento das tarefas de casa. Esta é uma queixa que aparece em outras pesquisas que buscam perceber as dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas.

Na pesquisa de Guimarães (2013) esta queixa também é discutida. Na pesquisa da autora uma das dificuldades que os participantes destacaram foi o descompromisso das famílias em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos filhos. “É atribuída à escola e aos professores, a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. A família está assumindo uma postura de terceirizar a total responsabilidade pela educação dos filhos, delegando à escola e ao professor diferentes papéis sociais” (GUIMARÃES, 2013, p. 98).

No relato da Professora Vânia é apontada como dificuldade em sua prática a participação da família nas atividades da escola:

**Professora Vânia (Escola A)-** A falta de apoio dos pais. Essa é a maior dificuldade não só pra mim, penso que para a maioria dos professores. A família coloca a criança na escola e não acompanha de forma nenhuma. Tem aquelas crianças que não aprendem pela falta de interesse, falta de apoio em casa. Porque quando você tem ajuda do pai, você percebe um

desenvolvimento melhor na criança, mas quando você não tem, é aquele pai que trabalha o dia inteiro fora, não aparece na escola, então fica mais difícil, e é onde prejudica nessa fase, pois eles precisam muito de auxílio em casa.

Sabemos que é diferente de um ano pro outro ano, cada criança é única, tem aqueles que têm mais dificuldade, e têm aqueles que não são nem questão de dificuldade, é falta de interesse às vezes para aprender. Falta de apoio em casa. Porque quando você tem ajuda do primeiro pai, você percebe um desenvolvimento melhor na criança, mas quando você não tem é aquele pai que trabalha o dia inteiro fora, não aparece na escola ora nenhuma, quando você chama demora pra vir, então fica mais difícil, aí você percebe que não tem esse acompanhamento e isso é onde prejudica nessa fase, pois eles precisam muito.

Questionamos com a professora Vida quais dificuldades encontradas e ela apontou duas: o excessivo número de alunos na sala, sua classe é composta por 35 alunos, e a principal, a ausência da família no acompanhamento escolar, a falta de preocupação da família em entender o contexto da rotina escolar e a importância do primeiro ano na vida de seus filhos. A professora teceu o seguinte comentário sobre o papel da família:

**Professora Vida (Escola B)** - A principal dificuldade é a quantidade de alunos por sala é uma reivindicação, penso que todos que são professores, questão alfabetizadores.

E outra questão que precisamos conquistar é a parceria com a família, não de dizer que a família é obrigada a ensinar alguma coisa, eu até faço essa correção quando alguma família me diz: “Ai professora eu estou ensinando, eu estou tentando em casa”. Não! Ensinar é obrigação da escola, é minha obrigação de ensinar esse conteúdo que é programático que vem passando de uma geração para outra, eu sei que minha função é essa e da escola também. Mas de acompanhar meu filho, perguntando o que você viu hoje na escola, o que o professor está trabalhando, acompanhar essa agenda, verificar se o menino está com o material adequado, de não faltar sem motivo, de pensar que o primeiro ano não é importante, é tarefa da família. Por mais que explicamos que estão na idade certa, no tempo certo, que temos um trabalho planejado, com objetivos a ser alcançado no final daquela etapa, ainda assim falta a participação da família. Então temos que ter a parceria da escola com a família. A família compreender a finalidade da escola na vida da criança que não é só de guarda da

criança, não é só um lugar para deixar essa criança, que algo muito além que isso. Penso que facilitaria, ajudaria no desenvolvimento da aprendizagem das crianças para que eles não chegassem ao próximo ano com algumas dificuldades. Quando a gente tem o apoio das famílias as dificuldades são menores!

Na opinião da professora Bela são muitas as dificuldades, mas elencou como a principal e a maior, a parceria com a família como destacaram também a Professora Vânia e Professora Vida, no acompanhamento das atividades de casa.

**Professora Bela (Escola C)-** A primeira questão é a do material, acaba que fica muito a desejar. Segunda dificuldade: Eu acredito muito na questão das atividades de casa e no acompanhamento da família e acaba que muitas crianças não têm esse acompanhamento. A gente chega com as crianças na alfabetização que ainda não conseguem pegar no lápis, o lápis pra ela é novidade, aí até que você consegue trabalhar com essa criança, pegar o lápis, organizar o caderno, um período já passou. Portanto àqueles que já chegam, iniciado esse processo de leitura e escrita em casa ou no Cmei o movimento é outro.

Conforme exposto pelos professores, observa-se que, para elas, as famílias são importantes no desenvolvimento escolar e precisam se envolver em atividades escolares secundárias, tais como: acompanhar o aproveitamento, o dever de casa, e o comportamento dos filhos na escola. Esta relação família-escola de acordo com Carvalho (2000) no Brasil não é problematizada, havendo uma carência de pesquisas sobre a questão. Os poucos estudos feitos, como dos autores Costa (2003); Fonseca (2003) e Marques (2002) mostraram como essa parceria contribui para o desenvolvimento do processo humano, visto que a família e a escola são duas instituições fundamentais que podem ser consideradas como mediadores do crescimento físico, intelectual e social da criança (CARVALHO, 2000).

Carvalho (2000) aponta que, na escola pública, há pouca participação dos pais tanto nas reuniões escolares quanto no acompanhamento do dever de casa, por isso a escola deve buscar estratégias de inserir as famílias dos alunos em seu interior e implementar ações para a família participar da organização pedagógica pois é na construção do projeto pedagógico da escola que surge um espaço para a participação família. Entretanto, ela ressalta que é neste momento de construção do trabalho do ano letivo que ambas vão reconhecer os papéis

diferenciados e perceber que as ações educativas na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos. Assim, para a autora:

É o projeto pedagógico que permite uma flexibilização das ações conjuntas, de forma complementar, e o desenvolvimento de repertórios singulares a cada espaço educacional. Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada (CARVALHO, 2000, p. 12).

A autora salienta que as famílias necessitam de efetiva participação na elaboração e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, ou seja, envolver a família no projeto político da escola e a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Entretanto, essa participação tem sido mínima e restrita porque os pais, muitas vezes, não possuem conhecimentos suficientes para as tomadas de decisão, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessária se que devem ser acatadas pelos pais. “Esse tipo de interação revela a existência de um modelo unilateral, em que os pais muitas vezes são aceitos pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referenda as decisões e ações da instituição”. (GUIMARÃES, 2013, p.99).

Por outro lado, ao problematizar sobre a relação família-escola, Carvalho (2000) lembra que é preciso considerar as diferenças sociais e culturais, pois a escola ao desconsiderar tais diferenças, acaba acentuando e legitimando as desigualdades de aprendizagem das crianças oriundas da classe popular. Corroborando com essa premissa, também Guimarães lembra que os professores:

Acabam involuntariamente, legitimando o próprio quadro adverso que enfrentam, esquecendo-se que, para as classes populares oriundas de meios onde a leitura e a escrita não se fazem tão presentes, cabe à escola levar os alunos ao domínio da norma padrão, formando leitores críticos, constituindo-se em uma escola transformadora (GUIMARÃES, 2013, p.99).

O papel transformador da escola na educação das camadas populares também é defendido por Soares (1996) ao ressaltar que:

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela têm sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios(SOARES, 1996, p.73).

Ao fazer tal afirmação, a autora ressalta o papel político da escola na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e na sua função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social.

Desse modo, acreditamos, como os autores citados, que é preciso estabelecer novos rumos para a relação família-escola que visem o desenvolvimento integral dos alunos, e que não se repasse para a família a responsabilidade pela qualidade da escola pública. Como as próprias professoras citaram em suas falas, a maioria dos pais trabalha o dia inteiro e acaba por não ter meios, nem econômicos e nem culturais, para proporcionar o acompanhamento dos filhos que é esperado pelas professoras. Por isso, ressaltamos que cada escola em conjunto com os pais, deve encontrar alguma forma de relacionamento que seja compatível com a realidade da comunidade local.

Outra dificuldade destacada pela professora Bela foi a falta de material de qualidade, principalmente no que diz respeito ao acesso aos livros de literatura infantil de qualidade:

**Professora Bela (Escola C)** – A outra dificuldade é a questão do material, que fica muito a desejar, ficamos com vontade de ter acesso a muitos livros literários, porque eu acredito muito no contado direto da criança com o livro de literatura infantil de qualidade. As famílias que a escola atende não têm infelizmente essa cultura de comprar um livro. “ah não, ele ainda não lê”, “não sabe ler, pra que eu vou dar um livro?” e acaba que isso é um empecilho para nós da alfabetização, por que a criança chega sem ter esse contado com o livro, ela chega: “ai professora, mas eu ainda não sei ler, como eu vou ler um livro? ”. Na verdade ela deveria chegar com esse desejo de ler já trabalhado em família. Essa é outra dificuldade que eu tenho.

Inclusive eu tenho um projeto de leitura que eu faço todo ano, já tem dez anos que eu faço esse projeto de leitura, todo ano eu visito as livrarias, peço doações de livros e levo para escolas, para as crianças com turmas de alfabetização ou Cmei com turma de cinco anos. O ano passado eu consegui contemplar 300 crianças com livro de literatura infantil de doação das livrarias, porque eu acredito muito no contado direto da criança com o livro de literatura infantil de qualidade.

Nesta fala a professora ao lembrar-se da dificuldade do material e da falta de literatura infantil, acaba voltando à questão familiar, pois as práticas de leitura vivenciadas em família antes da ida da criança para a escola, quando ocorrem de maneira significativa, são muito

importantes para estimular na criança, o gosto pela leitura. Kleiman (2001) problematiza esta questão ao referir à família como a primeira agência de letramento e à escola como uma das muitas agências de letramento e que apresenta como diferença das outras agências de letramento uma forma estruturada, sistemática, com objetivos e métodos definidos, ela constitui-se o lócus do conhecimento formal, a autora chama a atenção para as diferenças existentes entre as práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho.

Portanto a família sendo a primeira agência de letramento em que a criança está inserida, ela é também a primeira a mediar o contato do sujeito com a cultura letrada. No grupo familiar e por meio dele, a criança começa a atribuir sentido às coisas que a cercam. É ali que ela realizará suas primeiras “leituras” em relação à realidade. Por isso é tão importante que a família propicie à criança a oportunidade de vivenciar práticas leitoras.

Esta é a visão de Zilberman (2009,p.27):

Para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute como possibilidade de emancipação. Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis. Por isso; seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade.

Portanto a presença do livro no grupo familiar é somente o ponto de partida. É preciso mais. Nesse mesmo sentido a autora Zilberman (2009) concorda que, se a criança está inserida em meio rico em práticas sociais de leitura antes de iniciar sua vida escolar, estas serão importantes na medida em que podem auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas, aumentando a possibilidade de vivenciar momentos em que terá que fazer uso de estratégias orais letradas. As experiências com a leitura que a criança vive em família podem ser fundamentais para desenvolver nelas o interesse pelo ato de ler, já que fora do ambiente escolar, a leitura encontra um espaço menos formal e conteudista, e acaba sendo mais vinculada à leitura por prazer, por deleite, sem, entretanto, ser dotada de sentido. Um exemplo bastante comum de prática leitora nas famílias é a contação de histórias antes de dormir. É uma prática que ocorre em muitas famílias, independente de classe social. Nesse sentido, Saraiva (2001) afirma que a escola não é única responsável pela formação do leitor, devemos considerar o papel da família e de outros fatores conjunturais.

Sendo assim, para a autora, a família ao criar um ambiente favorável para o contato da criança com livros e histórias infantis, promove constantes momentos de diálogos, mediando

as primeiras relações da criança com o mundo e dando voz ativa a esse sujeito perante as práticas leitoras estendendo-as a outros contextos, permitindo que ela tenha a oportunidade de dar sentido ao mundo a partir de suas próprias vivências.

Nesta mesma direção, Soares (s/d) compreende também que antes da criança entrar na escola acontece uma convivência com a língua escrita na família, mesmo naquelas de menor poder aquisitivo. Porém a autora lembra que “na periferia, a criança tem contato com as promoções escritas no tabuleiro do bar da esquina, os rótulos de produtos, os jornais populares. Ou seja, convive com a escrita, só que não aquela que a escola quer desenvolver” (SOARES, s/d, p.11). Deste modo, vale salientar que é na escola que as crianças oriundas das camadas populares terão contato com as práticas de letramento valorizadas socialmente, caso da leitura literária, daí a importância dela na sala de aula.

No próximo capítulo, passamos a discutir os dados construídos a partir das observações. Na análise destas, emergiram três categorias: o uso do livro literário, do livro didático e o trabalho com gêneros textuais.

**CAPÍTULO 4**  
**A PRÁTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:**  
**O que as observações revelam**

*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)

Este capítulo traz as análises dos dados construídos durante a pesquisa através das observações. Estas foram realizadas durante três meses e centralizaram-se nas aulas de Língua Portuguesa. Foram observadas 15 aulas no total, em três escolas públicas da região periférica no município de Goiânia – Goiás. Cinco aulas em cada escola, nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental I. Todas as aulas observadas foram previamente agendadas, conforme o descrito no projeto submetido com o Comitê de Ética da UFG. As três professoras, durante o período de entrevistas e observações mostraram-se prontas a colaborar com a pesquisa e permitiram que suas aulas fossem assistidas.

Durante o período das observações, não houve contratemplos que impedissem minha visita, pelo contrário, em uma das observações houve entrega de notas e reunião com os pais no período de aula, mas, mesmo assim, a professora não desmarcou a observação. Em outra escola foi realizada festa de encerramento do ano e também foi feita a observação conforme o agendado. As professoras salientaram que esta era a realidade da escola e que temos que mostrar o quanto se faz na rotina, pois temos como objetivo na escola a obrigatoriedade de ensinar os alunos.

A partir do trabalho de campo das observações, emergiram três categorias de análises: o uso do livro literário, do livro didático e o trabalho com gêneros textuais, que discutiremos a seguir.

#### 4.1 O uso do livro literário

*Os livros, penso que são  
Como portas encantadas,  
Que levam a lindas terras,  
Onde moram anões e fadas.*

*Lugares longe e tão belos  
Aonde eu não podia ir,  
Mas, agora, com esta porta,  
É só ter cuidado e... abrir.*

Adelaide Love (2011).

Uma das práticas de letramento presente nas aulas observadas de todas as professoras entrevistadas foi realizada a partir do livro literário. Prática essa observada em sete, das 15 aulas assistidas. O que se pôde perceber é que o livro é usado tanto como leitura deleite, como para o desenvolvimento da leitura e para a realização de atividades de interpretação e produção escrita de textos. Essa presença do livro nas práticas de alfabetização tem sido ressaltada como de fundamental importância tanto para o letramento das crianças quanto para a sua aquisição da linguagem escrita. É o que afirma Ruggeri (2016), ao salientar que a literatura não pode ser dissociada das práticas de ensino da língua. Para Saraiva (2001) a importância da leitura de textos literários na fase da alfabetização proporciona além do desenvolvimento das áreas afetiva e intelectual, a apropriação da linguagem pelas crianças e conseqüentemente essa “expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele” (SARAIVA 2001, p.83).

Nesse mesmo sentido, Ruggeri (2016) aponta em sua dissertação de mestrado que se faz necessário descobrir a forma adequada de lidar com o processo de escolarização da literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que ela possa ser alicerce da aquisição da língua pelos alfabetizados, além de importante prática de inserção das crianças nas práticas letradas de uso da língua.

A atividade com o livro literário foi observada em duas aulas da professora Vânia, da Escola A. Na primeira aula, os alunos deveriam fazer a escolha do livro literário para leitura em casa com o auxílio da responsável pela biblioteca, que acompanhava a turma para escolha e trocas dos livros literários. Esta atividade compõe projeto de incentivo à leitura, realizado toda sexta-feira, quando o aluno escolhe um livro da biblioteca e na segunda-feira o devolve.

No desenvolvimento do projeto, uma das regras explicadas para as crianças é que elas

não poderiam fazer a troca enquanto não tiverem devolvido o livro da semana anterior. No dia em que a aula foi observada, seis alunos não foram fazer a troca porque não trouxeram o livro de casa, então não poderia pegar outro. A professora Vânia explicou: *vocês têm que ter responsabilidade de devolver o que levaram. (Diário de campo, 14/09/2015).*

O projeto tem continuidade no decorrer da semana quando a professora solicita que os alunos relatem o que compreenderam da leitura do livro emprestado. Para isso, foi realizada uma apresentação oral pelas crianças, elas foram divididas em pequenos grupos, durante cada dia da semana. Os alunos relataram o nome da história, a autora, a editora e o conteúdo da história lida. Esta utilização do livro como leitura deleite fez parte da rotina da sala e foi iniciada no começo do ano.

A segunda aula em que a professora trabalhou com o livro literário, teve início com uma atividade que tinha como foco, jogos pedagógicos de matemática e alfabetização. Depois de uma hora com tal atividade a professora anunciou que:

**Professora Vânia (Escola A)** - Agora é aula de verdade, acabou a brincadeira. É para todos prestarem atenção na história que eu vou contar. História do B, quem escreveu foi Paulo Ricardo.

Neste momento, as crianças estavam atentas à história, só se manifestavam quando a professora perguntava sobre a mesma. Depois da história lida, a professora passou a atividade que deveria ser realizada:

**Professora Vânia (Escola A)** - É para vocês fazerem um relato da história do livro ou sobre suas brincadeiras preferidas, que vocês brincam na escola ou em casa, não é pra copiar do colega, cada um faz a sua atividade.

O que se pode salientar da prática da professora com o livro é que ela se preocupa em levar os alunos a adotar uma prática rotineira de leitura da literatura, promovendo o empréstimo semanal de um livro para os alunos e incentivando-os a compartilhar com a turma as impressões sobre a história lida. Nesse sentido, percebe-se a realização de leitura como fruição, à medida que os alunos podem escolher o livro que preferirem e não há cobrança de

atividades após as leituras. Podemos então inferir que neste caso cria-se a perspectiva de estabelecimento de uma relação harmoniosa entre professor e aluno que poderá levar à descoberta coletiva de modos de ler que produzam prazer e conhecimento e que incentivam o leitor a compor, através de textos (SARAIVA, 2001).

Já na segunda aula observada, em que houve o uso do livro literário, o que ficou evidente foi outro direcionamento para a leitura. Logo de início, a atividade com o livro foi caracterizada como “aula de verdade, acabou a brincadeira”. Nessa perspectiva, a professora ressalta o sentido escolar da leitura que, como diz Zilberman (1987), acaba reduzindo o texto literário a um número limitado de observações tidas como corretas. Além disso, a atividade a ser realizada após a leitura do livro: fazer o reconto da história ou das brincadeiras preferidas pelas crianças, também não coaduna com a ideia de formação do leitor crítico que percebe os temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (ZILBERMAN, 1987, p.25).

Durante as observações realizadas na sala da professora Vida, da Escola Bela enalteceu a importância de ler para os alunos em suas aulas, entretanto, o livro literário foi trabalhado em apenas uma aula como leitura de lazer. Inicialmente ela explicou aos alunos:

**Professora Vida (Escola B)** - Então pra hoje é uma leitura só para leitura, para vocês refletirem sobre a importância da leitura. Lembrem-se que no começo do ano escrevemos um livro sobre a família, e conversamos que todos nós podemos ser escritores de um livro também, não esqueçam.

Neste dia a professora tinha que fazer reunião com os pais em sala e, ao mesmo tempo dar a aula. A professora iniciou com a rotina do calendário, correção de tarefa de casa, visto na agenda e atendimento aos pais em sala para a entrega das fichas avaliativas. Antes do início da leitura ela explicou: “*Vou ler uma história para vocês e depois faremos as atividades do dia*”. A história lida chama-se “Para que serve um livro” com texto e ilustrações de Chloé Legeay, da Editora: Pulo do Gato. Após a leitura da história, a professora indagou oralmente:

- Quem havia gostado da história,
- Qual o nome do personagem principal,
- O nome do autor,
- Chamou a atenção dos alunos para as ilustrações.

Finalizou incentivando os alunos a buscar outras leituras e também a se tornarem escritores. Em seguida passou à realização de uma atividade feita com o livro didático.

Podemos constatar que no trabalho com o livro literário realizado pela professora Vida, da escola B, foi feita uma atividade mais próxima do que chamamos de “leitura deleite”. Ou seja, a leitura voltada para a apreciação da trama lida, sem a necessidade que esta seja seguida de atividades como desenhar, recontar a história ou preencher uma ficha literária. Esta prática de leitura, voltada para a apreciação estética do texto, é salientada por Ruggeri (2015) ao dizer que a escola tem o papel de aproximar os leitores e livros, portanto esta prática necessita ser planejada, partindo da oferta de textos livres e os mais diversos possíveis. Neste sentido, podemos salientar o que dizem Leal e Pessoa (2012) sobre essa leitura deleite:

O momento da — leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012b, p. 29).

A leitura deleite realizada pela professora Vida, foi de um livro literário, feita em voz alta, só para os alunos apreciarem, pelo prazer de ler, sem ter, no final uma cobrança de atividade. Silva (2015), em sua dissertação, também discute a prática de leitura voltada para a fruição do leitor, lembrando que o professor, enquanto mediador tem o papel de despertar nos alunos a vontade de ler, através de estratégias de leitura que contribuirão para:

A formação de leitores autônomos, críticos, capazes de compreender de forma clara o texto e fazer novas inferências a partir deste. Cabendo ao professor utilizar-se de estratégias de leitura como o conhecimento prévio dos alunos, estimulando-os a fazerem conexões com as suas experiências, com conhecimento de mundo e com o texto. (SILVA 2015, p. 28).

Neste sentido, ao incentivar os alunos a buscar outras leituras e também a se tornarem escritores, a prática da professora demonstra a preocupação com essa formação de leitores autônomos e críticos, que devem sempre buscar ampliar seu repertório de leitura de textos literários. Essa ênfase na busca da multiplicidade de leituras é ressaltada por Ruggeri. Para ela “as experiências de formação do leitor precisam ser múltiplas, prazerosas, alicerçadas por livros de qualidade” (RUGGERI, 2015, p. 26), para que o indivíduo possa se apropriar do livro como um objeto cultural que reflete as condições históricas e sociais nas quais está inserido.

A atividade com o livro literário foi observada em quatro aulas da Professora Bela (Escola C). Na primeira aula foi uma leitura para realização de atividade.

**Professora Bela (Escola C)** - Agora eu vou ler uma história e eu quero silêncio, cabecinha baixa na mesa. Depois que eu ler, vamos fazer a interpretação da história.

A professora pegou a cadeira e sentou para contar a história. Pediu para os alunos fazerem a posição de leitura – cabeça baixa na mesa. Falou o título “**A descoberta da joaninha**” e pediu para as crianças repetirem bem alto, falou que já havia contado outra história de joaninha, e perguntou se alguém lembrava o nome dessa história. Um aluno falou “**A Joaninha diferente**”. “*Então vamos ver o que tem de diferente nas duas histórias*”. (Professora Bela, diário de campo, 16/12/2016). A professora iniciou a história e as crianças estavam de cabeça baixa ouvindo, como combinado. A atividade, depois da leitura, era para desenhar e escrever o nome dos personagens da história além de fazer o cabeçalho da escola.

No decorrer da realização da atividade pelas crianças, a professora pediu para fazerem uma pausa no que estavam fazendo e prestarem atenção para um aluno. Ele iria explicar a história que leu em casa, pois não havia comparecido à aula na segunda-feira, que é o dia da leitura do livro literário de casa. A professora salientou que toda sexta-feira eles levam livros para casa e na segunda fazem uma apresentação sobre o que entenderam da história. E aquele aluno não tinha apresentado naquela semana. Após a apresentação do aluno, a turma pôde finalizar a tarefa.

A segunda aula observada da professora Bela (Escola C) foi específica de leitura do livro literário na sala. A professora organizou diversos livros literários no fundo da sala em um balcão para as crianças escolherem e fazerem tentativas de leitura silenciosa na carteira. Cada aluno ficava cerca de 20 minutos com o livro para poder trocar, pois ela salientava que: *não é uma leitura só das figuras, mas de todo o texto, não é para tentarem adivinhar as palavras, mas sim ler com calma, atenção para poderem entender o significado da história lida*. Esta aula de leitura de livro literário de acordo com a professora Bela é proposta quinzenalmente e visa à *formação de leitores, pois ela acredita que só se aprender ler, lendo*. “*E muitas crianças não têm acesso a livros bons, de qualidade em sua casa para estimular a leitura*”. (Diário de campo, 05/12/2015).

A professora Bela trabalha com o livro literário e com combinados para o seu uso, mostrando para os alunos que aquele tempo destinado à leitura é um momento importante, “*Então devemos fazer silêncio, ler baixinho, pois atrapalha o colega, É um momento seu e de*

*seu livro, cuidado com o livro, ao pegar deve ser na pontinha do livro e devagar, pois tem livros que já estão amassados. Quando fazemos leitura não podemos ir à mesa do colega, pois incomoda e quando for trocar o livro à professora vai falar.” (Diário de campo, 10/12/2015).*

A professora Bela salientou: *Estou observando quem está levando a leitura a sério e quem está respeitando os combinados. A gente consegue entender um livro lendo somente uma vez? – Não! Então temos que ler uma ou mais vezes para compreender e conseguir falar o que entendemos para os amigos e família. (Diário de campo, 10/12/2015)*

Na terceira e quarta aulas observadas da professora Bela, ela trabalha uma sequência didática do livro literário “Moqueca, a vaca” da autora Sylvia Orthof. Este livro foi adquirido pelos alunos por um preço de quatro reais. A professora Bela conseguiu esse desconto pedindo para a editora. Devido a isso, esperava que cada aluno tivesse com o livro em mãos para a atividade, porém na sala havia 22 alunos, oito não havia trazido o livro ou não comprado, a professora orientou então sentar em dupla. Neste dia, a professora pediu para fazerem a primeira leitura, depois, ela ia ler com eles.

Quando os alunos terminaram de ler o livro, depois de 30 minutos, a professora Bela relembrou os combinados na hora de contar, como a posição para ouvir história. (cabeça baixa na carteira e silêncio) e o cuidado para não amassar. Após esse tempo a professora fez a leitura do livro e a interpretação oral da história com os alunos:

- Qual o nome da história e do autor.
- A história fala sobre o que? – A vaca!
- O que ela fazia? – Ela mamava no peito dela e não deixava o filho mamar.
- Por que ela fazia isso? - Porque ela gostava muito de leite!
- Quem produzia o leite? - A vaca!
- Quem descobriu que ela fazia isso? – A cobra e o jacaré!

Na aula do dia seguinte, a professora Bela pediu para colocar o livro lido na aula anterior, *A vaca Mimosa*, na mesa, guardar os outros materiais e prestar atenção na explicação da atividade. Neste dia, apenas duas crianças estavam sem o livro e a professora emprestou seus exemplares a elas, solicitando cuidado com o livro.

A professora fez a leitura da capa do livro com as crianças através de questionamentos: O que tinha na capa? Figura? Nome do autor? Da editora? Nome da coleção? Nome do ilustrador? Então explicou que a atividade era uma releitura da capa do livro, ou seja, os alunos deveriam redesenhá-la:

**Professora Bela (Escola C)**- É para observar a capa e para fazer na folha tudo da capa. Quero observar quem vai conseguir colocar no papel as cores da capa. Quais são as cores que apareceram? Verde, marrom, preto, branco, vermelho, rosa. Eu quero ver essas cores, quero que observe a letra e faz desse jeito. É pra reproduzir esse desenho, da capa do livro. - É pra fazer correndo e falar para professora já terminei? Não! - Artista quando vai pintar se concentra, pensa. Eu quero ver quem é mais artista nesta sala. - O que aparece primeiro é a vaca ou nome da autora? – O nome! Então presta atenção nos espaços também. (*Diário de campo, 14/12/2015*).

Enquanto os alunos estavam fazendo a tarefa, a professora fazia dedicatória em outro livro literário, para presentear as crianças, pois aquela seria a última semana de aula do ano letivo.

De certo modo, podemos inferir que a professora Bela tem o livro de literatura como elemento importante, mas por outro lado não se percebe uma proposta de uso do livro literário para a formação do leitor na escola, o que deveria acontecer principalmente com leitores na alfabetização já que são iniciantes. O livro literário deve ser visto como referência e produtor de conhecimento estético, o que para Zilberman (1998) imprime marcas que se tornam permanente em nossa formação de leitor. Nas aulas em que ela utilizou o livro literário, a prática da professora não aponta para uma visão de literatura nessa perspectiva.

Um dos aspectos que nos chamam a atenção na prática da professora é a exigência quanto ao modo de ler: em silêncio e de cabeça baixa. Tal exigência evidencia a necessidade do professor em usar a atividade de leitura para disciplinar os corpos dos alunos, e conformá-los a uma atitude passiva diante do texto. Neste sentido, a escola se vale do livro para “doutrinar os meninos ou então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam- a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes” (ZILBERMAN, 1998, p.21).

Ao término da leitura silenciosa da criança, a professora faz também uma leitura da história e levanta algumas questões voltadas para a recuperação das informações que estão na superfície do texto, o que, na visão de Marcuschi (2008) são atividades de pura decodificação que não levam ao pensamento crítico, nem à realização de inferências que exigem da criança a utilização de conhecimentos prévios ou de resgatar partes de um texto para inferir alguma

informação. Nesse aspecto ficam comprometidas as possibilidades do aluno de se formar como um leitor que percebe os mundos criados pela criação literária.

A atividade sugerida com o livro “A Vaca Mimosa”, também se insere no que os autores consideram como escolarização inadequada da literatura infantil. O aluno é impelido a fazer uma cópia fiel da capa do livro, reproduzindo as mesmas cores e os mesmos elementos da capa. Só assim a tarefa será considerada “correta”. Ou seja, apesar de, em sua fala a professora salientar, que os alunos devem se comportar como “um artista que se concentra no que faz”, as orientações dadas vão na direção oposta do que ocorre na criação artística, como lembra Zilberman (1998, p.24) “não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria”.

Diante do que foi presenciado nas observações percebemos que das seis aulas com o livro literário, cinco foram leituras feitas em voz alta pelas professoras, que deste modo se constituem em modelos de leitores para seus alunos, ainda em processo de alfabetização. Neste aspecto, as professoras demonstram consciência da importância da literatura em suas práticas, quando leem o livro para os alunos, caso da professora Vida; quando incentiva os alunos a frequentar a biblioteca e levar os livros para casa, caso da professora Vânia; quando buscam levar os alunos a comparar histórias com um mesmo tema, caso da professora Bela. Nestas práticas, percebe-se a preocupação com uma das funções sociais da leitura escrita valorizada socialmente que é a leitura voltada para a apreciação estética. Neste sentido se coadunam com a visão de Zilberman (1994), para quem o livro literário deve ser compreendido em sua totalidade, sem retirar dele parte de encantamento e prazer.

Concordando com esta afirmação Coelho considera que:

O livro infantil se tornou “uma leitura que, mais do que simples divertimento, é um fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc.”, e ainda diz que a literatura infantil “oferece matéria extremamente fecunda para formar ou transformar as mentes”, pois é “um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos”.

Por outro lado, a forma como a leitura é feita em sala de aula, quando os alunos têm que adotar uma atitude de total silêncio e passividade diante dos textos que são lidos em sala, só podem se manifestar com a autorização da professora ao término das histórias, para então responder a questões que recuperam as informações explícitas dos textos ou realizar atividade de reprodução de partes do livro, como a capa, mostra que as professoras apresentam uma prática híbrida, em que misturam as suas interpretações das novas concepções pedagógicas à pedagogia tradicional. Tal fato é discutido por Kleiman e Martins (2007, p.284) ao salientarem que “constância e variação constituem duas faces de uma mesma medalha”. Ou

seja, maneiras novas e antigas de abordar os objetos de ensino convivem em um mesmo sujeito. Tal hibridismo pôde ser constatado no trabalho, principalmente, das professoras Vânia e Bela.

Nas práticas dessas duas professoras - professora Bela e Professora Vânia - há tanto um espaço determinado para o uso do livro literário na alfabetização com a função de auxiliar o processo de aquisição da língua escrita, apreciação crítica da história e preocupação com a formação de leitores, voltada então para o letramento do aluno dentro da concepção ideológica de letramento, quanto uma prática padronizada, de imposição da leitura, com ênfase no modo de como se deve ler um livro, ancorada em uma concepção autônoma do letramento. Nesta perspectiva, Soares (1999) ressalta que “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada”. Já a prática da professora Vida, apesar de ter acontecido em apenas uma aula, durante o período de observação, é a que mais se aproxima do que vem sendo chamado de letramento literário, que, como explica Cosson (2009) consiste na apropriação do texto literário como um detonador de múltiplos sentidos e visões de mundo.

No item seguinte passamos para a discussão da próxima categoria de análise que é o uso do livro didático nas práticas das professoras.

## 4.2 Livro didático

*Os melhores livros são aqueles que o leitor faz a metade.*  
(Voltaire)

*Ler é talvez criar a dois.*  
(Balzac)

Ao realizar as observações nas salas de aula outra prática de letramento percebida que nos chamou a atenção é a presença, ou não, do livro didático nas práticas das professoras. Nas três escolas pesquisadas podemos sintetizar que:

	Entrevista	Observação	Recurso nas aulas
Professora Vânia – Escola - A	Não utiliza o livro didático	Não utilizou o livro didático	Utilizou livro literário e atividades xerocopiadas
Professora Bela Escola - C	Afirma utilizar o livro didático	Não utilizou o livro didático	Utilizou livro literário
Professora Vida Escola - B	Afirma utilizar o livro didático	Utilizou em todas as aulas o livro didático	Utilizou em todas as aulas o livro didático e livro literário

**Quadro 3** – Utilização de recursos das aulas pelas professoras

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados da observação

Mesmo não observando o uso do livro nas práticas de duas professoras, consideramos importante fazer uma análise dos mesmos porque todas as professoras adotam um livro didático que elas mesmas puderam selecionar para fazer parte do material de apoio durante todo o ano no processo de alfabetização das crianças. Consideramos que o livro, mesmo não fazendo parte da rotina da aula, se constitui em importante material didático de apoio às práticas pedagógicas dos professores, constituindo-se muitas vezes também em modelo de prática a ser adotada. Por isso optamos por uma análise dos livros adotados, com o objetivo de perceber a concepção de ensino da leitura e escrita presentes nos mesmos.

De acordo com Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem (2008) o livro didático permanece como um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico, e também um dispositivo fundamental na constituição da formação escolar uma vez que apresenta forte influência para

as definições pedagógicas no cotidiano da escola. O uso do livro didático se torna importante nas práticas pedagógicas, porque, além dessa influência, “atuam decisivamente sobre as experiências de letramento dos alunos, pois, muitas vezes, constituem o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças – e até mesmo pelos professores e professoras que vivem em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos” (BRASIL, 2008, p. 223). Portanto, é importante que se exija a qualidade do livro, pois as suas contribuições na aprendizagem dos alunos dependem desses fatores.

A professora Vânia da Escola A, não utiliza o livro didático em suas aulas em sala, mas sim como material de apoio para a realização das tarefas de casa e nas observações realmente não presenciamos atividades com o uso do livro didático. O livro didático selecionado por ela, para uso como material de apoio deste ano letivo é: *De olho no futuro: letramento e alfabetização*. Esse livro foi editado no ano 2011 pelo Quinteto Editorial tendo como autora Cássia Leslie Garcia de Souza. Esta é uma edição reformulada do livro está entre as obras selecionadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Figura 1 – Capa do Livro *De olho no futuro: letramento e alfabetização* (PNLD 2015)



FONTE: Livro *De olho no futuro: letramento e alfabetização* (PNLD 2015), 2011

O livro que foi distribuído para os alunos *De olho no futuro: letramento e alfabetização* têm 239 páginas, ilustradas com textos, fotos e desenhos coloridos. Como primeira proposta de atividade é solicitada uma reflexão sobre as formas de comunicação, enfatizando que podemos nos comunicar de diversas maneiras seja pela oralidade, gestos, escrita e imagens. Seguem várias propostas de trabalhosa partir dos símbolos, placas e rótulos de produtos que os alunos conhecem.

No primeiro capítulo há uma série de imagens de sinais de trânsito para que os alunos indiquem seus significados, com o objetivo de mostrar o quanto eles já sabem ler as imagens. A partir destas imagens é apresentado o alfabeto em letras de fôrma maiúsculas e minúsculas como conjunto de símbolos que utilizamos para escrever. Nas últimas páginas do livro está anexado um alfabeto móvel e sílabas móveis para os alunos recortarem e formarem palavras.

O livro apresenta uma variedade de gêneros de textos, como: símbolos, placas, embalagens, calendário, quadrinhas, poemas, excertos narrativo, cantigas, travas-língua, pinturas, histórias em quadrinhos, anúncios, descrição literária, contos, fábulas, foto legendas, cartazes, receitas culinárias, bilhetes, capas de livro, narrativas, lendas, contos de fada. Estes textos são trabalhados tanto no processo de construção de sentidos, falando da vivência das crianças como criação de teatro de fantoches, leitura de quadrinhos e confecção de bilhetes, como em atividades voltadas para a técnica da leitura e escrita como separação de sílabas, identificação de letras trabalhadas etc. O que é importante ressaltar é que não se percebe no livro a concepção de alfabetização se sobrepondo ao letramento. Ao mesmo tempo em que as lições trazem uma determinada letra como destaque para o estudo, trazem também textos multimodais, aliando linguagem verbal e imagens, que têm uma circulação social, caso da página 80, que traz o anúncio de venda de uma bicicleta.

**LEITURA 3**

Professor: questione se os alunos já viram pelas ruas algumas placas anunciando a venda de algo: objeto, imóvel, carro entre outros. Além disso, pode-se perguntar: se você quisesse vender algo, de que modo você avisaria as pessoas?

**VEJA UM ANÚNCIO QUE UMA MENINA FEZ PARA VENDER SUA BICICLETA USADA PARA JUNTAR DINHEIRO E COMPRAR UMA NOVA.**



**1** VOCÊ SE INTERESSARIA EM COMPRAR ESSA BICICLETA? POR QUÊ? RESPONDA ORALMENTE. *Personal.*

**2** QUEM ESTÁ VENDENDO A BICICLETA? *Julietta.*

80

**DESCOBRINDO A ESCRITA**

É importante estar atento ao fato de que a letra t, devido às diferentes variações dialetais existentes no Brasil, pode representar sons distintos em uma mesma palavra. Dependendo da região do país, o t, antes das vogais "i" [ti] e "u" [tu] ou "ri" [ri] e "ru" [ru].

**LETRA T**

**1** CIRCULE NO ANÚNCIO DA PÁGINA 80 TODAS AS PALAVRAS QUE POSSUEM A LETRA T. *Veja resposta na página.*

**2** MARQUE O QUADRINHO REFERENTE À SÍLABA QUE INICIA O NOME DE CADA FIGURA.



TA  
TE



TA  
TO

**3** QUAIS DAS SÍLABAS ABAIXO TAMBÉM APRESENTAM A LETRA T? MARQUE-AS.

TI    SI    TA    PO    TU    PU

**4** ESCOLHA A SÍLABA QUE COMPLETA ADEQUADAMENTE O NOME DE CADA FIGURA. DEPOIS, COPIE AS PALAVRAS FORMADAS. *Solicite aos alunos que utilizem o JOGO DAS SÍLABAS para a realização desta atividade.*



TA TU  
TU CANO



TA TE  
SE TE



TI TA  
LA TA

TU CANO      SE TE      LA TA

TU CANO      SETE      LATA

82

**Figura 2** - Extrato da unidade 3 - Leitura e Descobrimdo a escrita

**Fonte:** Livro: De olho no futuro: letramento e alfabetização (PNLD 2015), 2011.

As atividades do livro são organizadas nas seguintes seções:

**Leitura:** a proposta de leitura inicialmente deve ser realizada pelo professor, as crianças ainda não sabem convencionalmente, mas os alunos vão se familiarizando com as estruturas da escrita.

**Leitura ouvida:** esta leitura ouvida são textos mais longos para ampliar o repertório de leitura dos alunos. O trabalho com estudo do texto é desenvolvido logo após sua leitura.

**Produção escrita:** é uma atividade em que o professor solicita a produção da escrita pelo aluno. Inicialmente é proposta à criança a escrita do nome, até conseguirem a produção escrita de um bilhete, versos, descrição.

**Produção oral:** aqui é trabalhada com o incentivo a oralidade dos alunos nas interpretações dos textos, com suas opiniões e reflexões, assim como também o respeito ao outro pelo ouvir e falar.

**Produção oral e escrita:** Objetivo é trabalhar com as duas dimensões tanto orais quanto escritas no desenvolvimento das atividades.

**Descobrimo a escrita:** Nesta seção o ensino da ortografia, das vogais, das sílabas, da gramática é o objetivo da aprendizagem.

**Aprenda brincando:** São apresentadas para os alunos atividades lúdicas referentes a alguns conteúdos como jogos com conteúdos ortográficos.

É possível observar que o livro *De olho no futuro: letramento e alfabetização* já no título anuncia que, a perspectiva adotada pela coleção, é que a alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas que devem fazer parte igualmente do currículo escolar, assim percebemos uma proposta de trabalho em que se articulam os conceitos de letramento e suas implicações na alfabetização.

O livro traz para os alunos uma variedade de textos verbais e não verbais, conforme apontam as perspectivas de letramento, apresenta inicialmente propostas de atividades de escrita espontânea do nome próprio e palavras.

As propostas de produções textuais são diversas e estão presentes em cada final de capítulo, neste sentido, constata-se uma diferença em relação às cartilhas tradicionais. São propostas que se centram na escrita de listas de nomes, palavras, cartas, bilhete, faixas informativas, cartazes, capa de livro, receita culinária, completando histórias em balões, descrição como de um ser folclórico. Há inicialmente uma apresentação de um texto principal como texto não verbal, uma cantiga de roda, parlenda, uma pintura, e um texto complementar para o aluno. Esta mudança de inserção de textos principal e complementar no Livro didático é analisada por Bezerra (2001):

Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada (Bezerra, 2001, p. 38).

No geral, podemos observar no livro a presença de textos curtos e textos não verbais como a leitura de rótulos, traz também uma diversidade de textos de gêneros variados. Dessa forma, podemos inferir que o livro didático adotado pela professora se constitui em um livro que comporta diferentes gêneros de textos, ou seja, nele há a presença de muitas vozes que são enunciadas por diferentes instâncias sociais, o que é compreendido por Marcuschi (2008) como uma forma de levar o aluno a perceber os usos autênticos que se faz da língua fora da escola.

A professora Vida (Escola B), afirma que utiliza de forma sistemática o livro que considera como um recurso fundamental nas suas aulas. Para ela, este material é recurso prioritário, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, mas não único. Em todas as observações, a professora fez uso do livro, tanto o de Português quanto o de Matemática quando corrigia as tarefas de casa.

O livro adotado foi selecionado pela professora Vida intitula-se: *Bem-me-quer: alfabetização e letramento*, de autoria Maria Regina C. Giesen e Vanda A. Garcia Campos, editado pela Editora do Brasil.

**Figura 3** – Capa do Livro Bem-me-quer: alfabetização e letramento (PNLD 2015)



**Fonte:** Livro Bem-me-quer: alfabetização e letramento, 2011

No início de suas aulas a professora segue toda uma rotina da entrada que consiste em: música de boas vindas, oração, marcação do dia no calendário, correção da tarefa de casa, correção da agenda e explicação da tarefa de casa para ser entregue na próxima aula. Depois de todas estas atividades da rotina, iniciava a aula com o livro didático.

Observamos que esse livro didático selecionado pela professora, em geral, apresenta textos longos e atividades em que a professora necessita ler e dar uma explicação detalhada para os alunos. São textos de gêneros diversificados como: textos literários, informativos, jornalísticos, instrucionais, epistolares, humorísticos, reprodução de obras de arte, transcrições de textos orais, trazendo, ainda, um grande número de fotografias e outras imagens, como capas de filmes. O livro apresenta muita ênfase na leitura e na escrita de maneira articulada, procurando desenvolver essas habilidades nos alunos.

**LER E APRENDER**

1. O PROFESSOR LERÁ MAIS UM TEXTO SOBRE PLANTAS. OUÇA-O COM ATENÇÃO.

**TEXTO 2**

**A CARNAÚBA**

A CARNAÚBA, PALMEIRA DO SERTÃO NORDESTINO, TEM 1001 UTILIDADES. A MADEIRA DE SEU TRONCO, QUE MEDE ATÉ 15 METROS DE ALTURA, É MUITO PROCURADA PARA A CONSTRUÇÃO DE CASAS. A POLPA DE SUA FRUTA É USADA NA FABRICAÇÃO DE UM TIPO DE FARINHA, EXPORTADA PARA O MUNDO INTEIRO. A CERA EXTRAÍDA DE SUAS FOLHAS GANHOU FAMA POR SER MAIS RESISTENTE E TER UM BRILHO MAIS INTENSO. FRUTAS COMO MAÇÃ E MANGA RECEBEM UMA CAMADA DESSA CERA ANTES DE SEREM EXPORTADAS, EVITANDO-SE, ASSIM, QUE PERCAM ÁGUA. A CERA DE CARNAÚBA TAMBÉM ENTRA NA COMPOSIÇÃO DO BATOM, DANDO-LHE RESISTÊNCIA AO CALOR, E FUNCIONANDO COMO ISOLANTE ELÉTRICO EM CHIPS DE COMPUTADORES.

© MARCELO DRAPET, FÁBICA DOS CARLOS, SÃO PAULO: COMPANHIA DA LETRA, 2011. P. 108-109.

**ENTENDENDO O TEXTO**

1. VOCÊ JÁ CONHECIA A PLANTA MENCIONADA NO TEXTO 2? COMO A CONHECEU?

194

2. PELA LEITURA DOS DOIS TEXTOS, TAIS PLANTAS SÃO IMPORTANTES PARA A VIDA NA TERRA? POR QUÊ?

3. ASSINALE O QUE É VERDADEIRO EM RELAÇÃO AO TEXTO 2. O ASSUNTO PRINCIPAL DO TEXTO É A:

A) A IMPORTÂNCIA DA CARNAÚBA. ( - )

B) A CERA DE CARNAÚBA É EXTRAÍDA DAS FOLHAS DESSA PALMEIRA. ( )

C) A CARNAÚBA É CARNÍVORA. ( )

D) A CARNAÚBA É UMA PLANTA DO SERTÃO NORDESTINO. ( )

E) TODAS AS FRUTAS QUE O BRASIL EXPORTA RECEBEM UMA CAMADA DE CERA DE CARNAÚBA. ( )

F) A COMPOSIÇÃO DO BATOM CONTÉM CERA DE CARNAÚBA. ( )

4. RESPONDA CORRETAMENTE. OS TEXTOS 1 E 2:

A) ENSINAM A FAZER ALGO. ( )

B) DÃO INFORMAÇÕES SOBRE PLANTAS. ( - )

195

**Figura 4** - Livro Bem-me-quer: alfabetização e letramento (PNLD 2015), extrato da Unidade 4 - Ler e aprender  
**Fonte:** Livro Bem-me-quer: alfabetização e letramento (PNLD 2015), 2011

Nas aulas observadas com o uso deste livro didático, ela trabalhou com os alunos a poesia, o poema, o trava-língua, a narração, a fábula e o texto informativo. A partir da observação das aulas percebemos que em alguns casos, ela realiza um processo de mediação ao questionar os alunos sobre o título dos textos/ comparação dos textos que estavam

apresentando, e interpretação oral dos textos, percebe-se que o objetivo é fazer com que os alunos reconheçam qual o significado do texto.

No quadro abaixo mostramos uma das aulas observadas:

**Professora** - Na aula passada nós fizemos a leitura do poema do tigre que está exposto na parede. Vamos hoje ler novamente crianças. O poema tem duas estrofes. Certo! Hoje vamos abrir o livro de português e ler nosso texto. Será que é um poema, será que tem estrofes, quem pode me dizer?

**Crianças** - É um poema e tem estrofe porque as palavras estão descoladas, tem um espaço.

**Professora** - Então vamos contar quantas estrofes tem no poema.

**Crianças** - Faziam várias hipóteses. Sete, oito, nove.

**Professora** - Agora vamos conferir. O que é estrofe? É um conjunto de versos. Conta comigo, temos sete estrofes. O mais importante é saber o que é estrofe, verso e poema.

**Professora** - Vamos ler a primeira estrofe. Cada criança lia uma estrofe.

**Professora** - Então temos duas atividades no livro sobre o poema. Nós vamos iniciar a tarefa pela primeira ou segunda?

**Crianças** – Primeira.

**Professora** - Isso mesmo! Vamos reforçar a primeira atividade - ler o título do texto: “Será que tem festa?”

**Professora** - quem sabe fazer hipóteses desse poema? Quem sabe o que pode estar escrito.

**Crianças** - festa de casamento, festa de aniversário, festa junina, não sei.

**Professora** - Vocês concordam que o texto vai falar sobre festa sim ou não? Levanta o dedinho quem concorda. Eu vou fazer leitura oral primeiro, vamos escutar.

**Professora** - Lendo este texto uma vez só deu pra entender o que estava escrito?

**Crianças** - Não!!!

**Professora** - Vamos ler de novo o poema e depois quero ver quem responde as perguntas.

(Diário de Campo 13/10/2015).

**Quadro4**–Aula observada professora Vida (Escola B)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

Como pôde ser observado, nessa aula, a professora Vida, usa o livro didático como recurso, e, faz também a leitura de outros textos como de um cartaz fixado na sala com a mesma temática. Realiza, portanto não só as atividades apresentadas no livro didático. Após fazer a leitura do poema do cartaz, ela procura levar os alunos a identificar o gênero de texto

que será lido a partir da estrutura do mesmo, acionando o conhecimento prévio da sala sobre a estrutura do poema. Após a identificação do gênero do texto a professora busca trabalhar a predição sobre o assunto do texto a partir do título do mesmo.

A análise da observação nos permite perceber que no uso do livro didático há uma concepção de letramento defendida pela professora que está relacionada tanto a uma prática social de uso da leitura e da escrita, observada quando a professora provocou os alunos para que prestassem atenção em determinados aspectos do texto, como o título, a interpretação do texto, a ativação do conhecimento prévio dos alunos na leitura, quanto a uma leitura eminentemente escolar, quando ela se preocupa em trabalhar a estrutura do texto lido, no caso o poema.

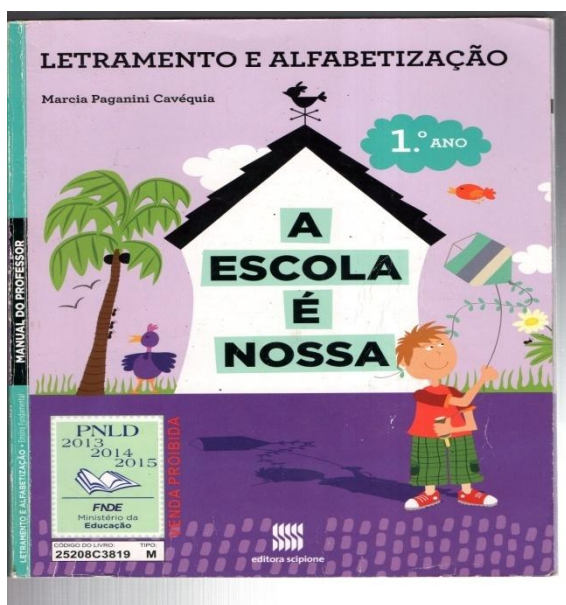
Neste aspecto, pudemos perceber a análise que Marcuschi (1996) realiza sobre os exercícios de compreensão dos manuais escolares. Segundo ele, tais manuais às vezes se resumem a perguntas e respostas e trabalham, sobretudo, aspectos formais do texto como, nome do autor, número de versos ou parágrafos, título. Essas são atividades importantes, mas, segundo o autor, não são de compreensão, o que podemos inferir é que a professora Diva trabalha com todos esses aspectos que o autor pontuou, mas apresenta também uma preocupação em trabalhar com significado e compreensão do texto pelos alunos. Configurando-se em uma prática de letramento que vai do uso estritamente escolar da leitura à compreensão mais ampla da leitura como processo de construção de significado para o texto lido, o que envolve a ativação de estratégias tais como a predição, a partir do título do texto.

A professora Bela da escola C, durante as observações, não utilizou o livro didático, mas na entrevista afirmou utilizá-lo e salientou a importância deste suporte no seu trabalho pedagógico. A professora Bela enfatizou ainda na entrevista a importância da autonomia de cada escola e professor poder escolher o livro. *O livro que eu utilizo foi eu que escolhi, e é muito bom o livro. Eu vejo muitas pessoas criticarem o livro didático, mas, essas críticas precisam avançar. O livro didático de hoje é bem diferente do livro didático da época que a gente estudava. (Entrevista da professora Bela - Diário de campo 05/12/2015).* BRASIL (2008) ressalta também que essas mudanças no livro didático, o tornaram um bom material, sobre o qual se pode construir e criar atividades de alfabetização.

Essa mudança no livro didático está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com os princípios gerais postulados por este último, um dos principais critérios específicos do eixo leitura é que esta “[...] propicie, por meio de seleção criteriosa e respeito ao pacto ficcional, uma abordagem

adequada de textos de valor artístico, favorecendo, assim, a formação do leitor literário” (BRASIL, 2009, p. 24).

O Livro didático selecionado pela professora Bela no ano de realização da pesquisa intitula-se: *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, de autoria da Márcia Paganini Cavéquia (2011), editado pela Scipione. O livro está organizado por unidades introdutórias a partir de palavras-tema.



**Figura 5** – Capa do Livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização* (PNLD 2015)

**Fonte:** Livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização* (PNLD 2015), 2011

A proposta consiste em enfatizar o trabalho com grafema (letra ou dígrafo) iniciando por unidades de menor complexidade para os de maior complexidade. Por exemplo, na unidade nove o tema é telefone e a letra em destaque é a letra T. O texto apresentado é uma história em quadrinhos sem escrita, em seguida tem atividades com perguntas e respostas sobre o texto enfatizando novamente as palavras com a letra T.



**Figura 6** – Livro A escola é nossa: letramento e alfabetização (PNLD 2015), extrato da Unidade 9 –telefone  
**Fonte:** Livro A escola é nossa: letramento e alfabetização (PNLD 2015), 2011

O livro apresenta uma proposta de produção textual no final de cada unidade, essas produções são textos variados seja como uma ilustração de uma história ou proposta de construção de texto coletivo como a confecção de um cartaz que deve ser orientado pela professora. No final do livro é inserido um material de recorte como proposta de atividade lúdica. Estas páginas podem ser recortadas, dobradas e coladas pelos alunos, é anexado alfabeto móvel um jogo de dominó com figuras e palavras sobre os animais e um jogo de fantoche da história chapeuzinho vermelho, para trabalhar com a literatura e posteriormente apresentar uma dramatização.

Ao analisar o sumário do livro percebe-se que este trabalha a leitura e a escrita de forma progressiva, iniciando com desenhos, símbolos, imagens, trabalhando a linguagem não verbal, em seguida introduz as letras, as sílabas e as palavras. Percebe-se ainda no sumário que a organização do livro é feito por palavras-chave, e que cada uma é apresentada a partir de um gênero textual. No trabalho com a palavra-chave é enfatizada uma letra do alfabeto e há atividades voltadas para o reconhecimento desta letra, como também atividades voltadas para a escrita de diversos textos como: listas de jogos e brincadeiras, criação de diálogos, criação de rótulos, escrita de convites, etc.

Os textos que compõem o livro são textos que possuem sentido como poemas, letras de canções populares, contos de fada, receitas e outras. Desse modo também neste livro não

se percebe uma orientação que privilegia a alfabetização em detrimento do letramento, percebe-se a preocupação em trabalhar com os dois processos de forma articulada.

Consideramos que os três livros trabalham de forma articulada o letrar e o alfabetizar na medida em que trazem tanto atividades voltadas para o reconhecimento da relação grafema/ fonema quanto atividades de leitura e escrita de textos reais. Nenhum dos livros traz textos da cartilhados que, como diz Carvalho (2008), pressupõem ruptura entre os processos de alfabetização e letramento. Assim, no modo das cartilhas antigas primeiramente ensinadas “as vogais e os ditongos, em seguida as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes (ve-va-vo-vu-vi). Seguem-se palavras formadas de três letras (vai, viu, vou) e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação: “vo-vó viu a-ve”, “a-vevi-ve e vo-a”, “vo-vô vê o o-vo” e outras do gênero” (CARVALHO, 2008, p. 23).

Carvalho se posiciona contra essa visão de alfabetização pressupondo que a compreensão da leitura vem depois do processo de decodificação das sílabas. Nos livros didáticos utilizados pelas professoras percebe-se uma acentuada mudança nos textos apresentados, observando-se articulação entre o alfabetizar e o letrar. Os três livros contemplam ainda os mais variados gêneros textuais. Compreendemos que esse contato com os textos, é essencial para a formação da criança na alfabetização, visto que essa variedade de textos auxilia na formação do leitor e na compreensão do mundo real com uma consciência crítica.

No próximo item, apresentamos como última categoria de análise a diversidade de gêneros textuais nas práticas das professoras. Esta categoria emergiu da intrínseca relação em que alfabetizar letrando implica ensinar a ler e escrever por meio da interação do alfabetizando com textos autênticos em diferentes suportes.

### 4.3 O trabalho coma diversidade de gêneros textuais

*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; DOLZ, 2004, p, 51).

O trabalho com os gêneros textuais diversificados, tais como poemas, contos, cantigas de roda, poesias, parlendas e outros textos foram explorados nas aulas das três professoras. A prática pedagógica com gêneros permite que os alunos tenham contato com os diversos textos que circulam na sociedade e, dessa forma, dar-lhes a oportunidade de utilizar e vivenciar o conhecimento da escrita e, de fato, se apropriar dessa modalidade da língua. Segundo os PCNs, a unidade básica de ensino da Língua Portuguesa é o texto e “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 2008, p. 26). No caderno do PRÓ-LETRAMENTO há uma definição do termo:

Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros (BRASIL, 2008, p.19).

Desse modo, a prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que circulam na sociedade.

Essa diversidade de gêneros foi percebida na prática da professora Vânia, Escola A. Com o propósito de trabalhar com cantigas de roda do folclore, uma das aulas observadas foi iniciada pela professora Vânia com a seguinte indagação: “*Na aula passada vocês confeccionaram em dupla um livro sobre o folclore*”.*Então hoje vamos cantar uma cantiga de roda! A cantiga era do sapo cururu. (Diário de Campo, 29/09/15).*

O grupo precisou de ajuda da professora para cantar a primeira vez. Na segunda, alguns alunos cantaram sozinhos. A professora pediu para cada um cantar individualmente para ela, pois deviam aprender a cantar porque quando pegarem o texto, os alunos teriam que saber onde estão as palavras. Quando todos cantaram individualmente, cantaram novamente juntos. A professora perguntou se tinha outra música que falava de sapo que eles conheciam e

o grupo falou “sapo não lava o pé”. Algumas crianças ficaram pensando se conheciam outra e a professora falou que na hora que lembrassem podiam falar e cantar. Após essa canção, começou a interpretação do texto. Para a realização desta aula, a professora entregou uma folha xerocopiada com a letra da música e, ao lado do texto, atividades para os alunos realizarem após a leitura.

Na exploração feita pela professora, percebeu-se que ela buscou promover diferentes formas de leitura do texto, explorando tanto a leitura individual quanto a coletiva, buscou também trabalhar a intertextualidade nesta mesma aula, na medida em que a cantiga do sapo se inseriu na discussão sobre folclore que já havia sido realizada em aulas anteriores quando foi composto pela turma um livro com vários gêneros textuais sobre o tema da aula.

Em outra observação da aula da professora Vânia, ela trabalhou com duas atividades xerocopiadas envolvendo palavras cruzadas. A primeira atividade continha as palavras escritas para os alunos preencherem no quadro. A professora orientou os alunos, passando de carteira em carteira, quanto à escrita correta das palavras, levando os alunos a perceber a quantidade de fonemas e letras para preencher o quadro corretamente. A professora pediu também que os alunos desenhassem cada figura representada pela palavra após o preenchimento no quadro. Após o lanche e o recreio, quando já haviam terminado a primeira atividade, a professora entregou outra cruzadinha, desta vez com desenhos. As crianças teriam que escrever o nome da figura que aparecia, ou seja, escrever a palavra fazendo a identificação das letras e dos fonemas correspondentes. A professora, quando percebia uma criança com dificuldade, passava na carteira e fazia a orientação:

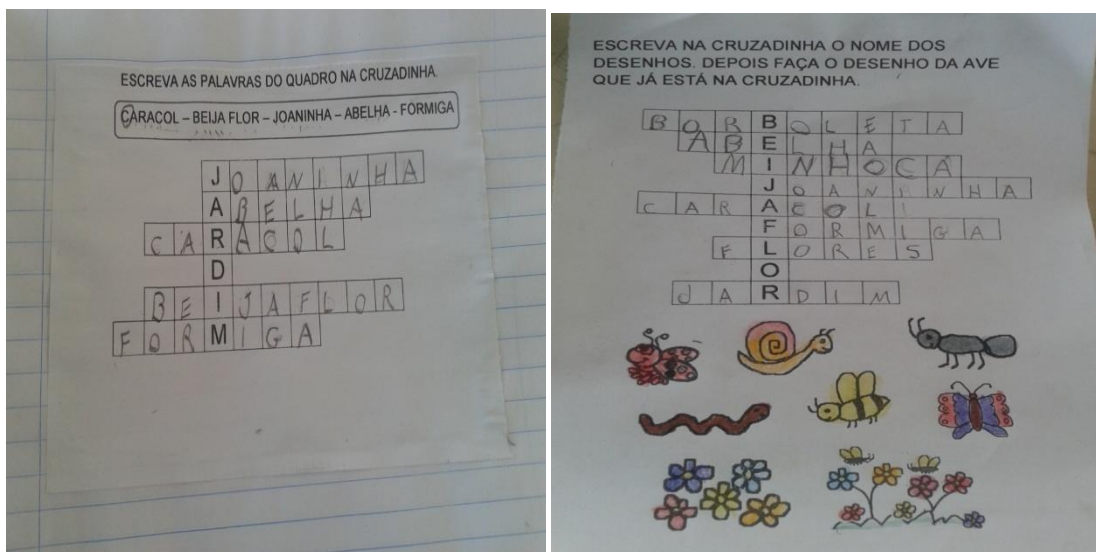
No quadro abaixo mostramos uma das aulas observadas:

Professora Vânia– Não tenta adivinhar o que está escrito, vamos tentar ler, você tem que contar a quantidade de letras e a quantidade de quadrinhos você tem que colocar cada letra em cada quadrinho.

Professora Vânia – Não é assim, esta errada! Qual dessas palavras tem nove letrinhas? Vamos apagar e contar juntos cada letrinha da palavra, para saber em qual quadradinho vamos colocar.

Professora Vânia – Qual desses desenhos que tem seis letras no nome e tem a letra E no meio, vamos pensar juntos, que vamos conseguir encontrar o lugar desta palavra.

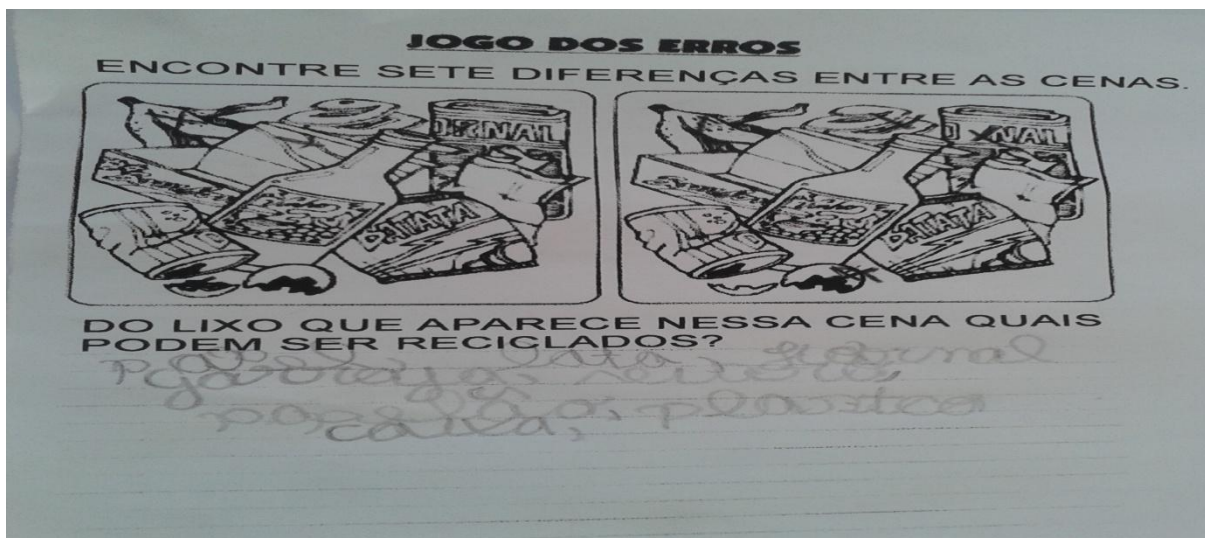
(Diário de Campo, 13/09/2015).



**Figura 7** - Atividade da aula da professora Vânia  
**Fonte:** Diário de Campo, 13/09/2015

A professora auxilia individualmente cada criança na realização da atividade, passando de carteira em carteira. Após terminarem, ela solicitou que colassem as atividades de cruzadinha no caderno.

Em outra aula observada à professora Vânia fez uma atividade em uma folha xerocopiada. A proposta era um jogo dos sete erros. O tema da atividade era sobre reciclagem, a professora estava trabalhando na sala com o projeto “Meio ambiente”, este é um projeto maior que envolve toda escola e está inserido no Projeto Político Pedagógico da instituição. Percebemos que a professora trabalhou de forma interdisciplinar nesta atividade que envolvia os conceitos da matemática, quando os alunos deveriam fazer a contagem da quantidade de erros que encontravam e dos que ainda deviam encontrar. Ela trabalhou também com conceitos da disciplina de ciências, quando explicou o que é lixo reciclável e sua importância para a preservação do nosso planeta e, com a disciplina de português, explorou a produção escrita das palavras, na qual os alunos teriam que escrever e identificar quais das figuras apresentadas na atividade representavam objetos que poderiam ser recicláveis.



**Figura 8** - Atividade da aula da professora Vânia  
**Fonte:** Diário de Campo, 15/09/2015

Percebemos nestas atividades, a preocupação da professora em levar para a sala de aula textos de gêneros variados como a cantiga de roda, cruzadinhas e jogo dos sete erros. Textos estes que sempre estão presentes em jornais e suplementos infantis destinados à criança. De acordo com Marcuschi (2008), essa é uma prática importante na escola uma vez que "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Na observação das aulas da professora Vida, Escola B, observamos também que foram trabalhados diversos gêneros textuais. O que se percebeu é que, além de usar o livro didático, ela buscou outros gêneros de texto para ampliar o que estava sendo visto, tais como: - **cartazes da própria sala:** ela realizou a leitura em voz alta destes cartazes com as crianças, relacionando o significado destes com o gênero textual explorado no livro didático. Também fez uso do **dicionário**, quando na leitura de poema, que estava escrito em um cartaz exposto na sala, a professora perguntou se havia alguma palavra desconhecida pelas crianças e questionou, aonde devíamos procurar o significado destas palavras "se eu não sei na cabeça", (Diário de Campo, 20/10/2015), as crianças responderam que era no dicionário. Ela então solicitou que um aluno procurasse, na coordenação, um dicionário emprestado para eles poderem fazer uso naquele momento. A professora perguntou para as crianças quais as palavras no texto que elas não conheciam, e fez uma lista no quadro com estas palavras:

Tiago	aflição
Teresa	traquina
ternura	travessura
trem	turquesa

A professora após fazer o quadro, perguntou com que letra as palavras escritas começavam, as crianças responderam, todas com T e só uma com A – aflição. Então, vamos primeiro procurar no dicionário esta palavra que começa com a letra a – aflição. A professora procurou a palavra no dicionário e fez a leitura do verbete com o significado da palavra. Questionou ainda exemplos de frases com a palavra, para enfatizar os contextos em que é usada.

Então eles seguiram para procurar os significados das próximas palavras. Ela falou para as crianças, que agora todas as palavras começam com a letra T então o que vamos fazer? Qual palavra que podemos procurar primeiro? As crianças responderam que deveríamos olhar para a próxima letra da palavra.

Mas antes de procurar a professora fez indagações para os alunos sobre aquelas palavras, para estimular o conhecimento prévio dos alunos. Ela falou:

Professora Vida - antes de olhar no dicionário vou perguntar se alguém sabe o que é Teresa e Tiago.

Crianças - nome de pessoa, nome próprio.

Professora Vida - Então vocês sabem o que é e não precisamos procurar no dicionário.

Professora Vida: E a palavra Trem o que é?

Uma Criança – É para carregar pessoas e cargas, na minha cidade tinha e agora não tem mais.

Professora Vida - Era um meio de transporte, que anda pelo trilho. Aqui em Goiânia não tem, e ele é mais rápido que um ônibus. Então para esta palavra não precisamos ir ao dicionário.

Professora Vida - Outra palavra que penso que não precisamos ir ao dicionário é ternura. Alguém sabe o que é? Não! Ela procurou no dicionário; falou que ternura é um sentimento, carinho por outra pessoa e deu exemplo: “A mamãe tem ternura pelo filho”.

Professora Vida - então vamos para a palavra turquesa. Alguém sabe o que é? Não? Uma criança disse que é nome de princesa. Ela falou vamos olhar no dicionário. Turquesa é uma pedra de cor azul usada para fazer jóias.

Professora Vida - Traquina alguém sabe o que é?

Crianças - Uma pessoa que faz arte.

Professora Vida - Ah! Então é uma pessoa que pinta o quadro e vende? Não! É uma que faz bagunça! Ah então traquina e travessura uma arte, como por exemplo: É o menino ou a

menina que faz coisas que não é certo, não é legal. Aqui no recreio quando coloca o pé na frente do amigo pra cair isto é uma travessura, não é legal é feio.

Professora Vida - Então meninada esclarecida às palavras desconhecidas? Sim. Muito bem.

Vamos ler o texto pela última vez.

(Diário de Campo, 08/10/2015).

**QUADRO 6** - Aula observada professora Vida (Escola B)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

Durante as observações a professora também fez uso de um **mapa geográfico**. Ela escreveu a palavra **GOIÂNIA** no quadro e pediu para as crianças lerem. Depois questionou; crianças o que é isso escrito no quadro, Goiânia? É a nossa cidade. Isto mesmo. A professora pediu pra um aluno ir buscar na biblioteca o mapa do Brasil e o pendurou na parede. Em seguida perguntou para as crianças, o que é isso:

Crianças - Mapa de Goiás! Goiânia! Brasil!

Professora Vida - Isto! Do Brasil. Este é o mapa político do nosso país.

Professora Vida - João qual é o nome daquele estado que você passou nas férias e disse que ia ser cantor e ia me convidar para seu show?

Criança João - Rio Grande do Norte

Professora Vida - Larissa de qual estado você veio?

Criança Larissa - São Paulo

Professora Vida - A família da Maria Eduarda veio do Tocantins.

Professora Vida - Emerson de onde é a sua família?

Criança Emerson - Bahia.

Professora Vida - Além de estarmos dentro de Goiânia e que está dentro de um espaço maior chamado Goiás, estamos dentro de algo maior chamado... Alguém sabe... Brasil (Maísa) que é o nosso país (Maísa) e o país esta dentro do nosso mundo (João) isso que chama planeta terra.

(Diário de Campo, 23/10/2015).

**QUADRO 7** - Aula observada professora Vida (Escola B)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

A professora explicou ainda que estava falando de outros estados, para poderem localizar no mapa onde a cidade de Goiânia estava. Fazendo o apontamento para as crianças verem no mapa a cidade de Goiânia. Uma criança questionou para a professora sobre a parte azul no mapa e ela logo respondeu:

Professora Vida - São os oceanos, as praias e os brancos, são outros países, mas não vamos muito longe, tem muito outros países, conforme vocês forem estudando com a professora de história e geografia vocês vão conhecer e ampliar o conhecimento, mas vamos voltar aqui. Estamos no estado de Goiás, que está dentro do país Brasil e que tem Goiânia como capital. Estamos falando sobre isso porque amanhã não tem aula, é feriado municipal, só na nossa cidade Goiânia que completa 83 anos.

(Diário de Campo, 23/10/2015)

**QUADRO 8** - Aula observada professora Vida (Escola B)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

Nesta atividade da professora Vida podemos inferir o que Soares (2006, p. 72) nos diz sobre o “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 e nas atividades expostas acima percebemos esta relação.

No trabalho da professora Vida, além das atividades do livro didático, percebe-se a preocupação em levar para a sala de aula textos de gêneros variados para o ensino da leitura e da escrita, com o intuito de contextualizar as aulas, bem como de colocar os alunos em contato com diferentes textos. Tal prática é norteadada pelo entendimento de que a aquisição da linguagem escrita deve se dar por meio do texto, devido às questões relacionadas principalmente aos seus usos e funções. Tal orientação condiz com o que é proposto no caderno do PRÓ-LETRAMENTO:

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes [...] (BRASIL, 2008, p. 20).

No trabalho da professora Bela percebe-se também a preocupação com a inserção de atividades ancoradas em uma diversidade de gênero textual. Entretanto a ênfase das atividades em aulas observadas foi mais voltada para a estrutura dos gêneros em questão do que propriamente para a função social do texto. Foi o que observamos nas atividades realizadas a partir do gênero carta. Em uma das aulas observadas, logo no início a professora chamou as crianças por fila para entregar a carta que haviam produzido. Em seguida, fez a leitura de cada carta e entregou para o amigo que constava como remetente. A professora salientou ainda que naquele dia, ao final da aula, ela iria entregar outra folha colorida para as crianças fazerem outra carta, que seria lida pelas próprias na aula seguinte. Ela enfatizou a estrutura da escrita de uma carta:

Professora Bela – Lembra como uma carta? O que vem primeiro? O nome da pessoa. E por último? Nosso nome. Presta atenção na escrita e nas figuras é para fazer bonito e quem não fez hoje é para trazer amanhã. Se não fizer, não irá para o recreio. Não é pra olhar para o amigo do lado, cada um faz o seu. Vou dar uma folha separada para vocês fazerem o desenho das casas porque eu quero ver a escrita do nome das casas.  
(Diário de Campo, 12/12/2015).

**QUADRO 9** - Aula observada professora Bela (escola C)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

Nesse episódio não se percebe o uso do gênero para explicitar para os alunos a diversidade de objetivos que temos tanto para ler como para escrever, nem a contextualização da escrita. As instruções dadas voltam-se apenas para a forma do texto sem a preocupação com os usos que se faz dele no cotidiano.

Em um evento expresso em outra aula de Português, a professora Bela, trabalhou com o poema de Elias José - “A casa e o seu dono”. A professora apresentou o texto em um cartaz, exposto no quadro, na perspectiva de demonstrar a diferenciação entre o habitat das pessoas e animais. Teve o objetivo também de tomar a leitura em voz alta dos alunos, para isso o texto foi lido de forma coletiva pela turma e depois individual. Assim após a exploração oral com o grupo foi entregue uma atividade xerocopiada para os alunos desenharem a partir da imaginação a casa dos personagens e escreverem a identificação do dono da casa na frente do desenho.

As atividades da professora Bela possibilitam algumas reflexões sobre a adoção de gêneros textuais na escola durante a alfabetização. Há uma diversidade de gêneros que podem ser trabalhados com as crianças no momento da alfabetização, como por exemplo, provas, anotações de aula, bilhetes institucionais, crachás, listas de chamada. Temos gêneros utilizados para organizar o ambiente de aprendizagem, como a rotina, os combinados, o cartaz de aniversariantes do mês e de ajudantes do dia. Esses gêneros, além de cumprirem a função social que compete a cada um, serviam também para mostrar às crianças que a escrita tem uma função na sociedade e permite registrar fatos e acontecimentos importantes para o grupo social. Porém, o que percebemos é que o trabalho com gênero textual realizado pela professora não está, em parte, voltado para a diversidade e funcionalidade do gênero textual, a proposta foi realizar atividade sistematizada, porém sem discutir com os alunos o que seria este gênero textual e sua função social.

Aliado a estas atividades, em todas as aulas observadas das professoras Vânia, Vida e Bela percebemos atividades de letramento incorporada na rotina, como: marcação do calendário que fica exposto na sala e no caderno de cada criança, uso da agenda, com a escrita feita pelas crianças das atividades de casa, combinados com turma, a oração realizada pela professora antes do início de cada aula.

Exemplo de uma oração realizada pela professora Bela da Escola C:

Senhor nós te agradecemos por tudo de bom que temos recebido e te pedimos que cuide de todos na escola e na nossa família. Mostre-nos sempre o caminho da paz e da alegria.

Que nós possamos ajudar a todos em casa para que possamos ser verdadeiramente felizes.

Nos ajude a retornarmos para nossa casa com segurança e encontrar a nossa família em paz.

Eu prometo que vou fazer todas as atividades da escola para aprender ler e escrever. Prometo que vou respeitar todas as professoras da escola.

Senhor Jesus, que o senhor fortaleça todas as pessoas que passam por problemas de saúde que elas venham ter reestabelecidas suas forças... Amém!!!

Pai nosso que estais no céu ... Amém!

Senhor Jesus, nós queremos te pedir também que o senhor proteja todas as crianças que vão ser liberadas da escola hoje, que elas continuem lendo e escrevendo com alegria. Que o senhor proteja as crianças que vão ficar, que elas alcancem a leitura e a escrita de qualidade.

Amém!

(Diário de Campo 15 /12/2015).

**QUADRO 10** - Aula observada professora Bela (escola B)

**Fonte:** Elaboração própria a partir do diário de campo

Marcuschi (2008) salienta que o trabalho com gêneros textuais é “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Desta forma nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero, portanto a escola deve oferecer aos alunos o acesso aos diversos gêneros que circulam socialmente, ou seja, com os quais os alunos se defrontam no seu cotidiano.

Este trabalho com o gênero textual tem amparo nos PCNs de Língua Portuguesa que estão fundamentados basicamente na teoria do gênero textual, sugerindo o trabalho com a língua materna, se referindo ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, e desenvolvimento do conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos. Isso denota que, ao assumir uma proposta de trabalho que se assenta na vivência interativa da linguagem e, por consequência, no letramento, o professor precisa proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais. É o que fizeram as professoras Vânia, Vida e Bela ao desenvolver mais algumas atividades durante as aulas de língua portuguesa, pois é na vivência dessas práticas de rotina em sala de aula, que o aluno apropria-se, gradativamente, do sistema de escrita.

Segundo Soares (2009, p. 64), ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como atividade discursiva, o que acontece pela criação de situações (tanto quanto possíveis) reais de produção de texto, ele precisa também realizar atividades que o ensinem a estruturar seu texto escrito, de forma a atender às características de cada gênero. Percebemos esta relação com as atividades da professora Vida ao trabalhar muito com a linguagem oral em suas aulas e Bela ao propor a escrita e leitura das cartas entre os alunos.

Assim, o que pudemos observar é que a alfabetização e o letramento estão imbricados nas aulas das professoras, evidenciando uma apropriação delas sobre o conceito de letramento, relacionado às práticas sociais de uso da leitura e da escrita conforme discutido pelos autores que fundamentam a pesquisa. Tais discussões e análises apontam para algumas considerações finais do trabalho, que, a nosso ver, ao invés de encerrar, apontam para a necessidade de mais investigações sobre as questões aqui problematizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve, como objetivo geral, analisar como as professoras da alfabetização se apropriam do conceito de letramento, em suas práticas de ensino. Após a pesquisa bibliográfica levantada e a problematização dos dados levantados na pesquisa de campo, algumas considerações foram elencadas.

Referindo-se ao que as professoras revelam sobre suas concepções sobre alfabetização e letramento durante a entrevista, o que ficou evidenciado é que elas, em seus discursos, se apropriaram dos dois conceitos, na perspectiva apontada pelos autores que fundamentam a pesquisa. Ao definirem e diferenciarem a alfabetização do letramento percebe-se que os dizeres das professoras estão em consonância com autores como Soares, Kleiman, Carvalho, Street, Rojo entre outros que estudam e problematizam as relações entre alfabetizar e letrar. Foi possível perceber que elas não veem a alfabetização como um processo mecânico, mas sim procuram alfabetizar os alunos valorizando suas experiências de letramento, o que para elas, contribui para formação do aluno leitor e o aprendizado do código escrito. Tal percepção pode estar associada aos inúmeros cursos de formação que todas afirmaram participar.

Outro dado que a pesquisa revelou foi a participação das professoras e o fornecimento por parte da Secretaria Municipal de Goiânia, de programas de formação continuada. Isso fica mais evidente, quando percebemos que todas recebem uma formação continuada realizada mensalmente aos sábados, como é o caso do curso Pnaic, onde não são discutidos apenas conceitos de alfabetização e letramento, mas de todas as áreas. Mesmo que tais programas não atendam às expectativas de todas e não sejam planejados em consonância com o que as professoras almejam, conforme discutido anteriormente, podemos deduzir que as mudanças nas práticas e saberes docentes dos professores não ocorrem automaticamente, são influenciadas pela formação continuada, pelos saberes, experiências e crenças. Além disso, estas mudanças são importantes no desenvolvimento da ação docente e não devem ocorrer somente na prática e saber do professor e sim em todo o contexto que envolve a instituição escolar.

Em relação à observação das práticas das professoras sujeitos da pesquisa, o que ficou ressaltado é que, na maioria das vezes as atividades de alfabetização estão interligadas com as atividades de letramento, mesmo que, em muitos momentos, tais práticas se configurem como híbridas, ou, como salientam Kleiman e Martins (2007, p.284), “maneiras antigas e novas de abordar o objeto de ensino”. Neste sentido, elas demonstram estar ligadas a um dos principais desafios que é colocado para os primeiros anos do Ensino Fundamental que é o fomento de

práticas que conduzam tanto à aquisição do sistema de escrita alfabético quanto ao uso da língua escrita e da leitura nas práticas sociais, ou seja, o letramento.

Na categoria intitulada uso do livro literário, consideramos que a forma como a leitura é feita em sala de aula, quando os alunos têm que adotar uma atitude passiva e silenciosa diante das histórias que são lidas em sala, e só podem se manifestar com a autorização da professora no término das histórias mostra que as professoras apresentam uma prática híbrida, em que misturam as suas interpretações das novas concepções pedagógicas à pedagogia tradicional, o que pôde ser constatado principalmente no trabalho das professoras Vânia e Bela.

Nas práticas dessas duas professoras, a leitura do livro literário voltada para a apreciação estética do texto e formação do leitor crítico se misturam com uma prática em que a leitura e o modo como o livro deverá ser lido são rígidos e impostos pela escola. Essa leitura padronizada está intimamente associada a uma cultura escolar em que a escrita está presente em todos os momentos e faz parte da paisagem cotidiana (KLEIMAN, 2001). Tal concepção é vislumbrada quando é estipulado um determinado tempo para a leitura com um único exemplar de um livro. Há a imposição ainda do modo como o livro deve ser lido, com uma postura rígida, sendo folheado de forma cuidadosa, apresentando-se o livro como um objeto sagrado com o qual deve ser sempre reverenciado.

Sobre a escolarização da literatura, assumimos com Soares (2012) o posicionamento de que esta é “inevitável”, pois se trata de um processo necessário, evitá-lo seria negar a própria essência da escola, que é constituída pela sistematização dos conhecimentos, daí, portanto, a necessidade de fazer o uso adequado do livro literário, para que ela possa ser alicerce da alfabetização e apoio para a inserção das crianças nas práticas letradas de uso da língua. A literatura na escola deve ser vista como a ponte para formar o leitor que é capaz de construir um sentido para aquilo que lê e que é capaz de entender o contexto sócio-histórico em que vive.

No trabalho com o uso livro didático consideramos que os três livros trabalham de forma articulada o letrar e o alfabetizar na medida em que trazem tanto atividades voltadas para o reconhecimento da relação grafema/ fonema quanto para atividades de leitura e escrita de textos reais.

Também se percebe que as professoras procuram levar para a sala de aula textos de gêneros variados para o ensino da leitura e da escrita, com o intuito de contextualizar as aulas, bem como de colocar os alunos em contato com diferentes textos. Considerando esse propósito, esta utilização de diversos gêneros textuais, amplia a leitura das crianças, o que

pode ser vista como essencial na inserção do aluno nas práticas letradas de uso da leitura e da escrita. Já a professora Vânia, se apropria das práticas de letramento nos momentos da rotina das crianças, levando-as a compreenderem a função social de, por exemplo, um calendário no dia a dia, da rotina especificada em sala.

Assim sendo, podemos inferir que as professoras se apropriam do conceito de letramento de forma diferente, o que se reflete em suas práticas. Todas trabalham com o que podemos chamar de processo de letramento, preocupadas em trabalhar com textos reais e com a concepção de leitura como construção de significado. Tal concepção é mais evidente na prática da professora Vida, da escola B, que, além de se preocupar em levar para a sala de aula diferentes gêneros de texto, dá especial importância ao texto literário, trabalhado como apreciação estética e dá um tratamento especial ao livro didático, cujo uso em sala de aula é enriquecido com outros textos.

Já a professora Bela, apesar de também adotar uma prática que contempla diversidade de gêneros textuais e o livro literário na maioria de suas aulas, acaba evidenciando uma concepção de leitura arraigada na tradição escolar, que toma o texto como única fonte de sentidos, adotando uma leitura padronizada de imposição dos modos como os textos devem ser lidos.

A professora Vânia foi a que mais se distanciou do trabalho com o letramento na perspectiva aqui discutida, pois apesar da preocupação em levar para a sala de aula textos de gêneros variados como a cantiga de roda, cruzadinhas e jogo dos sete erros, textos estes que sempre estão presentes em jornais e suplementos infantis destinados à criança, o modo como tais textos foram apresentado às crianças não contemplou suas funções sócio comunicativas.

Ou seja, tais textos serviram principalmente, de suporte para atividades voltadas principalmente para o reconhecimento de palavras e letras. No que se refere ao trabalho com o livro literário, este foi observado em uma aula, e o que inferimos é que a leitura do livro se resumiu a um número limitado de observações tidas como corretas. Além disso, a atividade proposta após a leitura do livro: fazer o reconto da história ou das brincadeiras preferidas pelas crianças, também não coadunam com a ideia de formação do leitor crítico que percebe os temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

Por outro lado, não podemos deixar de salientar a preocupação da professora em levar os alunos a adotar uma prática rotineira de leitura da literatura, promovendo o empréstimo semanal de um livro para os alunos e incentivando-os a compartilhar com a turma as impressões sobre a história lida. Nesse sentido, percebe-se a realização de leitura como fruição, à medida que os alunos podem escolher o livro que preferirem e não há cobrança de

atividades após as leituras. Neste aspecto ressalta-se a preocupação da professora com o processo de letramento dos alunos.

Finalizamos o trabalho acreditando que as conclusões a que chegamos mostram-nos que há a necessidade de mais estudos dessa natureza, com o objetivo de conhecer as práticas em sala de aula e assim atuar sobre ela, sempre objetivando a problematização e conhecimento mais profundo do cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. **Cadernos CEDES**, n.51, p.66-77, 2000.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA, A. A. “Os professores são não leitores?” In: MARINHO, M. (Org.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. cap.xx , p. xx-xx.
- BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.20 -32.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: Pró-Letramento (Fascículos) – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Centro de Educação. UFPB, n. 110, p.143-145, jul. 2000.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- D’ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB: EDUFBA, 2008.
- DEMO, P. **Princípio científico e educativo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.14.
- DIONÍSIO, M. L. de T. da. **A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português**. Portugal: Almedina, 2000.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

GUIMARÃES, S. P. de M. **Construção de Práticas de Ensino de Leitura: com a palavra o professor**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2013.

GURDIÀN-FERNANDEZ, A. **El paradigma cualitativo em la investigación sócio-educativo**. San José: Editora: IDER. 2007.

KLEIMAN, Â. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Ângela B. Kleiman (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.13-25. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: 2006. p. 19-21.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTA, A. B. G. da. **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.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUGGERI, M. C. C. **O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental**. 130 f. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2015.

SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e Alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, F. S. **Estratégias de leitura nos anos iniciais**. 115 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2015.

SOARES, M. I. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização na educação infantil. **Revista pátio-educação infantil**, São Paulo, v. 1, n. 20, p.6-9, jul./out. 2009. Ano 7.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Alfabetização**. 2003. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe25/anpedn25\\_art01](http://www.anped.org.br/rbe25/anpedn25_art01)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 17-43.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TURA, M. L. R. de. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global: ALB, 2009. p. 183-206.

## APÊNDICE - A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco  
 I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa.

Meu nome é Ana Karenine Souza Moreira, RG nº 5217280 SSP/GO e CPF nº 76661164204. Sou Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão e pesquisadora responsável pelo estudo intitulado “**Apropriação do conceito de letramento por professores alfabetizadores na Rede Municipal de Educação de Goiânia**”, sendo minha área de atuação a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que a criança faça parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você e a criança não serão penalizadas (os) de forma alguma.

#### **Informações importantes sobre o estudo:**

O título da pesquisa é “**Apropriação do conceito de letramento por professores alfabetizadores na Rede Municipal de Educação de Goiânia.**” Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. O objetivo dessa investigação é pesquisar como os professores alfabetizadores compreendem o conceito de letramento, tendo o propósito de contribuir nas discussões das práticas de letramento nas escolas.

Para a realização dessa pesquisa, serão utilizados documentos oficiais, além de livros e artigos que tratam da temática especificada. Também será feita observação nas salas do 1º ano do ensino fundamental nas Escolas Municipais de Goiânia, momento em que haverá a observação das aulas por parte da pesquisadora, o que servirá para análise dos resultados obtidos. As professoras, e outros mediadores de leitura caso haja necessidade, também responderão a um único questionário após a .

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

---

Ana Karenine Souza Moreira

Pesquisadora

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela criança \_\_\_\_\_, autorizo sua participação como sujeito no estudo intitulado **Apropriação do conceito de letramento por professores alfabetizadores na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Ana Karenine Souza Moreira**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-nos informado que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ou prejuízo ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado à criança. Declaro, portanto, que concordo voluntariamente com a participação da criança no projeto de pesquisa acima descrito.

- (            ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- (            ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

---

Assinatura do Responsável pela Criança

---

Assinatura da Criança Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE - B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco  
 I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

### TERMO DE ANUÊNCIA

Escola Municipal \_\_\_\_\_ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Apropriação do conceito de letramento por professores alfabetizadores na Rede Municipal de Educação de Goiânia**”, coordenado pela pesquisadora ANA KARENINE SOUZA MOREIRA, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. MARIA APARECIDA LOPES ROSSI na **Universidade Federal de Goiás**.

A Escola \_\_\_\_\_ assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Outubro de 2015* até *Dezembro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia-GO,..... de ..... de 2015.

---

**Assinatura/Carimbo do responsável**

## APÊNDICE – C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CAMPUS CATALÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

## TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Maria Aparecida Lopes Rossi**, CPF nº 168223821-00, RG nº 520920, SSP/GO 2ªVIA, orientadora da aluna **Ana Karenine Souza Moreira**, do Programa de Pós-Graduação (PPGEDUC), Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, acompanhei o projeto de pesquisa: **“Apropriação do Conceito de Letramento por Professoras Alfabetizadoras na Rede Municipal de Educação de Goiânia”** e declaro estar de acordo em assumir e orientar a dissertação da referida aluna.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Profª. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi

## APÊNDICE - D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**REGIONAL DE CATALÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDUC**



Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704 020  
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA**

Prezada Senhora **Prof. Neide Aparecida da Silva**, secretária Municipal de Educação de Goiânia - Goiás, Eu, **Prof<sup>a</sup>. Ana Karenine Souza Moreira**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, matrícula nº, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados nos Centros Municipais de Educação - CMEI da Rede Municipal de Educação de Goiânia para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **Apropriação do Conceito de letramento por Professoras Alfabetizadoras na Rede Municipal de Educação de Goiânia** que estou construindo no programa de Mestrado.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo como os gestores, professores regentes.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.  
Atenciosamente,

---

Ana Karenine Souza Moreira

Pesquisadora

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi

---

Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves

Orientadora

Coordenadora do PPGEDUC/UFG/RC.

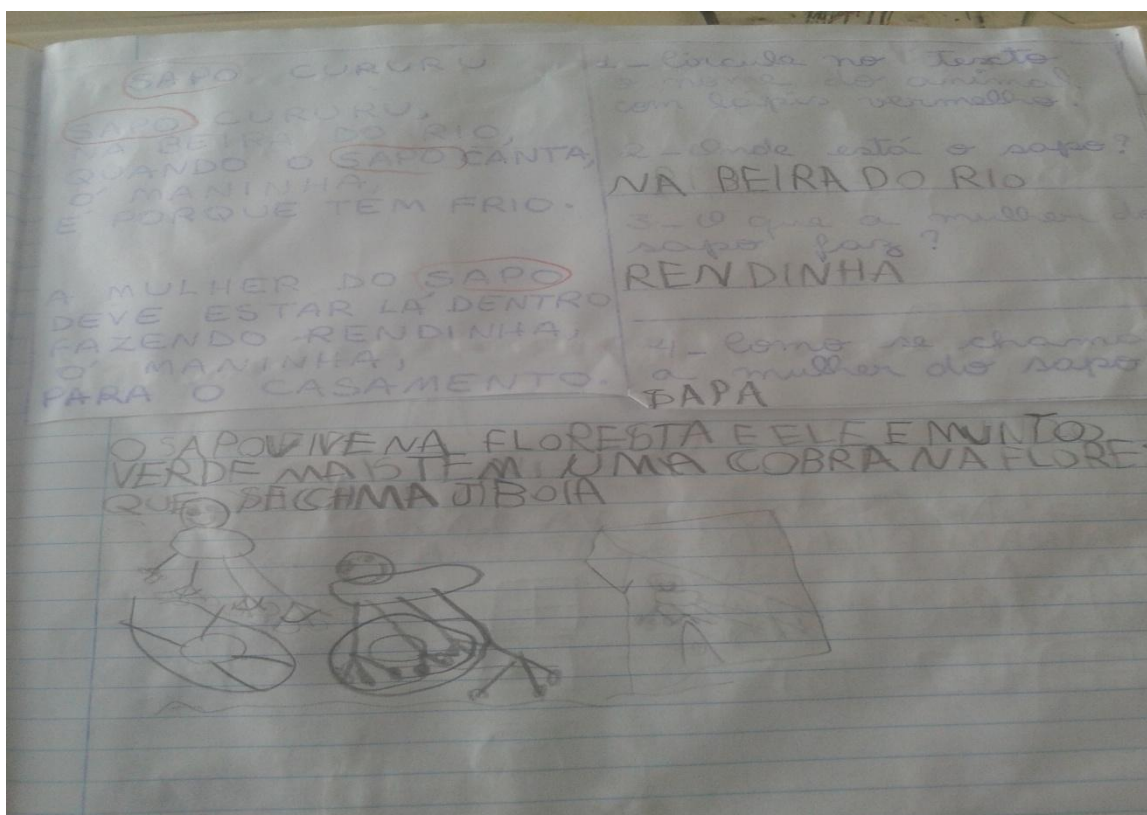
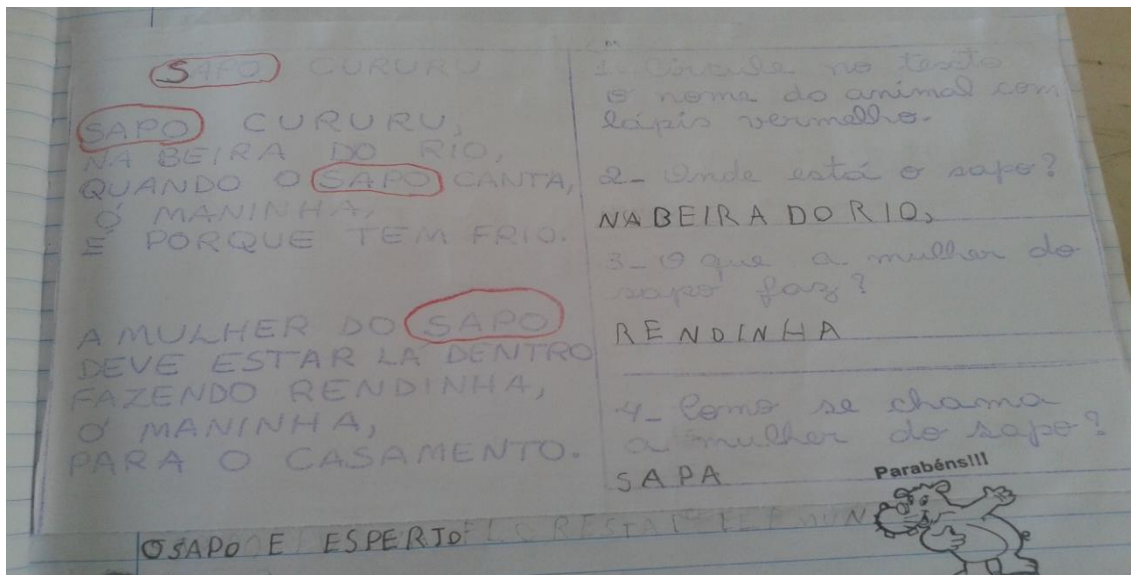
Goiânia, \_\_\_/\_\_\_/2015.

---

Secretária Municipal de Educação de Goiânia.

## ANEXOS

## ANEXO A: Material utilizado na Aula 01 – Professora Vânia – Escola A



ANEXO B: Material utilizado na Aula 02 – Professora Vânia – Escola A

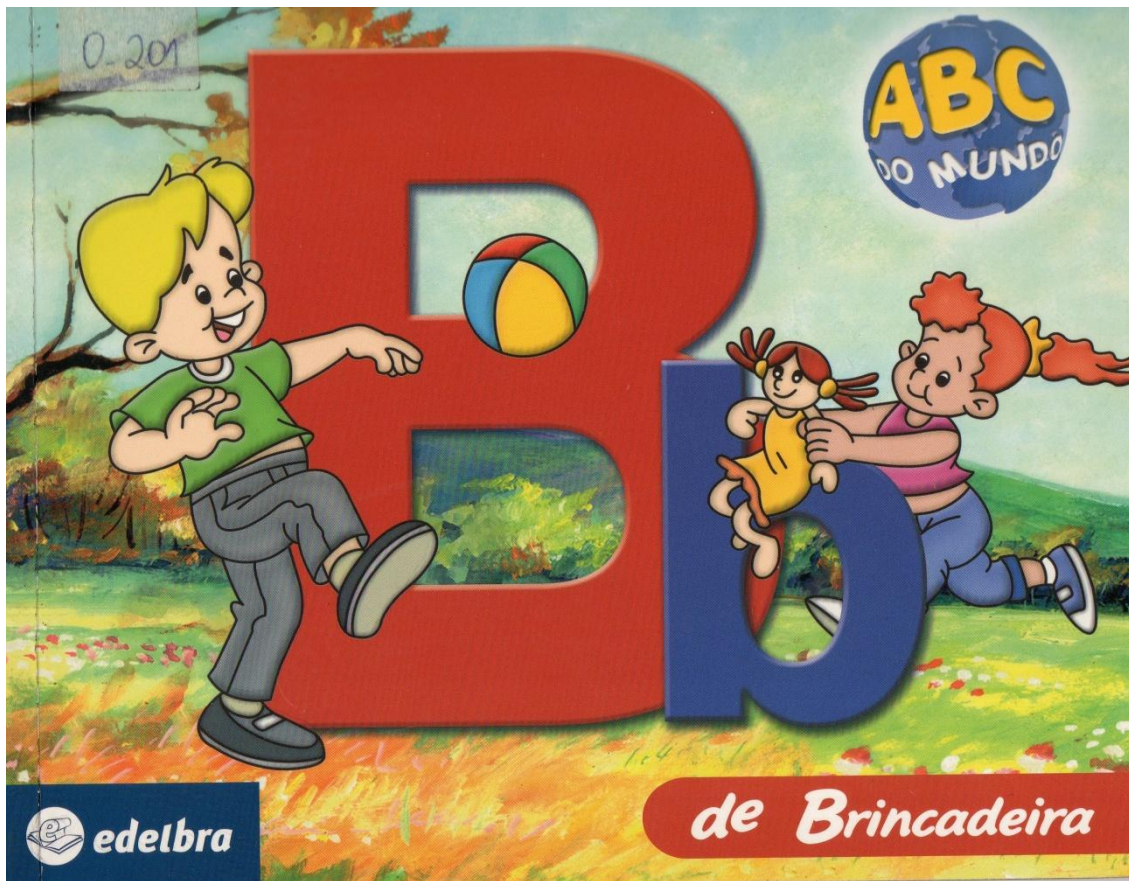
ESCREVA NA CRUZADINHA O NOME DOS DESENHOS. DEPOIS FAÇA O DESENHO DA AVE QUE JÁ ESTÁ NA CRUZADINHA.

B	O	R	B	O	L	E	T	A	
	A	B	B	E	L	H	A		
		M	J	N	H	O	C	A	
C	A	R	A	O	A	N	H	H	A
			F	O	R	M	I	G	A
		F	L	O	R	E	S		
			O						
J	A	R	D	I	M				

ESCREVA AS PALAVRAS DO QUADRO NA CRUZADINHA.

CARACOL – BEIJA FLOR – JOANINHA – ABELHA – FORMIGA

			J	O	A	N	I	N	H	A
			A	B	E	L	H	A		
C	A	R	A	C	O	L				
			D							
		B	E	I	J	A	F	L	O	R
F	O	R	M	I	G	A				

**ANEXO C: Material utilizado na Aula 03 – Professora Vânia – Escola A****Leitura do livro: “A história do B” e em seguida atividade de folha**

Goiânia 9/ 10/2015

Nome:


História: B de brincadeira

É para vocês fazerem um reconto da historia, do livro ou sobre suas brincadeiras que você brinca na escola, em casa, não é pra copiar do colega, cada um faz a sua atividade

ANEXO D: Material utilizado na Aula 04 – Professora Vânia – Escola A

**JOGO DOS ERROS**

ENCONTRE SETE DIFERENÇAS ENTRE AS CENAS.



DO LIXO QUE APARECE NESTA CENA QUAIS  
PODEM SER RECICLADOS?


*plástico, lata, jornal  
garrafa, vidro,  
papelão, plástico  
caixa,*

## ANEXO E: Material utilizado na Aula 05 – Professora Vânia – Escola

CAÇA PALAVRAS

A	B	E	I	J	A	F	L	O	R	E	A
D	O	R	N	O	M	O	J	O	A	N	B
A	R	A	H	A	N	R	R	E	J	G	E
B	B	I	U	N	E	M	O	F	O	R	L
J	O	A	T	I	B	I	S	L	E	S	H
J	J	O	E	N	A	G	U	O	N	V	A
V	E	R	G	H	P	A	C	R	A	V	O
D	T	F	H	A	N	G	O	E	B	E	I
C	A	R	A	C	O	L	D	S	A	B	E

A BELHA É BONITA  
 BORBOLETA É ESPERTO  
 A FORMIGA É BONITA  
 A JOANINHA É BONITA  
 O CARACOL É BONITO  
 A FLORESE É ESPERTO  
 O BEIJA FLORE É ESPERTO



**ANEXO F: Material utilizado na Aula 01 – Professora Vida – Escola B**

---

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

. LEIA E ILUSTRE :

1- O tatu vive no mato.

---

2- O pé está cheio de tomates!

---

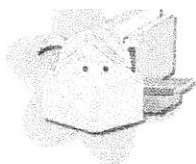
3- Esta moto é do tio Tito.

---

Assine: \_\_\_\_\_

---

## ANEXO G: Material utilizado na Aula 02 – Professora Vida – Escola B



## LER E APRENDER

POEMA

ORAL

1. PRIMEIRO, LEIA SOMENTE O TÍTULO DO TEXTO E RESPONDA: O QUE VOCÊ IMAGINA QUE SERÁ TRATADO NESTE POEMA? CONVERSE COM OS COLEGAS E DEPOIS CONFIRA SUAS HIPÓTESES. Resposta pessoal.
2. AGORA, LEIA O POEMA E DESCUBRA O QUE UMA CERTA FORMIGA ANDOU APRONTANDO!

## TEXTO 6

## SERÁ QUE TEM FESTA?

[...]  
PELO CAMINHO  
TODOS OS BICHOS  
CUMPRIMENTAVAM  
A FORMIGUINHA...

[...]

ANDA QUE ANDA  
(INDO PRA ONDE?)  
A NOSSA AMIGA  
FICOU CANSADA.



— SERÁ QUE É MESMO  
ESTE O CAMINHO?  
SERÁ QUE DEVO  
SEGUIR ANDANDO? —  
PERGUNTOU ELA  
AO PASSARINHO.

— INDO PRA ONDE?  
— ORA, PRA FESTA!

[...]

— FESTA, QUE FESTA?  
ENTÃO NÃO SABE  
QUE HOJE É DIA  
QUE AGORA É HORA  
SÓ DE TRABALHO?

E A FORMIGUINHA,  
DESANIMADA,  
MUITO CANSADA  
E DESENCANTADA,  
SENTOU NUM CANTO  
E CAIU NO PRANTO.

[...]

— NÃO TEM PERIGO!  
NÃO TEM PROBLEMA!  
SE NÃO TEM FESTA,  
EU MESMA CANTO.  
[...]



■ SÔNIA JUNQUEIRA. SERÁ QUE TEM FESTA?  
BELO HORIZONTE: FORMATO, 1989. P. 7-9, 11-16.

○ POEMA TRATOU DO ASSUNTO QUE VOCÊ IMAGINOU?

ADAPTAÇÃO: [...]



## ENTENDENDO O TEXTO

1. COPIE A ESTROFE (BLOCO DE VERSOS) QUE INDICA QUE A FORMIGA VAI CANTAR MESMO SEM A FESTA.

*Formiga:*  
 Não tem festa!  
 Não tem promessa!  
 Se não tem festa,  
 eu mesmo canto.

---



---



---



---

2. COPIE A ESTROFE EM QUE A FORMIGA É AVISADA DE QUE NÃO É DIA DE FESTA.

*Formiga:*  
 — Festa, que festa? Festa não sabe!  
 Que festa é esta? Que festa é hora?  
 Se não é festa!

---



---



---

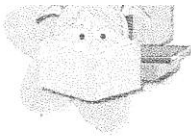


---

3. HÁ NO POEMA UMA ESTROFE EM QUE A FORMIGA DEMONSTRA SUA DÚVIDA SOBRE QUAL CAMINHO SEGUIR. ASSINALE-A. *Dúvida.*

### ORAL

1. O QUE VOCÊ SABE SOBRE AS FORMIGAS? COMENTE COM O PROFESSOR E COM OS COLEGAS.
2. VOCÊ JÁ VIU ALGUM FORMIGUEIRO? ONDE? *Responda...*



## LER E APRENDER

1. APÓS A LEITURA DO PROFESSOR DO TEXTO A SEGUIR, FAÇA A SUA LEITURA PARA DEPOIS CONTAR AOS COLEGAS O QUE VOCÊ ENTENDEU DO TEXTO.

### TEXTO 7

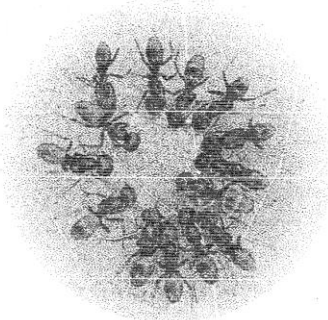
#### AS FORMIGAS

AS FORMIGAS SÃO INSETOS QUE VIVEM EM SOCIEDADE, CUJO PAPEL PRINCIPAL É DESEMPENHADO PELAS FORMIGAS OBREIRAS. AS OBREIRAS SÃO FÊMEAS QUE NÃO PÕEM OVOS. ALÉM DESTAS, EXISTEM AS RAINHAS, ENCARREGADAS DA REPRODUÇÃO, E OS MACHOS.

CADA OBREIRA TEM UMA TAREFA DETERMINADA. UMAS SE ENCARREGAM DO TRANSPORTE E DE PROVISÕES, OUTRAS SE OCUPAM DE SERVIÇOS INTERNOS, COMO CUIDAR DA RAINHA E DAS FORMIGAS PEQUENAS, ALGUMAS MONTAM GUARDA À ENTRADA DO FORMIGUEIRO. ESTAS ÚLTIMAS SÃO OS "SOLDADOS", GERALMENTE MAIORES E DE MANDÍBULAS MAIS FORTES.

A EXISTÊNCIA DE UM FORMIGUEIRO É ASSINALADA PELA PRESENÇA DE UM MONTÍCULO DE TERRA À ENTRADA DO BURACO. NEM TODAS, PORÉM, VIVEM DEBAIXO DA TERRA: ALGUMAS SE INSTALAM EM OCOS DE PAU. [...]

A FORMIGA QUE MAIS PREJUDICA O HOMEM É A SAÚVA, TAMBÉM CHAMADA DE FORMIGA-DE-MANDIOCA E FORMIGA-CORTADEIRA. DESTRÓI AS PLANTAÇÕES, E É COMPARÁVEL A UMA PRAGA DE GAFANHOTOS. CORTA TODAS AS FOLHAS VERDES E CARREGA PARA O FORMIGUEIRO. NÃO COME AS FOLHAS. ESTAS SERVEM PARA NELAS SE DESENVOLVEREM COGUMELOS QUE LHE SERVIRÃO DE ALIMENTO. [...]



FABIO COLOMBINI

ENCICLOPÉDIA DELTA JÚNIOR. RIO DE JANEIRO: EDITORA DELTA S.A. VOLUME 6. P. 829-830.

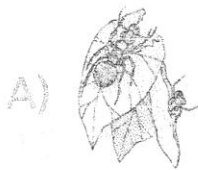


## ENTENDENDO O TEXTO

1. O TÍTULO DO TEXTO TEM RELAÇÃO COM O ASSUNTO ABORDADO?

A) SIM. ( x )    B) NÃO. ( )

2. RELACIONE AS IMAGENS A TRECHOS DO TEXTO.



B)



( x ) "A FORMIGA QUE MAIS PREJUDICA O HOMEM É A SAÚVA, TAMBÉM CHAMADA DE FORMIGA-DE-MANDIOCA E FORMIGA-CORTADEIRA. DESTRÓI AS PLANTAÇÕES, E É COMPARÁVEL A UMA PRAGA DE GAFANHOTOS."

( ) "CORTA TODAS AS FOLHAS VERDES E CARREGA PARA O FORMIGUEIRO. NÃO COME AS FOLHAS. ESTAS SERVEM PARA NELAS SE DESENVOLVEREM COGUMELOS QUE LHE SERVIRÃO DE ALIMENTO."

## VOCABULÁRIO

3. LEIA E OBSERVE.

- O **PAPEL** PRINCIPAL É DESEMPENHADO PELAS FORMIGAS OBREIRAS.

PAPEL → FUNÇÃO.

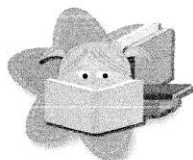
- ESCREVI EM **PAPEL** BRANCO.

PAPEL → PASTA FIBROSA, DE ORIGEM VEGETAL, USADA PARA ESCREVER, EMBRULHAR E EM OUTRAS ATIVIDADES

## ANEXO H: Material utilizado na Aula 03 – Professora Vida – Escola B

Data: ___ / ___ / ___	
Escreva no caderno de leitura 10 palavras com <i>so - v</i> , no início delas. Leia.	
1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

## ANEXO I: Material utilizado na Aula 04 – Professora Vida – Escola B



Aula 4

**LER E APRENDER**

## 1. ACOMPANHE A LEITURA DA FÁBULA A SEGUIR.

**TEXTO 8****MARIA VAI COM AS OUTRAS**

ERA UMA VEZ UMA OVELHA CHAMADA MARIA.  
ONDE AS OUTRAS OVELHAS IAM, MARIA IA TAMBÉM.

[...]

UM DIA TODAS AS OVELHAS FORAM PARA O POLO SUL.  
MARIA FOI TAMBÉM. AI, QUE LUGAR FRIO.  
AS OVELHAS PEGARAM UMA GRIPE.  
MARIA PEGOU TAMBÉM.

ATCHIM!

MARIA IA SEMPRE COM AS OUTRAS.

[...]

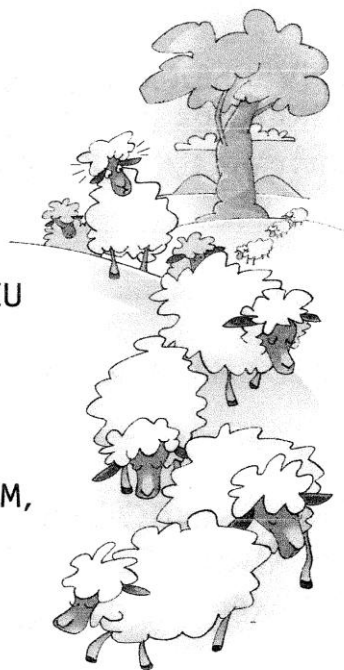
UM DIA, TODAS AS OVELHAS  
RESOLVERAM COMER SALADA DE JILÓ.

[...]

FOI QUANDO, DE REPENTE, MARIA PENSOU:  
“SE EU NÃO GOSTO DE JILÓ, POR QUE É QUE EU  
TENHO DE COMER SALADA DE JILÓ?”  
MARIA PENSOU, SUSPIROU, MAS CONTINUOU  
FAZENDO O QUE AS OUTRAS FAZIAM.

[...]

E ASSIM QUARENTA E DUAS OVELHAS PULARAM,  
QUEBRARAM O PÉ, CHORANDO: MÉ! MÉ! MÉ!  
CHEGOU A VEZ DE MARIA PULAR.  
ELA DEU UMA REQUEBRADA, ENTROU NUM  
RESTAURANTE E COMEU UMA FEIJOADA.  
AGORA, MÉ, MARIA VAI PARA ONDE CAMINHA SEU PÉ!

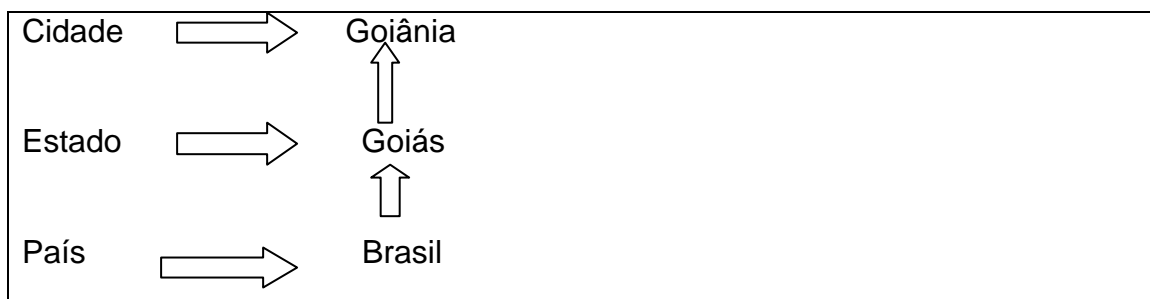


AVELINO GUEDES

■ SYLVIA ORTHOF. *MARIA VAI COM AS OUTRAS*. SÃO PAULO: ÁTICA, 1985. P. 2-32.

**ANEXO J: Material utilizado na Aula 05 – Professora Vida – Escola B**

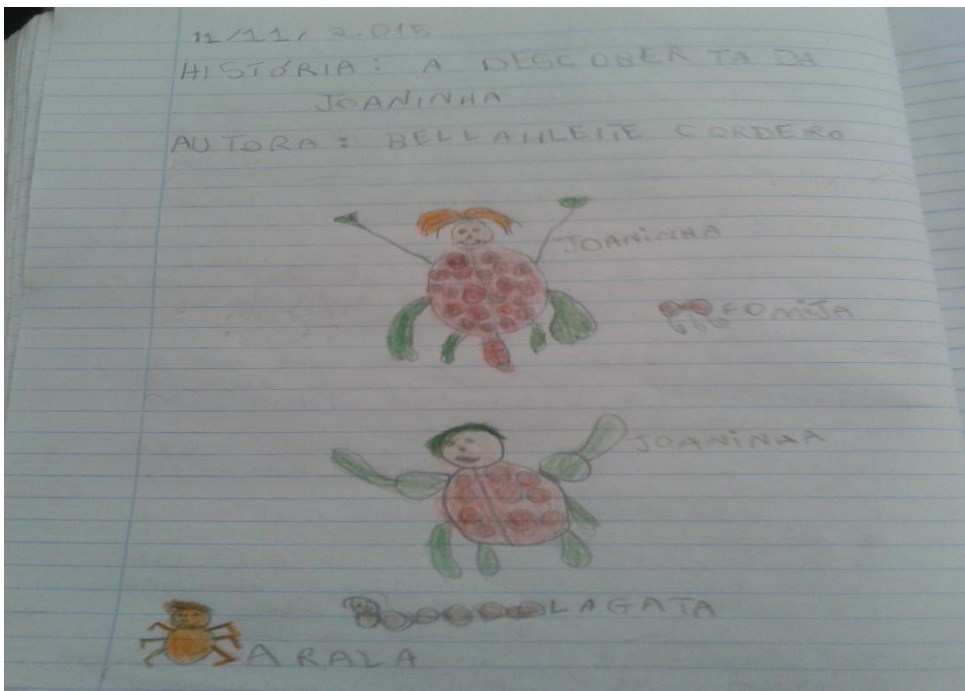
A professora utilizou como recurso o quadro, na qual escreveu a palavra GOIÂNIA e pediu para lerem.



Assim foi fazendo as interferências de forma oral com as crianças:

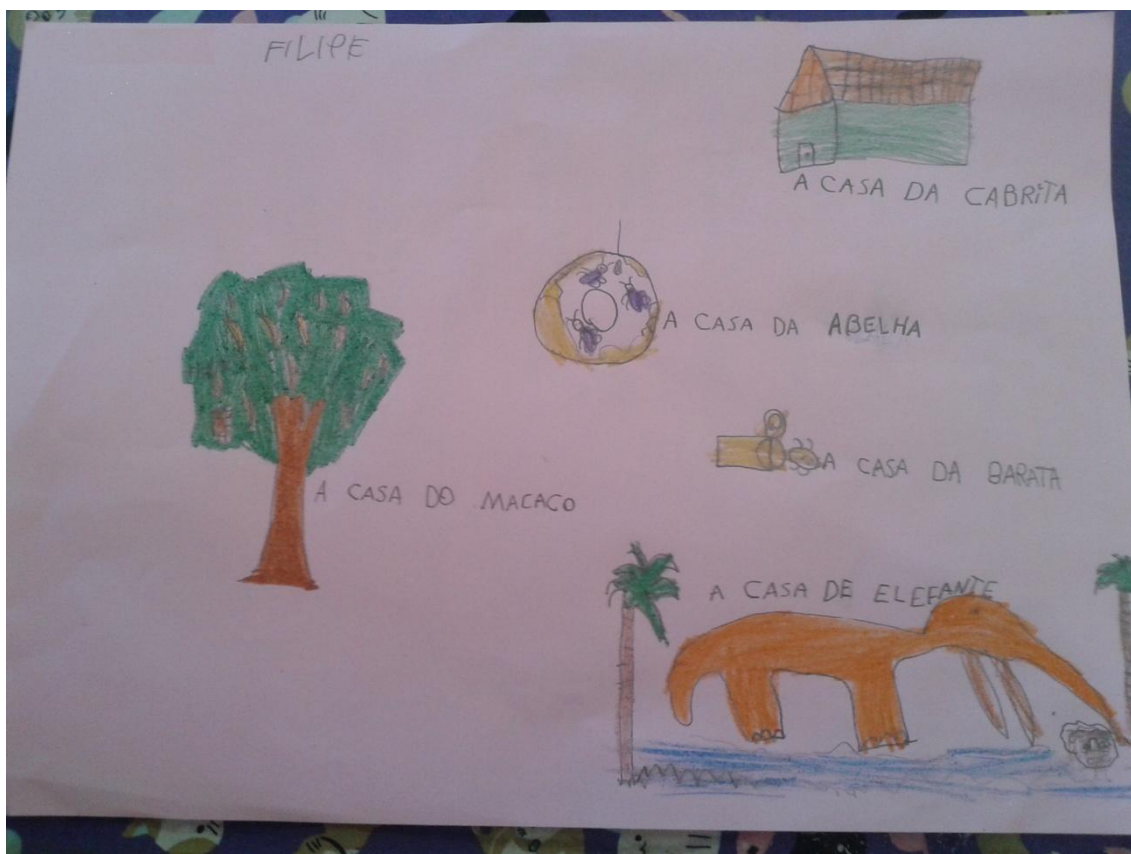
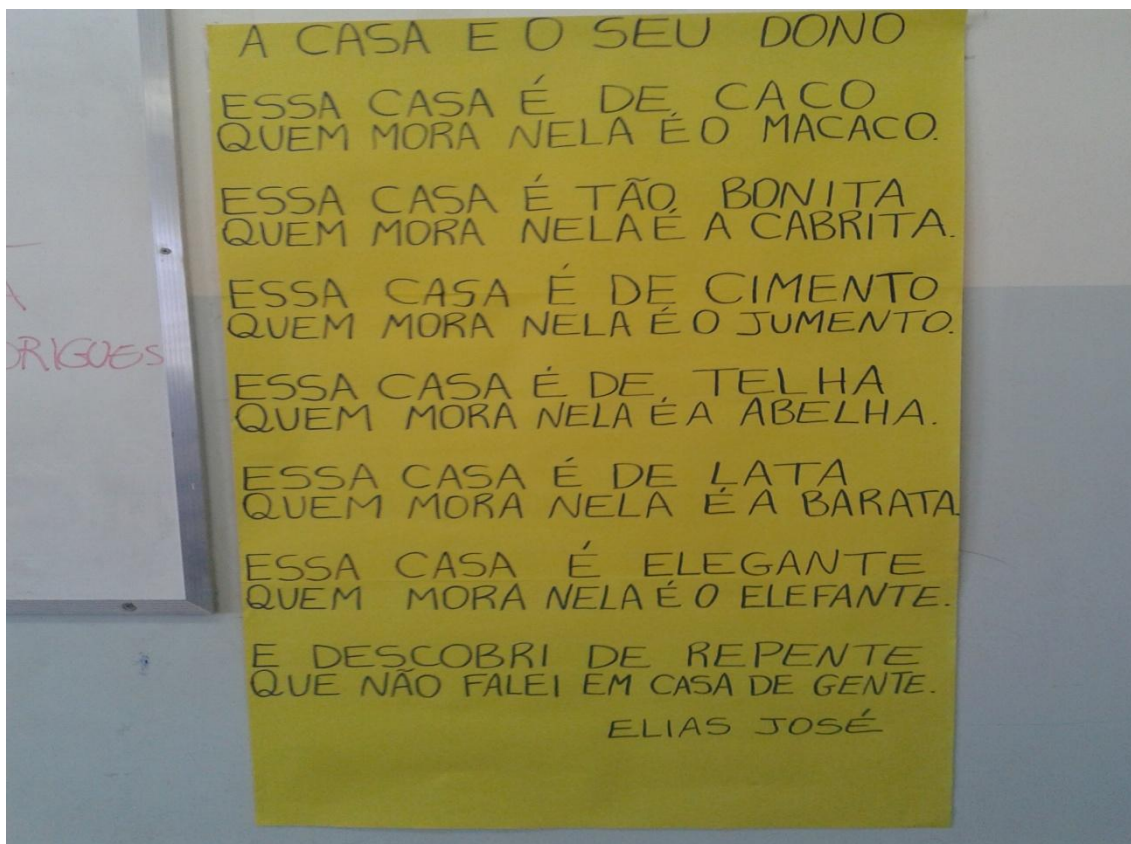
Além de estarmos dentro de Goiânia e que esta dentro de um espaço maior chamado Goiás, estamos dentro de algo maior chamado .. alguém sabe... Brasil (Maísa) que é o nosso país (Maísa) e o país esta dentro do nosso mundo (João) isso que chama planeta terra.;

ANEXO K: Material utilizado na Aula 01 – Professora Bela – Escola C





## ANEXO M: Material utilizado na Aula 03 – Professora Bela – Escola C



1. COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE FALTAM.

A CASA E O SEU DONO

ESSA CASA É DE CACO,  
QUEM MORA NELA É O MACAÇO

ESSA CASA É TÃO BONITA  
QUEM MORA NELA É A CARRITA

ESSA CASA É DE CIMENTO  
QUEM MORA NELA É O JOUMENTO

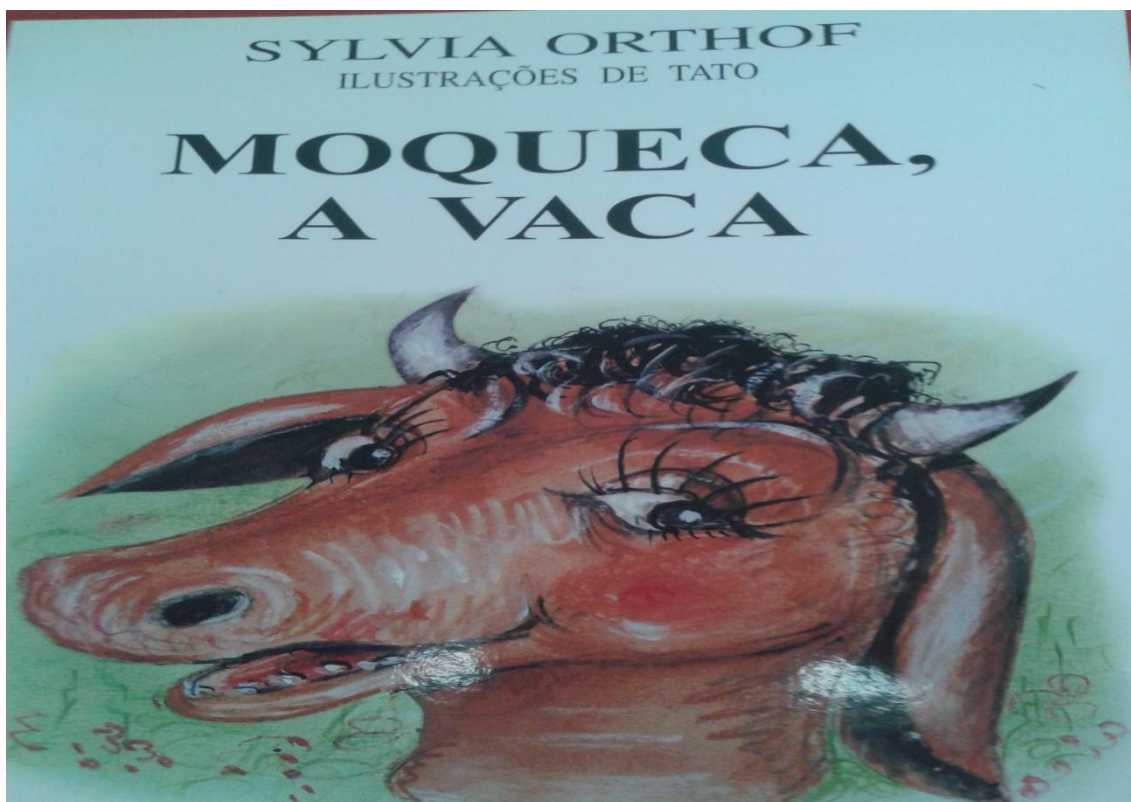
ESSA CASA É DE TELHA  
QUEM MORA NELA É A ABELHA

ESSA CASA É DE LATA  
QUEM MORA NELA É A BABATA

ESSA CASA É ELEGANTE  
QUEM MORA NELA É O ELÉFANTE

E DESCOBRI DE REPENTE  
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE  
(ELIAS JOSÉ)

## ANEXO N: Material utilizado na Aula 04 – Professora Bela – Escola C



FAÇA UM DESENHO BASEADO NA HISTÓRIA: MOQUECA, A VACA DA AUTORA: SYLVIA ORTHOF E DO ILUSTRADOR: TATO E ESCREVA O QUE VOCÊ CONSEGUIU ENTENDER.

EU ENTENDE QUE A VACA  
MOQUECA ERA MUITO LEVADA  
PORQUE ELA TRAVESSAVA O RIO  
COM VARA DE BAMBU - INES DE  
PASSAR PELA PONTE.

ANEXO O: Material utilizado na Aula 05 – Professora Bela – Escola C

