



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA LUCINÁRIA LUSTOSA DE ARAÚJO

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ALFABETIZADOR NO
PROCESSO DE LETRAMENTO SOCIAL DO ALUNO: EXPERIÊNCIAS EM
ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE**

TERESINA (PI)

2016

MARIA LUCINÁRIA LUSTOSA DE ARAÚJO

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ALFABETIZADOR NO
PROCESSO DE LETRAMENTO SOCIAL DO ALUNO: EXPERIÊNCIAS EM
ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL), na área de concentração de Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

TERESINA (PI)

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

A663e Araújo, Maria Lucinária Lustosa de.
Eventos e práticas de letramento do alfabetizador no processo de letramento social do aluno: experiências em escolas do campo e da cidade / Maria Lucinária Lustosa de Araújo. – 2016.
212 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Letramento - Eventos e Práticas. I. Título.

CDD 372.4

MARIA LUCINÁRIA LUSTOSA DE ARAÚJO

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ALFABETIZADOR NO
PROCESSO DE LETRAMENTO SOCIAL DO ALUNO: EXPERIÊNCIAS EM
ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL), na área de concentração de Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

Aprovada em: ____/____/2016

Banca Examinadora:

Professora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI)
Presidente

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Examinadora Externa

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes (UFPI)
Examinadora Interna

Professor Dr. Pedro Rodrigues de Magalhães Neto (UESPI)
Examinador Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as oportunidades a mim concedidas.

Aos meus pais, Análio e Lúcia, pela consciência sábia em oferecer aos filhos a oportunidade do conhecimento acadêmico. Pois, o de mundo, foram os melhores mestres.

As minhas irmãs, Ana Flávia e Luciana, pelo carinho e ajuda nas horas difíceis. Bem como, a meus cunhados, Sílvio e Lívio. Destacando a ajuda incondicional de Ana Flávia deixando de ficar com seus filhos para passar horas fazendo a leitura desse trabalho.

Ao Roberto, meu esposo, pelo companheirismo, compreensão e força em cada momento do mestrado.

Ao Lucas, meu filho amado, pelo silêncio em não reclamar da minha ausência durante esse processo. E pelas assistências tecnológicas.

À Ana Luiza, minha pequena amada filha, por reclamar a minha ausência e se dirigir ao meu local de estudo todas as noites para desejar que Deus abençoasse meu mestrado.

Aos meus lindos e amados sobrinhos, Heitor e Samuel, por me promoverem muitos momentos de alegria.

À minha fiel escudeira, Lidiane, por cuidar da minha família com amor e carinho, enquanto eu estava debruçada nos trabalhos acadêmicos.

A minha prima-filha, Amanda, por nossa convivência harmoniosa.

Ao amigo, Paiva Dias, pelo convite e incentivo dados na realização dessa caminhada.

À Jacqueline Penha, amiga de muitas datas, por me ajudar levando o material para prova escrita.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Letras pelos conhecimentos compartilhados e construídos. Principalmente, a minha orientadora que esteve comigo nos momentos cruciais desse trabalho e à professora Iveuta Lopes pelas orientações enriquecedoras. Assim como, à professora Bárbara Olímpia que, de maneira acolhedora e incentivadora, participou dessa pesquisa.

Ao meu querido amigo e professor, Diógenes Buenos Aires, pela consideração que teve comigo nos momentos iniciais do projeto.

Às professoras, sujeitos dessa pesquisa, pela disponibilidade, dedicação e compreensão.

Aos colegas da Turma do Mestrado 2014/2016, onde vivemos momentos inesquecíveis. Vocês, ficarão para sempre no meu coração !

Às irmãs de turma, Gessielma, Amanda Beatriz, Francisca, Aliny, Verônica e Fernanda por todas as experiências compartilhadas e as ajudas incondicionais.

Em especial, à Helena e ao Renato por muitas orientações extras. Helena, irmã de coração, preocupada em ajudar, fazendo o impossível. Ao querido Renato, irmão que ganhei no mestrado, pessoa batalhadora e digna. Sempre me mostrando que as dificuldades não vencem o homem.

À amiga, irmã e companheira de vida, Socorrinha, pelas conversas, pelo incentivo, pela acolhida e, com certeza, pelas orações.

Às amigas do Instituto de Educação Antonino Freire que me acompanharam por todos esses anos de trabalho na instituição, incentivando-me e torcendo: Regina Marreiros, Fátima Melo, Cintia, Diane, Conceição Galvão e Marta.

Às amigas do Tribunal de Justiça, Aldenora e Zilma, pelo apoio e palavras positivas. E aos meus colegas da Central de Inquéritos, em especial, ao meu querido "chefinho", Carlos Moura, por entender e apoiar minhas ausências durante a pesquisa. Assim como, ao Dr. Luiz que não se opôs, em nenhum momento, pelo deferimento de minha licença.

Às amigas da Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, Santinha e Socorro Vieira, que vibraram com essa etapa da minha vida.

Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. “Fabricou Salomão um palácio...” E fui lendo, até ao fim, trêmulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, lembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A alfabetização é uma das principais etapas escolares para o sujeito, representando, muitas vezes, o primeiro contato formal com a leitura e a escrita. Por isso, a escola possui um papel primordial no oferecimento desse contato, uma vez que na sociedade da informação, do conhecimento e das tecnologias a leitura e a escrita ocorrem com diversas finalidades e através de diferentes suportes de textos. A partir dessa compreensão, o processo de alfabetização baseado, somente, no ensino do código escrito, não mais atende as demandas dessa sociedade. Por isso, o nosso trabalho tem como principal objetivo investigar as práticas e os eventos de letramento de professores alfabetizadores utilizados para promover o processo de letramento social dos alunos. A elucidação teórica desta pesquisa partiu, principalmente, das leituras de Street (2014 [1984]), Marcuschi (2001a, 2001b, 2002, 2008), Kleiman (1995, 2001, 2005, 2006a, 2006b), Soares (2000, 2003, 2008), Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2010), Rojo (2009), André (1995), Erickson (1988), entre outros. A investigação foi desenvolvida em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI), sendo uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural. Elegemos como sujeitos, duas alfabetizadoras, uma de cada escola. O percurso metodológico esteve pautado na abordagem qualitativa, dentre as pesquisas dessa abordagem escolhemos a etnográfica, que proporciona ao pesquisador buscar respostas *in locu*, e analisá-las, condições necessárias para esse tipo de pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, lançamos mão da observação participante, questionários, entrevista semiestruturada associada à compreensiva, além do auxílio da fotografia e gravações de áudios das falas das professoras durante a entrevista. Os dados obtidos foram descritos e interpretados com base na organização de quatro categorias de análises: 1. A sala de aula como um espaço de letramentos 2. Andaimos no processo de alfabetização em duas escolas públicas 3. Os gêneros textuais presentes nos eventos e práticas das alfabetizadoras das escolas em questão 4. Os eventos e as práticas de letramento utilizados em sala de aula pelos docentes e suas contribuições para o letramento social do aluno. A partir disso, constatamos, dentre outros aspectos, que as alfabetizadoras não alfabetizam desenvolvendo o letramento social de seus alunos, uma vez que suas práticas de letramento estão presas, somente, ao ensino/aprendizagem da mera funcionalidade da língua, ou seja, sendo esta um produto em si mesmo, independente de questões sociais. No entanto, dentre as professoras, a da zona rural (PB) foi a que mais se aproximou da perspectiva apontada pelos estudos do letramento, visto que a mesma proporcionou à turma o contato com os mais diferenciados gêneros textuais experienciados na cidade e na comunidade.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Eventos e Práticas de letramento.

ABSTRACT

The literacy is one of the main school stages to someone, representing, often, the first formal contact with reading and writing. That is why, the school has a important role in this contact, based in the information society, knowledge and technology of reading and writing occur for various purposes and through different media texts. From this understanding, the process of literacy based only on the teaching of writing, it's not suficiente to society. Therefore our work has as main objective to investigate the literacies practices of literacy teachers used to promote the process of social literacy of students This research is based on Street readings (2014 [1984]), Marcuschi (2001a, 2001b, 2002, 2008), Kleiman (1995, 2001, 2005, 2006a, 2006b), Soares (2000, 2003, 2008), Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2010), Rojo (2009), André (1995) Erickson (1988), among others. The research was developed in two public municipal schools of Teresina (PI), one located in the urban area and the other in the countryside. As subjects, two literacy teachers, one from each school. The methodological approach was based on the qualitative approach, from research of this approach, we chose ethnographic, which provides the researcher seeking answers, *in locus*, and analyze them, which is necessary for this type of research. As data collection instruments, we used participant observation, questionnaires, semi-structured interviews associated with understanding, and the assistance of photography and speak of the teachers. Data were described and interpreted, based on four categories of analysis organization: 1. The classroom as a literacy space. 2 scaffolding in the literacy process in two public schools. 3 genres present in the events and practices of literacy teachers of the schools in question. 4 Events and literacies practices used by teachers alphabetised doing well about the literacy? From this, we find, among other things, that the literacy teachers, not alphabetised developing social literacy of their students, since their literacies practices are stuck only to the teaching / learning of mere functionality of the language, ie, this being a product in itself, regardless of social issues. However, among the teachers in the rural area (PB) was the one closest to the perspective pointed out by literacy studies, since it provided the class contact with the most different genres experienced in the city and in the community.

Keywords: Literacy. Alphabetization. Events and literacies Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada da (EZU).....	34
Figura 2. Laboratório de Informática da (EZU).....	35
Figura 3. Pátio coberto da (EZU).....	35
Figura 4. Refeitório da (EZU).....	35
Figura 5. Quadra poliesportiva da (EZU).....	35
Figura 6. Biblioteca da (EZU).....	35
Figura 7. Brinquedoteca da (EZU).....	35
Figura 8. Sala de Alfabetização da (EZU).....	36
Figura 9. Sala de Alfabetização da (EZU).....	36
Figura 10. Sala de Alfabetização da (EZU).....	36
Figura 11. Fachada da (EZR).....	38
Figura 12. Entrada principal da (EZR).....	38
Figura 13. Sala de alfabetização da (EZR).....	39
Figura 14. Sala de alfabetização da (EZR).....	39
Figura 15. Sala de alfabetização da (EZR).....	39
Figura 16. Sala de alfabetização da (EZR).....	39
Figura 17. Biblioteca da (EZR).....	40
Figura 18. Paredes “Brancas” sala PA.....	106
Figura 19. Suporte do Cantinho da Leitura sala PA.....	106
Figura 20. Calendário e relógio. Sala PA.....	106
Figura 21. Cartazes do “Alfa e Beto”. Sala PA.....	106
Figura 22. Paredes sala PB.....	109
Figura 23. Paredes sala PB (Ciências).....	109
Figura 24. Paredes sala PB (Matemática).....	109
Figura 25. Paredes sala PB (Língua Portuguesa).....	109
Figura 26. Imagem do recorte do questionário de PA.....	129
Figura 27. Quadro para ser preenchido com os gêneros.....	130
Figura 28. Relação de gêneros estudados.....	130
Figura 29. Gêneros para serem classificados (GA).....	131
Figura 30. Gêneros para serem classificados (GB).....	131
Figura 31. Gêneros para serem classificados (GC).....	131
Figura 32. Gêneros para serem classificados (GD).....	131

Figura 33. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	140
Figura 34. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	140
Figura 35. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	140
Figura 36. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	140
Figura 37. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	143
Figura 38. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	143
Figura 39. Evento: Tarefa de classe ou casa.....	143
Figura 40: Imagem do recorte do questionário de PB.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014 – Leitura.....	19
Gráfico 02. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014 – Escrita.....	20
Gráfico 03. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita..	70
Gráfico 04. Percentual de alunos nos níveis de Leitura: Região Nordeste e Unidades da Federação 2014.....	134
Gráfico 05. Percentual de alunos nos níveis de Escrita: Região Nordeste e Unidades da Federação 2014.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras alfabetizadores PA e PB.....	41
Quadro 2 - Gêneros textuais presentes nos eventos de letramento de PA.....	128
Quadro 3 - Gêneros textuais presentes nos eventos de letramento de PB.....	129-130
Quadro 4 - Reprodução do quadro escrito por PB.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Tema MÉTODO na produção sobre alfabetização, no Brasil, por década (1950-1986).....	58
Tabela 02. Tendências do referencial teórico <i>Psicologia</i> na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986).....	58
Tabela 03. Temas MÉTODO e PROPOSTA DIDÁTICA na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986).....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- NLS** - *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento)
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INSE** - Indicador de Nível Socioeconômico
- CEP** - Conselho de Ética e Pesquisa
- UFPI** - Universidade Federal do Piauí
- EZU** - Escola da Zona Urbana
- EZR** - Escola da Zona Rural
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- RIDE** - Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina
- 25º BC** - 25º Batalhão de Caçadores
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- T.N.T** - Tecido Não Tecido
- E.V.A** - Etil, Vinil e Acetato
- P.A** - Professora A
- P.B** - Professora B
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- LT** - Linguística Textual
- TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- C1 a C10** - Criança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	25
1.1 Abordagem etnográfica na condução da pesquisa	27
1.2 Localizando o contexto da pesquisa.....	30
1.2.1 Universos fora dos muros da escola: bairro Marquês e Povoado Formosa.....	31
1.2.2 Contextos práticos da pesquisa: escolas municipais de Teresina.....	33
1.3 Sujeitos da pesquisa	40
1.4 Instrumentos de coleta de dados	41
1.4.1 Questionários	42
1.4.2 Entrevistas.....	43
1.4.3 Observações	45
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA	48
2.1 Algumas questões sobre o construto social da alfabetização	48
2.2 Pontos e contra pontos entre os métodos de alfabetização	52
2.3 O campo de estudo do letramento e seus aspectos teóricos	60
2.3.1 Letramento e/ou letramentos?.....	63
2.4 Oralidade e letramento: duas facetas da linguagem presentes na prática alfabetizadora.....	67
2.5 Práticas de alfabetização: da ideal à real	72
3 A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI E OS NOVOS RUMOS DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO	80
3.1 O papel do alfabetizador como agente de letramento	81
3.2 Eventos e práticas de letramento: da escola para o contexto social?	86
3.3 As conexões entre letramentos e gêneros textuais.....	90
3.4 Implicações da interação professor/aluno e aluno/aluno na alfabetização através de andaimes e pistas de contextualizações	95
4 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALFABETIZADORAS NO CONTEXTO PESQUISADO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
4.1 A sala de aula como um espaço de letramentos.....	102
4.2 Andaimes no processo de alfabetização em duas escolas públicas.....	113

4.3 Os gêneros textuais presentes nos eventos e práticas das alfabetizadoras das escolas em questão	125
4.4 Os eventos e as práticas de letramento utilizados em sala de aula pelos docentes e suas contribuições para o letramento social do aluno.....	134
4.4.1 Particularidades dos eventos e práticas de letramento de PA	137
4.4.2 Particularidades dos eventos e práticas de letramento de PB	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	166

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Confidencialidade da Pesquisa

APÊNDICE 2 – Declaração do(s) Pesquisador (es)

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Diretor da Escola Murilo Braga

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Diretor da Escola Tomás de Oliveira

APÊNDICE 5 – Instrumento de coleta de dados: Questionário realizado com PA

APÊNDICE 6 – Instrumento de coleta de dados: Questionário realizado com PB

APÊNDICE 7 – Instrumento de coleta de dados: Roteiro de questões realizado durante as conversas/ entrevistas

APÊNDICE 8 – Transcrição das falas de (PA)

APÊNDICE 9 – Transcrição das falas de (PB)

ANEXOS

ANEXO 1 – Folha de rosto da Plataforma Brasil

ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP

ANEXO 3 – Autorização Institucional para pesquisa científica (Murilo Braga)

ANEXO 4 – Autorização Institucional para pesquisa científica (Tomás de Oliveira)

ANEXO 5 – Orientação para correção (SEMEC)

ANEXO 6 – Reconto de histórias infantis

ANEXO 7 – Texto Informativo (AVISO) escrito por PA

ANEXO 8 – Textos Informativos (DENGUE) escrito por PA

ANEXO 9 – Texto Informativo (AVISO) escrito pelas crianças

ANEXO 10 – Brinquedos Concretos (registro fotográfico)

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou da investigação das práticas e dos eventos de letramento realizados por alfabetizadores em duas escolas jurisdicionadas ao Município de Teresina (PI), sendo uma pertencente à zona rural e outra à zona urbana. A pesquisa encontra-se baseada na área dos estudos de Letramento, mais especificamente, dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento - NLS), perspectiva em que o termo “letramento” é concebido como prática social que se processa pela intermediação da palavra escrita, e concebe a leitura e a escrita não como habilidades individuais, mas como atividades interativas, socialmente situadas e vinculadas a aspectos da cultura e das estruturas de poder nas quais se constituem, dentre elas, as práticas de alfabetização desenvolvidas pela escola.

Partindo desse pressuposto, nesse trabalho investigamos se o processo de alfabetização realizado hoje, na cidade de Teresina (PI), desenvolve uma prática docente baseada na visão do letramento social. Acreditamos que a alfabetização é um dos momentos mais importantes na educação, uma vez que se constitui como um dos primeiros contatos da criança com a escrita formal, ou seja, aquela encontrada em livros, revistas, dentre outros suportes. Considerando a dimensão desse processo é que se torna fundamental o investimento em práticas pedagógicas que viabilizem o reconhecimento e valorização da leitura e da escrita, como práticas intercambiáveis, em seus mais variados usos cotidianos nos quais os sujeitos se envolvem e leem o mundo socialmente.

Considerar a alfabetização uma etapa escolar importante faz grande diferença na vida de um cidadão, principalmente quando essa alfabetização se torna um desafio para os professores, para a família, bem como, para as políticas públicas, enfim, para todos os responsáveis pelas ações que norteiam os atos pedagógicos, viabilizando condições estratégicas para a mediação do ensino da linguagem nas etapas de aprendizagem da leitura e da escrita da criança.

Esse desafio está presente para o professor quando ele precisa desenvolver eventos e práticas de letramento, em sala de aula, que possam inserir esse cidadão no meio letrado de forma eficiente e autônoma, para isso é necessário que o educador seja um agente de letramento, respeitando o contexto social de seus alunos, levando em consideração o conhecimento de mundo dos educandos, além

de desenvolver novos conhecimentos, para que sejam capazes de interagir em variados contextos sociais.

Para a família, esse desafio ocorre quando ela se torna responsável pelo acesso da criança à escola, bem como o acompanhamento de suas atividades, dentre outras necessidades exigidas para a inserção na vida escolar. Esse desafio também está presente nas políticas públicas, quando é dever do Estado desenvolver projetos para melhorar a qualidade da educação, que se dá, principalmente, através do investimento em programas de formação de professores, bem como, de melhorias salariais dos mesmos, entre outros.

Quando esses parceiros - escola, família e Estado - não conseguem realizar suas “lições de casa”, caminhamos para os desníveis nos índices de leitura e escrita, um dos problemas mais difíceis a serem sanados na educação e um dos mais visíveis, tanto na esfera nacional, quanto na esfera local em muitos Estados e Municípios, porque deles dependem a aquisição dos demais conhecimentos transmitidos pela escola.

Para que o sistema educacional possa planejar suas ações em torno dos resultados obtidos em leitura e escrita das escolas públicas brasileiras, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolve avaliações em torno dessas habilidades e divulga esses índices através de portais e outros meios. Essas avaliações são realizadas por órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por avaliar diferentes índices da educação, tais como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros.

Esses órgãos definem uma escala para a leitura e outra para a escrita. Nas avaliações de leitura existem 04 (quatro) níveis e nas de escrita existem 05 (cinco) níveis, nos quais são descritas habilidades a serem alcançadas pelos discentes nessas competências.

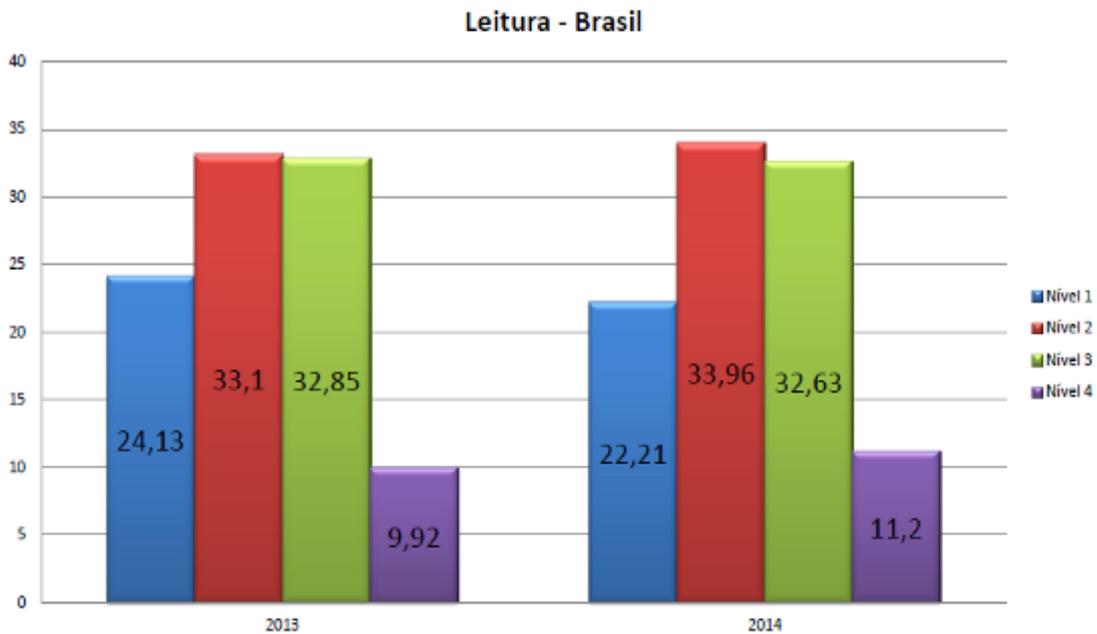
A ANA tem como objetivo medir, através de testes cognitivos, o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, bem como o de alfabetização em Matemática. Essa avaliação é realizada, especificamente com alunos do 3º ano do ensino fundamental, e utiliza alguns indicadores que auxiliam nessa avaliação, entre

¹ Os resultados do INEP integrais dessas avaliações da ANA, contendo gráficos e a descrição dos níveis de leitura e escrita, estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2015.

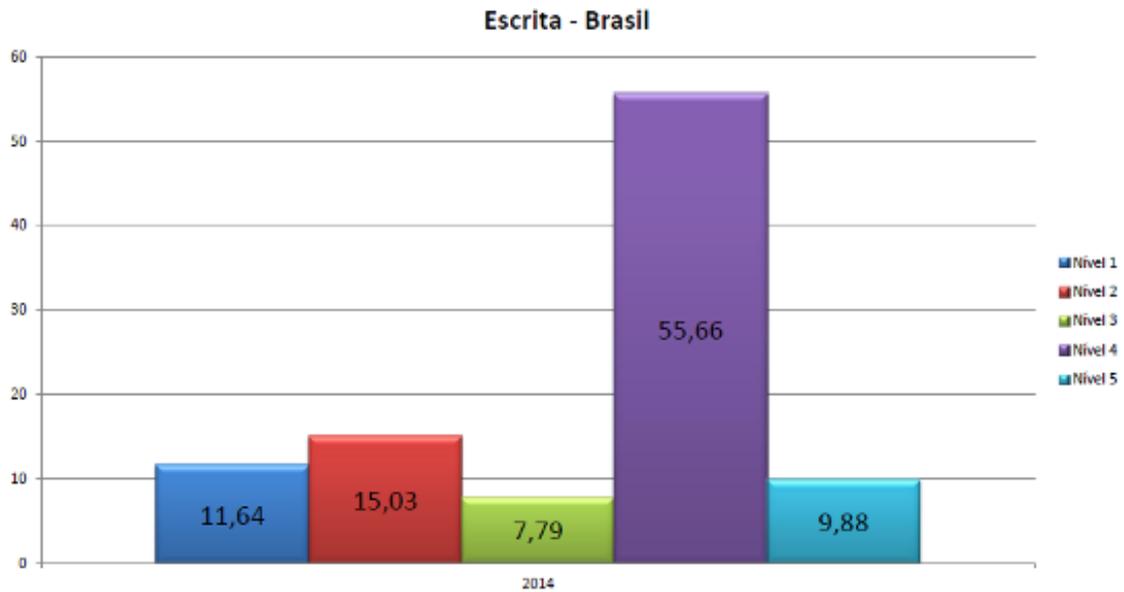
os quais: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas, o de Adequação da Formação Docente, e outros.

Com base nessas pesquisas, apresentamos nos gráficos abaixo os resultados divulgados em 2015, que contêm percentuais, respectivamente, dos níveis de Leitura e de Escrita. Tais gráficos apresentam um comparativo desses níveis dos anos de 2013 e 2014, ocorridos no cenário nacional. Um outro índice utilizado para esse diagnóstico é o IDEB, sendo apresentado, posteriormente, de forma mais minuciosa, por ter sido um de nossos critérios de escolha das escolas campo de pesquisa.

Gráfico 01: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014 – Leitura



FONTE: INEP (2015)

Gráfico 02: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014 - Escrita

FONTE: INEP (2015)

A partir dessa realidade, vários estudos estão sendo realizados para buscar conhecimentos capazes de auxiliar os profissionais em educação a tentar diminuir os baixos rendimentos no processo de alfabetização. Para que esse conhecimento saia das academias e chegue até esse professor, o docente precisa passar por formações continuadas. Acreditamos que práticas pedagógicas em que estejam envolvidos professores bem formados, com um estímulo salarial, com condições dignas de trabalho e outros aspectos garantidos, possam contribuir para diminuir o analfabetismo nessas esferas. Apesar de que esse seja um discurso já bastante discutido no âmbito político e educacional, na prática, ainda prevalece o espaço da ausência, ou seja, o não cumprimento desses princípios, corroborando assim, para a manutenção de baixos índices na alfabetização em escolas públicas.

Quando destacamos a formação do docente como um aspecto fundamental na alfabetização, é porque este professor precisa saber conjugar a relação teoria e prática, mediada pela autorreflexão do seu fazer docente por meio da pesquisa. Sabemos que muitas pesquisas foram desenvolvidas no meio acadêmico para entender como ocorre o primeiro contato da criança com a leitura e a escrita e, de que maneira, a mesma utiliza essa leitura/escrita no meio social em que está inserida. No entanto, não temos garantia se essas pesquisas tenham retornado para

a escola, para os professores, a fim de fundamentarem suas práticas com os novos conhecimentos científicos produzidos a partir da realidade escolar.

Sobre alguns desses estudos do contato da criança com a leitura e a escrita, existe uma vasta bibliografia no campo do construtivismo, que tem, como um dos expoentes, a pesquisadora Emília Ferreiro, baseada na epistemologia piagetiana e do Letramento que, segundo Soares (2002), esse termo foi, inicialmente, apresentado por Kato (1986) e, posteriormente desenvolvido por Tfouni (1976), Kleiman (1995, 2001, 2006a, 2006b), dentre outros. Na efetivação prática dos constructos teóricos articulados por essas abordagens, muitos professores ainda apresentam confusões de entendimento, que inclui, até mesmo, a organização semântica dos termos. Por exemplo: nas escolas pesquisadas, em conversas com as professoras sobre os conceitos de construtivismo e letramento, elas entendiam o construtivismo como um método, e alfabetização e letramento como fenômenos totalmente diferenciados. Assim como o construtivismo, o termo letramento chega a ser, também, considerado por alguns professores como um método de ensino, ficando implícito como algo geral que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita.

Diante dessa ampla bibliografia, passamos a questionar se esses conhecimentos, especificamente, os dos letramentos, que constituem nosso foco, estão saindo das academias e adentrando às salas de aula para modificarem a prática do alfabetizador, ou seja, se estão fazendo com que esse alfabetizador seja um agente de letramento capaz de alfabetizar letrando o seu aluno.

Para buscarmos respostas sobre as práticas pedagógicas concretizadas pelos alfabetizadores durante o processo de alfabetização, realizamos, como já nos referimos, uma pesquisa em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI), tendo como objetivo geral investigar as práticas e os eventos de letramento utilizados pelas professoras alfabetizadoras para promover o processo de letramento social dos alunos.

A partir desse objetivo, reiteramos nosso questionamento: as alfabetizadoras das escolas pesquisadas realizam suas práticas, como agentes de letramento, capazes de letrar seus alunos para lidar de forma autônoma em contextos sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou apenas capacitam esse aluno para aquisição do código escrito, prática conhecida como alfabetização? Esse questionamento é necessário, considerando que a escola é uma das mais importantes agências de letramento, com a missão de preparar seus sujeitos para a utilização da leitura e da

escrita nos mais diversos contextos sociais. Porém, diante dos baixos níveis de leitura e escrita relatados pelas estatísticas, inferimos que esse alfabetizador não desenvolve o papel de um agente de letramento, ou seja, não alfabetiza letrando.

Através da pesquisa que subsidiou esta dissertação propomos ainda como objetivos específicos: 1) Identificar se o espaço da sala de aula é um ambiente de letramentos, a partir da disposição nas paredes dos materiais escritos; 2) Verificar o processo de interação professor/aluno e aluno/aluno com base no conceito de andaimes, averiguando se o alfabetizador utiliza os conhecimentos dos alunos em sua prática docente e se estimula a interação entre esses alunos; 3) Analisar de que forma as professoras estabelecem uma relação entre os gêneros textuais escolares, apresentados através dos eventos de letramento, com as práticas sociais dos sujeitos fora da escola.; e 4) Descrever e caracterizar os eventos e práticas de letramento propostos pelas professoras em sala de aula;

Em torno disso surgem algumas indagações: O espaço da sala de aula (exposição de material nas paredes) organizado pelas professoras, constitui um ambiente de letramento social do aluno, ou melhor, essas professoras ao organizarem esse espaço, possuem algum objetivo compatível com sua prática pedagógica dentro da perspectiva do letramento social, ou outra, ou as mesmas dispõem o material somente com intuito de ornamentar a sala? As professoras interagem com os alunos de modo que possibilitem uma aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento social, ou seja, nessa interação professor/aluno e aluno/aluno há uma preocupação, por parte do alfabetizador, em aproveitar os conhecimentos de mundo do alfabetizando? Os gêneros textuais utilizados pelas professoras poderão ser usados por esses alunos em outros contextos fora da escola? Quais os eventos e práticas de letramento propostos pelas professoras em sala de aula? As professoras estimulam a participação dos alunos nos momentos dos eventos de letramento? Tais questionamentos nos levam a realizar algumas asserções, sendo apresentadas a seguir.

É importante destacar que, na maioria das vezes, o espaço da sala de aula tem somente a função de expor materiais escritos, onde os mesmos não apresentam uma relação com o meio social que as crianças vivem. Também, em sala de aula, são pouco recorrentes as participações espontâneas, por parte dos alunos, relacionadas aos eventos propostos durante as práticas de letramento das professoras, pois os mesmos apresentam uma certa resistência, seja por timidez ou

mesmo pela falta de conteúdo sistemático. Isso pode ser ocasionado devido à postura dos docentes, que não levam em consideração o conhecimento de mundo de seus alunos, não aproveitam as manifestações dos alunos durante a aula para ampliarem os conhecimentos deles. Muitas vezes, os alfabetizadores, apenas, impõem de forma autoritária seu conhecimento, e agindo dessa forma, passam a dificultar mais ainda as manifestações espontâneas desses discentes.

Quando os sujeitos dessa pesquisa foram questionados sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula responderam que utilizam diversos deles, porém, na maioria das vezes, suas práticas de letramento não levam em consideração os contextos sociais existentes fora das escolas.

Além disso, geralmente, as professoras desenvolvem os eventos de letramento na alfabetização, partindo de práticas que iniciam com o estudo das sílabas até chegarem ao texto, e ao trabalharem com esse texto, utilizam-no como pretexto para os alunos exercitarem cópias, ou para retirarem palavras com dígrafos, ou circularem palavras que iniciam por determinada letra, por exemplo.

Quanto ao conhecimento das teorias dos letramentos, muitos alfabetizadores podem, de alguma forma, ter se deparado com essa discussão, mas a maioria não consegue desenvolver uma prática pedagógica pautada nessa teoria de forma consciente, isto é, os alfabetizadores não são agentes de letramento, não alfabetizam letrando.

Quando escolhemos essa temática da alfabetização para realização deste trabalho, surgiram várias dúvidas. Acreditávamos que era uma temática muito utilizada no meio acadêmico, ou seja, não havia nada novo para ser abordado, ficamos com um certo temor, então passamos a refletir: se já pesquisaram tudo sobre alfabetização, se acreditamos ser um tema “batido”, por que, então, ainda existem muitos analfabetos no Brasil? Também queríamos saber se as práticas dos professores participantes do processo de alfabetização tinham sido desenvolvidas a partir das teorias dos letramentos.

Para buscarmos as respostas para nossas questões, percorremos vários caminhos, dentre os quais, a escolha das escolas que a pesquisa seria realizada. Para essa etapa, alguns critérios foram seguidos, os quais apresentaremos adiante. Em seguida, elegemos os sujeitos, que foram duas professoras da rede pública municipal. Escolhemos também os métodos de coleta de dados e, por fim, definimos as categorias de análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

Para uma melhor organização, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos, cada um, subdividido em seções, além da Introdução e Considerações Finais. O primeiro capítulo foi denominado de “*Caminhos percorridos na pesquisa*”, onde apresentamos aspectos teórico-metodológicos da abordagem etnográfica numa pesquisa educacional, fundamentando as análises e reflexões em alguns teóricos, dentre os quais: André (1995), Bortoni-Ricardo (2008), Callefe; Moreira (2006), Erickson (1988) e Gil (1999). Nas seções desse capítulo, apresentamos os contextos em que as escolas campo estão inseridas. Fizemos uma apresentação do bairro Marquês e do Povoado Formosa. Em seguida, descrevemos e ilustramos, através de fotografias, a parte física das escolas, relatando sua importância para uma prática pedagógica mais adequada. Além de contarmos um pouco das histórias dessas escolas, mostramos que a estrutura organizacional de cada uma possui as mesmas características. Ainda neste capítulo, estão presentes as descrições dos sujeitos e dos instrumentos de coletas de dados, assim como as categorias de análise desses dados.

O segundo e o terceiro capítulo, respectivamente, intitulam-se “*Alfabetização e letramento: interfaces no processo da aquisição da leitura e da escrita*” e “*A prática de alfabetização no século XXI e os novos rumos do ensino da leitura e da escrita: perspectivas dos letramentos*”, ambos estão subdivididos em seções que tratam da fundamentação teórica utilizada durante nossas análises.

Para o quarto capítulo, designado “*Eventos e práticas de letramento de alfabetizadoras no contexto pesquisado: proposta de análise e discussão dos dados*”, reservamos para a descrição e análise de nossos dados, ancoradas nas teorias de letramentos e em nossa vivência docente.

Nas “*Considerações Finais*”, apontamos os aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas observadas, e possíveis sugestões de uma alfabetização mais efetiva e comprometida com a vida social dos alunos, a partir da perspectiva dos letramentos.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Dentre os tipos de pesquisa dessa abordagem, escolhemos a etnográfica que proporciona ao pesquisador buscar respostas *in loco* para as questões propostas. Para isso, levamos em consideração o objetivo central desta pesquisa, que consiste em investigar as práticas e os eventos de letramento dos alfabetizadores realizados em sala de aula para a promoção do processo de letramento social de seus alunos. Antes de efetivarmos a coleta de dados com os alfabetizadores, foi necessária a submissão de nosso Projeto de Pesquisa no Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por ter sido um estudo que envolvia seres humanos. Após a avaliação, recebemos um parecer de aprovação desse comitê de ética (ANEXO 2) e iniciamos nosso percurso, escolhendo as escolas que trabalharíamos, os sujeitos, bem como os instrumentos de coleta e análise.

Como campo de pesquisa para a coleta de dados escolhemos duas escolas, sendo uma localizada na zona urbana (Escola Municipal Murilo Braga) e a outra na zona rural (Escola Municipal Tomás de Oliveira Lopes), foram convenionadas, respectivamente, como (EZU) e (EZR), ambas fazem parte da rede pública municipal de Teresina (PI). Nessa perspectiva, elegemos como sujeitos 02 (duas) professoras alfabetizadoras que foram selecionadas com base em alguns critérios, os mesmos serão mencionados adiante.

Dentre os instrumentos de pesquisa, utilizamos os questionários estruturados contendo perguntas abertas e fechadas com a finalidade de construir o perfil profissional dos sujeitos, além de entrevista e observação participante que foram usadas para adquirir conhecimentos sobre a metodologia empregada pelas alfabetizadoras, assim como o planejamento e atividades realizadas. Além desses instrumentos, também usamos, como fontes de apoio, a fotografia e gravações em áudio. A fotografia foi utilizada para que algumas afirmações no texto fossem ratificadas através das imagens, como exemplo os registros dos espaços físicos. O áudio para gravar as falas das professoras que foram transcritas fielmente.

Esta pesquisa foi organizada em etapas diferentes. Apresentamos a seguir um breve roteiro de seções subsequentes, enumerado da seguinte forma:

1) A caracterização das escolas pesquisadas teve como critério o fato dessas escolas estarem localizadas no Município de Teresina, e, como já foi exposto, uma deveria estar localizada na zona rural e a outra na urbana. Também consideramos a nota do IDEB e a estrutura física.

2) Na observação participante, feita em sala de aula, foram registrados os pontos mais relevantes e recorrentes presentes na prática dos sujeitos. Foram gravadas suas falas, fotografado todo o material escrito exposto nas paredes da sala, o espaço físico das escolas, bem como alguns eventos de letramento registrados no quadro branco. Também analisamos os eventos e as práticas de letramento efetivados pelas professoras, registrando as peculiaridades dessas práticas, enfim, todos os aspectos que poderiam contribuir para o estudo em questão.

3) Aplicação dos questionários e entrevistas entregues às professoras com, pelo menos, uma semana de antecedência para que pudessem escolher o melhor momento de responder as questões propostas. Quanto à entrevista, escolhemos os horários disponíveis e mais convenientes para as professoras, buscando realizá-la de forma mais espontânea possível. Normalmente eram realizadas no decorrer de nossas conversas sobre os temas observados. Mesmo as entrevistas tendo sido feitas informalmente, conseguimos manter um roteiro prévio que foi organizado para seguirmos uma sequência lógica durante os direcionamentos das perguntas.

4) A análise dos dados foi a etapa em que reunimos todo o material coletado para desenvolver uma apreciação pautada no referencial teórico. Prevemos que a mesma apresentaria aspectos qualitativos, descrevendo e interpretando os dados. Alguns, analisados a partir da transcrição das falas das alfabetizadoras que foram coletadas nas gravações das entrevistas; outros, durante os eventos de letramento (Tarefa de classe ou casa, Leitura de texto, Produção de texto, e outros) efetivados pelas alfabetizadoras. Também analisamos as práticas e os gêneros textuais utilizados pelas educadoras durante esses eventos. Além disso, serviram como produção de dados, a interação entre professor/aluno, aluno/aluno através dos andaimes, e os registros da rotina da sala de aula que eram produzidos pela pesquisadora através da observação.

Seguimos apresentando o caminho percorrido. Inicialmente, levantamos alguns pontos da abordagem que utilizamos para realizar esse percurso. Em

seguida, foram localizados os contextos, apresentados os sujeitos, bem como os instrumentos de coleta, e uma pequena explanação de nossa metodologia de análise realizada em campo.

1.1 Abordagem etnográfica na condução da pesquisa

A pesquisa é uma das fontes de descoberta, experimentos e comprovações. Sem essa prática, muitas situações da vida não seriam possíveis, como por exemplo, a cura através do uso de medicamentos, como também as “mezinhas” tão praticadas por populares para aliviar dores e também curar doenças. O senso comum, muitas vezes, considera como pesquisa apenas as realizadas em laboratório, com tubos de ensaio e muitos instrumentos, ou as realizadas por instituições que desenvolvem pesquisas estatísticas, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desconhecendo os vários tipos de estudos que ocorrem no campo social. Por isso, acreditamos que seja importante citarmos as pesquisas associadas à abordagem qualitativa. Dentre elas, estão as descritas por André (1995, p. 27): “pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação”.

Essa abordagem qualitativa compreende características significativas que a definem. André (1995) defende uma visão holística que considera todos os componentes em interação, não envolvendo manipulações de variáveis nem tratamento experimental, estuda o fenômeno em seu ambiente natural, e por conta disso, também pode ser considerada naturalística.

Consideramos esses aspectos significativos para darmos início a nossa pesquisa, pois escolhemos, dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica, por ser considerada, nos últimos tempos, uma perspectiva que possui uma maior afinidade com o meio educacional.

Segundo André (1995), a etnografia é uma pesquisa que inicialmente foi realizada por antropólogos para que eles estudassem a cultura e a sociedade. Para a autora, a etimologia da palavra Etnografia significa: “descrição cultural”. Para corroborar com esse conceito, vem à baila o descrito por Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) “a palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego antigo significa ‘os outros’, ‘os não-gregos’ e *graphos* que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’”.

Ainda conforme André (1995), atualmente, no campo educacional, há uma espécie de adaptação das características da pesquisa etnográfica na educação. A pesquisa que realizamos nas escolas não é a etnografia no sentido real da palavra, ou seja, aquela feita por antropólogos que passam a conviver longos períodos analisando o comportamento de uma cultura estudada. Na área educacional, uma pesquisa com abordagem etnográfica contém alguns pontos comuns, como: a observação participante, a entrevista, o uso de questionários semi estruturados, análises de documentos ou materiais confeccionados pelas docentes.

A pesquisa realizada nas escolas, geralmente, era ancorada na psicologia que, de acordo com André (1995, p. 20) “[...] tinha uma forte tendência experimentalista, baseada nos pressupostos do positivismo de Comte, o que dificultou o surgimento da perspectiva idealista”. Atualmente, a pesquisa etnográfica tem sido muito usada no campo educacional, tendo em vista que houve uma adaptação. A exemplo da etnografia propriamente dita, a pesquisa etnográfica na educação é realizada no campo, ou seja, nas escolas, salas de aula e outros departamentos escolares, tendo como objetivos buscar respostas no meio natural do pesquisado, fazendo parte desse mundo, sem interferir.

Quanto ao período de tempo necessário para realização da pesquisa, tanto Calleffe; Moreira (2006), quanto André (1995) concordam que pode variar muito, não havendo uma previsão exata do término da pesquisa, e que nas escolas, geralmente, ela tem duração de apenas meses, devido ao período letivo programado. Descrevemos as afirmações dos autores citados sobre o prazo de uma pesquisa etnográfica:

A pesquisa etnográfica pode durar uma semana ou duas como também pode durar vários anos na pesquisa educacional, feita por alunos de pós graduação, a duração deve ser adequada para a obtenção das informações, mas normalmente não deve se estender mais que alguns meses, devido ao tempo disponível para completar o trabalho de conclusão do curso. (CALLEFFE; MOREIRA, 2006, p. 87)

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados. (ANDRÉ, 1995, p. 29)

Diante dessas afirmações, entendemos que nossa pesquisa apresentou um período de tempo suficiente para buscarmos os dados necessários. As observações foram realizadas em torno de três meses, com início em setembro e término em dezembro. Com visitas semanais efetivadas nos dias das aulas de Língua portuguesa.

Além dos aspectos levantados, é relevante nos apegarmos aos propósitos que o pesquisador busca sobre essas pesquisas. Caleffe; Moreira (2006, p. 87) apontam que o propósito desse tipo de pesquisa é: “[...] descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação”. O pesquisador precisa estar em campo, elaborando questionários, entrevistando direta ou indiretamente, observando e participando de atividades que possam responder suas hipóteses levantadas.

Assim como Caleffe; Moreira (2006), Erickson (1988) aponta também nessa abordagem etnográfica a característica de analisar dados, ou seja, nesse tipo de pesquisa à medida que é utilizada para coletar os dados, também serve para analisá-los. Assim apresentamos o presente ponto de vista:

O trabalho de campo etnográfico foi descrito como um processo progressivo de resolução de problemas. Assim, é importante notar que a análise dos dados começa quando o observador ainda está no cenário de campo e continua mesmo após tê-lo deixado. (ERICKSON, 1988, p. 22)

Na perspectiva dessa abordagem etnográfica de pesquisa é que também tratamos nossas análises dos dados, isto é, durante o processo de coleta desses dados fomos constituindo nossas análises e, em seguida, registrando-as. Para uma melhor orientação do processo de análises desses dados, seguimos nossos objetivos específicos e, a partir das asserções dos mesmos, criamos algumas categorias de análises, negritadas a seguir:

1) A sala de aula como um espaço de letramentos - analisamos o espaço da sala de aula através dos materiais dispostos nas paredes como recurso utilizado para promover (ou não) o letramento social dos alfabetizandos.

2) Andaimos no processo de alfabetização em duas escolas públicas - analisamos esses andaimos a partir da observação das interações professor/aluno e

aluno/aluno. Focamos, principalmente, na de professor/aluno, verificando se as professoras realizavam os andaimes aproveitando as manifestações espontâneas de seus alunos, isto é, os seus conhecimentos de mundo, a fim de acrescentar-lhes novos conhecimentos.

3) Os gêneros textuais presentes nos eventos e práticas das alfabetizadoras das escolas em questão - nesse tópico, observamos de que forma as professoras estabelecem uma relação entre os gêneros textuais escolares inseridos nos eventos de letramento com as práticas sociais dos sujeitos fora da escola. Além disso, identificamos quais gêneros textuais são utilizados pelas professoras para realização de suas práticas e eventos de letramento na sala de aula.

4) Os eventos e as práticas de letramento utilizados em sala de aula pelos alfabetizadores no processo de alfabetização - nessa categoria descrevemos e analisamos os eventos realizados pelas professoras, ou seja, episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito (LOPES, 2006), e nele, o foco foi direcionado para as atitudes e comportamentos das professoras, denominados de práticas de letramento.

Antes de apresentarmos essas análises, seguimos na seção seguinte com o contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, apresentamos os locais onde as escolas estão localizadas.

1.2 Localizando o contexto da pesquisa

Como foi explanado, uma das etapas constituintes da pesquisa etnográfica é o deslocamento do pesquisador até o local escolhido. Para isso, levamos em consideração o nosso principal objetivo que é a investigação do trabalho de alfabetizadores, o que torna necessária a presença da pesquisadora no contexto em que eles desenvolvem suas ações.

Portanto, o local de estudo mais viável seria uma escola da rede municipal de Teresina que, por exigência legal, o ensino fundamental é de responsabilidade do Município. Então citamos as disposições legais que apontam que os Municípios são prioritários para o oferecimento do ensino fundamental. Apresentamos o trecho da

LDB 9.394/96² (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o art. 11, que define que os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Dessa forma, escolhemos duas escolas municipais como campo de pesquisa. A primeira, situada na zona urbana, mais especificamente, em um bairro central da cidade, denominado Marquês; a outra localizada na zona rural, no Povoado Formosa. Ressaltamos que a localização geográfica não é um aspecto determinante nessa pesquisa, uma vez que não estamos comparando as práticas de professoras da zona rural e urbana, mas somente interpretando-as. Essa escolha foi motivada para analisarmos como ocorrem os eventos e práticas de letramento das professoras com alunos de contextos sociais distintos, além de observarmos se havia uma preocupação, por parte delas, em levar em consideração esses contextos no processo de escolha dos eventos de letramento trabalhados.

1.2.1 Universos fora dos muros da escola: bairro Marquês e Povoado Formosa

Apesar de nosso objetivo ter sido focado no trabalho de alfabetizadores realizado dentro de uma instituição escolar, seria interessante conhecermos um pouco do universo social em que essa escola está inserida. Através desse “reconhecimento de terreno” passamos a deslindar particularidades do público em que nossos sujeitos lidam durante suas práticas em sala de aula. Isto é, ficamos conhecendo um pouco de seu convívio social e como esse meio influencia no cotidiano desse professor. Dessa forma, visualizamos se essa prática docente está preparando esse aluno para responder às exigências que o meio social requer, isto é, se essa prática estar sendo útil para esse aluno fora dessa escola.

² Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes> >. Acesso em: 25 set. 2015.

Antes de detalharmos as características das escolas estudadas, faremos uma breve descrição, em linhas gerais, sobre o Município de Teresina, e em seguida, uma explanação de alguns aspectos relevantes do bairro Marquês e do Povoado Formosa, e, por último, descreveremos os contextos práticos da pesquisa, isto é, contemplaremos alguns aspectos das escolas municipais Murilo Braga (EZU) e Tomás de Oliveira Lopes (EZR), dentre eles, destacamos os seguintes: a fundação, a localização, a estrutura física e organizacional da escola, os quais serão apresentados mais pormenorizadas na seção subsequente.

O Município de Teresina fundado em 16 de agosto de 1852, localizado no centro-norte piauiense, foi a primeira cidade do Brasil construída de forma planejada. Atualmente, é o Município mais populoso do Estado. No ano de 2015, sua população foi estimada em 844.245 mil habitantes, de acordo com o IBGE³. Teresina está conurbada⁴ com várias outras cidades, dentre elas, Timon, pertencente ao Maranhão, formando, assim, a Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (RIDE).

A primeira escola pesquisada fica na zona norte da cidade, situada no bairro Marquês, este tinha o nome de “Vila Militar” ou “Estande de Tiro”, sendo um dos locais destinados aos soldados do 25º BC para prática de tiro ao alvo. Com a inauguração do Clube Marquês de Paranaguá, disponibilizado para o lazer dos sargentos e subtenentes do Exército, a população adotou esse nome, passando a ser reconhecido pelo mesmo nome do clube. O mesmo possui alguns eventos culturais e esportivos, sendo aberto à comunidade, tanto do bairro quanto das circunvizinhanças. Em torno desse bairro, encontramos vários outros, dentre eles, o Morro da Esperança, Vila Operária, Mafuá e Aeroporto.

Quanto ao Povoado Formosa, podemos destacar que fica na área rural de Teresina, mais especificamente do lado sudeste. Apresenta uma infraestrutura organizada, formada por vários sítios, alguns deles são de pessoas que residem em Teresina e deslocam-se para o local, apenas, nos fins de semana. Porém, devido à proximidade da capital e ao fácil acesso por conta da pavimentação asfáltica, muitas

³ Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=221100> > Acesso em: 15 fev. 2016.

⁴ CONURBAÇÃO: um fenômeno urbano que ocorre quando duas ou mais cidades se desenvolvem uma ao lado da outra, de tal forma que acabam se unindo como se fossem apenas uma. Disponível em: < http://www.suapesquisa.com/o_que_e/conurbacao.htm >. Acesso em: 15 jul. 2015.

pessoas residem na região. Além da presença de alguns comércios e de transportes públicos.

1.2.2 Contextos práticos da pesquisa: escolas municipais de Teresina

Para o andamento da pesquisa, escolhemos, primeiramente, a instituição pública Murilo Braga (EZU), da zona urbana, e em seguida, Tomás de Oliveira Lopes (EZR), a da zona rural. Como critério de escolha das escolas, além da localização geográfica, tivemos como base a nota do IDEB de 2013 que as escolas atingiram, respectivamente, 4,9 e 4,8, segundo informações dos diretores dessas escolas. Sobre esse índice, destacamos que o mesmo foi estabelecido a partir do Decreto nº 6.094⁵, de 24 de abril de 2007, com o intuito de aferir a qualidade da educação básica, sendo calculado e divulgado pelo INEP, baseado na escala de 0 a 10 adquirida através de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. De acordo com o portal IDEB⁶, em 2022, o Brasil para atingir o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) precisará da média 6,0. As escolas escolhidas, diante do quadro do Município, possuem uma excelente pontuação.

Um outro aspecto que levamos em consideração para a escolha das escolas foi que possuíssem uma estrutura física de qualidade. Esse critério surgiu a partir do conhecimento de reclamações de professores sobre as estruturas físicas e da falta de materiais em algumas escolas da rede municipal. Então acreditávamos que escolas situadas em boas localizações da cidade, com fácil acesso e com uma clientela mais selecionada, as professoras poderiam desenvolver um trabalho com mais qualidade. Sabemos que a estrutura física e a clientela, apesar de não definirem, contribuem para melhores condições de trabalho docente, assim como também, podem permitir um maior conforto aos alunos, aspecto importante para o processo da aprendizagem.

⁵Dados disponíveis em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. > Acesso em: 08 ago. 2015.

⁶ Dados disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb> > Acesso em: 08 ago. 2015.

Um fator que também contribuiu para um melhor andamento na pesquisa foi a receptividade das instituições escolhidas em relação à pesquisa proposta, o que facilitou o nosso acesso e permanência nesses locais. Além dos aspectos abordados, consideramos que a pesquisa deveria ser desenvolvida em um contexto institucional onde os sujeitos fossem agraciados com investimentos nos processos de formação continuada, ou seja, os professores precisavam fazer parte de um processo de formação continuada oferecido pelo Município.

A Escola Municipal Murilo Braga (EZU), com extensão de médio porte, está situada no bairro Marquês, zona norte centro da capital e inaugurada como um grupo escolar, foi fundada no ano de 1952. Recebeu esse nome em homenagem ao Dr. Murilo Braga de Carvalho, advogado e um ilustre educador brasileiro, natural de Luzilândia no Piauí. Essa homenagem foi em reconhecimento a sua luta pela construção de grupos escolares a fim de combater o analfabetismo.

Figura 1: Fachada da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Esta escola apresenta uma estrutura física formada por: 14 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 02 banheiros para os alunos, 02 banheiros para os professores e funcionários, 02 pátios cobertos, 01 cantina, 01 refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 biblioteca, 01 brinquedoteca e 02 laboratórios de Informática. Alguns desses espaços são apresentados a seguir:

Figura 2: Laboratório de Informática da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 3: Pátio coberto da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 4: Refeitório da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 5: Quadra poliesportiva da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 6: Biblioteca da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 7: Brinquedoteca da (EZU)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

A sala onde pesquisamos é pequena e muito estreita, possui, em média, mais de vinte carteiras, por conta disso, as crianças tinham pouca circulação entre as mesmas, estas, por sinal, são modernas, confortáveis e bem conservadas. A sala possui poucos materiais dispostos nas paredes, praticamente, todas elas estão em branco, não sendo exposto nenhum trabalho realizado pelos alunos, havendo pouquíssimo material escrito. Também continha dois armários pequenos, onde são colocados os lápis, pincéis, livros, cadernos e atividades, tanto de classe quanto de casa, desenvolvidas pelos alunos.

Figura 08: Sala de alfabetização da (EZO)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 09: Sala de alfabetização da (EZO)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 10: Sala de alfabetização da (EZO)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Ao visitar a biblioteca, percebemos que este espaço possui uma estrutura ampla. Quando observamos o pequeno acervo, notamos que os livros não possuíam uma catalogação de acordo com as normas técnicas de uma biblioteca, as obras eram colocadas nas estantes sem uma linha de organização, ou pelo autor, ou pelo título, havendo uma preocupação apenas em enfileirá-los.

Um ponto importante dessa escola é a acessibilidade. Havia uma preocupação por parte da direção com essa questão. Pois, além de algumas rampas e corrimãos dispostos pela escola, exigência legal⁷ também, solicitaram à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) cadeiras de rodas apropriadas para o uso de alunos com limitações especiais, proporcionando mais conforto para os mesmos durante a estada na biblioteca.

Algo que achamos estranho, pelo menos, inviável, nesse espaço, foi a presença de uma sala de aula funcionando dentro da biblioteca, isto é, para que a turma pudesse se dirigir à sala de aula, ela teria que percorrer por dentro das dependências do local. Quando presenciamos tal ocorrência, perguntamos à responsável pela biblioteca, se essa prática não incomodava os alunos que faziam atividades no espaço, então, a mesma respondeu que não, pois fechavam a porta da sala de aula.

Os laboratórios de informática, apesar de bem estruturados com vários computadores, encontravam-se em desuso. Segundo informações da diretoria, a falta de uso é devido aos problemas nas máquinas, e que a escola não dispõe de recursos financeiros para consertá-las. A única atividade realizada no local era a chamada “Dia do *tablet*”, momento em que as crianças se deslocavam com o professor de informática para o laboratório a fim de realizarem atividades com os *tablets* doados pela SEMEC.

Quanto à estrutura organizacional, a escola é formada por um Conselho Escolar que é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e fiscal; por uma equipe gestora constituída de um diretor e uma vice; por um corpo docente composto de 32 (trinta e dois) professores, sendo uma boa parte deles graduada em pedagogia; um corpo discente contendo um total geral de 644 (seiscentos e quarenta

⁷A Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 instituiu o direito da acessibilidade. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em 04 de setembro de 2015.

e quatro) alunos, distribuídos em 342 (trezentos e quarenta e dois) no turno matutino e 302 (trezentos e dois) no vespertino.

E por fim, o pessoal técnico-administrativo, do qual fazem parte as secretárias, as merendeiras, os agentes de portarias e os zeladores. Esse quadro de funcionários serve de apoio para o funcionamento de todas as ações da escola para que os demais possam cumprir suas reais funções.

A outra escola pesquisada, Tomás de Oliveira Lopes (EZR), está situada na zona rural, no Povoado Formosa, zona sudeste do Município de Teresina. Fundada em 25 de agosto no ano de 1976, com o nome de Escola Municipal Formosa, funcionava em instalações precárias de uma casa abandonada, e, em seguida, passou a funcionar em um galpão. Sete anos depois, foi construído um novo prédio em um terreno doado pelo senhor Raimundo Nonato de Oliveira Lopes, primeiro vigilante da escola. A nova construção recebeu o nome do avô do doador do terreno, o nome atual. A partir disso, a escola foi registrada junto aos órgãos públicos com o nome de Escola Municipal Tomás de Oliveira Lopes. Não tomamos conhecimento de nenhum decreto ou outro tipo de documento, que regulamentasse esse registro.

Figura 11: Fachada da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 12: Entrada principal da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

A parte física desta escola é formada por uma extensa área, com um terreno de 7.411,63m² e área construída de 1.020,50m², tendo a edificação sido feita em 01(uma) pavimentação com espaços laterais e frontais rodeados por algumas árvores frutíferas, bem como plantas ornamentais, uma estrutura agradável e aconchegante, que, com certeza, influencia na parte pedagógica.

Ainda fazem parte desta estrutura: 06 (seis) salas de aula, 02 (dois) pátios cobertos, 01 (uma) diretoria com 01 (um) banheiro, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) cantina e 02 (dois) banheiros para alunos. Algumas descrições a seguir.

A sala pesquisada é grande, possuindo uma vasta quantidade de material de trabalho, dentre eles, livros organizando o cantinho da leitura, materiais para trabalhar matemática, cartazes realizados durante as aulas e colados nas paredes. Contém ainda, 02 armários e 02 estantes com diferentes tipos de papéis, de tintas, T.N.T (Tecido Não Tecido), de emborrachado E.V.A (Etil, Vinil e Acetato), além de fantoches usados na contação de histórias, tanto pela professora quanto pelos alunos. Outro armário foi reservado para materiais de despensa, como produtos de limpeza, produtos alimentícios, que são usados durante as aulas, tudo comprado e organizado pela professora. Vejamos as fotos da sala de PB.

Figura 13: Sala de alfabetização da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura14: Sala de alfabetização da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 15: Sala de alfabetização da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 16: Sala de alfabetização da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

A sala reservada para a biblioteca é grande, mas o acervo é pequeno, que, em sua maioria, é formado por livros didáticos e possui um resumido número de obras de literatura infanto-juvenil. Segundo informações de funcionários da escola, o espaço, atualmente, está sendo utilizado como refeitório, pois a escola não dispõe de nenhum e, desta forma, as crianças têm uma maior comodidade durante o lanche.

Figura 17: Biblioteca da (EZR)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Assim como a (EZU), diferenciando-se apenas no número de pessoas, a estrutura organizacional desta escola apresenta os recursos humanos constituídos de: 01 (um) diretor, 01 (um) vice-diretor, 01 (um) secretário, 05 (cinco) professores, 04 (quatro) agentes de portaria e 04 (quatro) serviços gerais e um conselho escolar. O corpo docente é todo graduado em Pedagogia, alguns professores com especializações. Seus discentes foram contabilizados, no período da pesquisa, em 146 no total, distribuídos em 72 alunos no turno matutino e 74 no vespertino. O pessoal técnico-administrativo desenvolve um trabalho essencial como apoio para uma prática pedagógica mais produtiva.

1.3 Sujeitos da pesquisa

Levando em consideração o objetivo central da pesquisa que empreende a investigação dos eventos e das práticas de letramento de professores

alfabetizadores utilizados para promover o processo de letramento social de seus alunos, bem como os critérios de escolhas mencionados, selecionamos os alfabetizadores que fazem parte do ensino público, mais especificamente, o da rede municipal.

Para que os perfis das professoras fossem próximos, definimos esses critérios: 1) O professor deveria ser alfabetizador da rede municipal de Teresina. De acordo com o programa do MEC, “Educação para todos”, que instituiu que os Municípios deveriam alfabetizar em ciclo e a alfabetização é constituída do 1º, 2º e 3º anos, isto é, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental é formado um ciclo e o professor que ministra aula em uma dessas séries é considerado alfabetizador 2) Possuir, no mínimo, 05 (cinco) anos de experiência como alfabetizador, para que os sujeitos tivessem uniformidade no período de prática de alfabetização e 3) As professoras deveriam fazer parte do curso de formação continuada de professores oferecido pela SEMEC do Município de Teresina. Afirmando que os seus nomes ficaram em total sigilo, sendo substituídos pelos termos: Professora A **(PA)**: a professora da zona urbana e Professora B **(PB)**: a professora da zona rural.

Quando definimos os critérios, criamos um questionário visando analisar o perfil dos sujeitos escolhidos e suas respectivas compreensões acerca do fenômeno da alfabetização e do letramento. Com base nesse perfil exposto no questionário, criamos o quadro abaixo para apresentação das professoras:

Quadro 01: Perfil das professoras alfabetizadores PA e PB

SUJEITOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO ALFABETIZADORA
PROFESSORA URBANA (P.A)	PEDAGOGIA	42 anos	20 anos	20 anos
PROFESSORA RURAL (P.B)	PEDAGOGIA	50 anos	20 anos	05 anos

FONTE: Questionário coletado na pesquisa de campo

1.4 Instrumentos de coleta de dados

Para que o pesquisador realize uma pesquisa de campo é relevante que escolha meios pelos quais irá adquirir as respostas de suas interrogações, e para

isso, existem no âmbito científico, o que chamamos de instrumentos de pesquisas e, dentre os mesmos, lançamos mão de: questionários, entrevistas e observação participante. Além deles, também usamos como fontes de apoio a fotografia e gravações em áudio. A fotografia foi utilizada para que algumas passagens do texto fossem corroboradas com as imagens. O áudio para gravar as falas das professoras ,durante a entrevista, com a finalidade de serem transcritas fielmente.

Reafirmamos que todo esse processo foi consentido pelos membros responsáveis pela escola e, principalmente, pelas professoras alfabetizadoras, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (TCLE). Para manter o sigilo dos nomes das professoras colocamos apenas os TCLE assinados pelos diretores (APÊNDICE 3) e (APÊNDICE 4). Além desse, os diretores, também, assinaram um documento autorizando a permanência do pesquisador nas dependências da escola - Autorização Institucional para Pesquisa Científica (ANEXO 3) e (ANEXO 4). Apresentamos, em seguida, a descrição do processo de produção dos dados, sendo utilizados todos os instrumentos de forma articulada.

1.4.1 Questionários

É significativo que o pesquisador use os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que tenha levantado. Desse modo, pesquisar é buscar respostas para um questionamento, para tanto, o pesquisador mergulha no universo a ser pesquisado de forma que compreenda-o e obtenha um resultado de estudo consistente.

Para chegarmos aos resultados na coleta de dados, foram utilizados questionários estruturados (APÊNDICE 5) e (APÊNDICE 6) com perguntas abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa: professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Tais questões com a finalidade de explorar e investigar; suscitando questionamentos e intervenções que fomentam a necessidade de se investir fortemente em práticas de alfabetização e letramento.

O questionário foi utilizado nessa pesquisa para que pudéssemos coletar informações mais direcionadas para a construção do perfil profissional dos sujeitos, dentre elas estão sua formação acadêmica, o tempo de docência, os conhecimentos teórico-metodológicos em que se baseiam, aspectos relevantes de sua prática alfabetizadora, dentre outros descritos no próximo capítulo.

A sistemática de aplicação do questionário consiste na entrega do material impresso a cada uma das professoras que ficaram o período de uma semana. Felizmente, não tivemos nenhum problema quanto a devolução do mesmo, as alfabetizadoras devolveram no prazo marcado e com todas as respostas feitas.

1.4.2 Entrevistas

Sabemos que existem várias técnicas para coletar dados em pesquisas sociais, dentre elas, a entrevista é a que mais proporciona a interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. De acordo com Gil (1999, p. 117), a entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”.

Geralmente, os pesquisadores têm à disposição vários tipos de entrevistas, e as mesmas recebem denominações diferentes de alguns autores, por exemplo, May (2004) classifica as entrevista em: estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo ou focais. Ressaltamos que outros autores apontam diferentes denominações para essas entrevistas, como exemplo, Richardson (1999) que denomina-as como dirigida, guiada e não-diretiva.

Portanto, para realização dessa pesquisa, nos apegamos às denominações de May (2004), principalmente, à entrevista semiestruturada. Para o autor, esse tipo consiste na realização de perguntas abertas não seguindo um roteiro fechado, dessa forma, deixa o pesquisador e o entrevistado mais à vontade, mas sempre focados no assunto do interesse da pesquisa. Então, para May (2004, p. 149) a diferença entre a entrevista semiestruturada e a estruturada é “o seu caráter aberto”.

Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada de forma mais espontânea sem perder seu caráter científico. As questões foram planejadas a partir de um amparo teórico, sendo pensadas de que forma as mesmas seriam realizadas para um resultado mais próximo da realidade. Essa preocupação em se chegar o mais perto possível da realidade, mas com viés científico é mostrada por Labov (2008), quando apresenta uma maneira de superar o *paradoxo do pesquisador*.

Labov (2008, p. 244-245) aponta que este *paradoxo* pode ser superado quando for rompido o constrangimento em situações de entrevista, para que isso aconteça, alguns procedimentos são realizados:

[...]. Isso pode ser feito em vários intervalos e pausas, que, se bem definidos, fazem com que a pessoa presuma inconscientemente que, naquele momento, não está sendo entrevistada [...]. Também podemos envolver a pessoa com perguntas e assuntos que recriem emoções fortes que ela experimentou no passado, ou envolvê-la em outro contexto.

Lembramos que o objetivo de Labov (2008), ao utilizar esses procedimentos, era desviar a atenção do falante para que houvesse a emergência do vernáculo. Apesar de o foco de pesquisa ser diferente do nosso, não vimos nenhum impedimento em lançarmos mão de algum desses procedimentos para adquirirmos respostas mais espontâneas durante os momentos de entrevista e nos aproximarmos, cada vez mais, da realidade dos sujeitos pesquisados.

Além dessa visão de Labov (2008) sobre alguns aspectos da entrevista, foi significativo acrescentarmos o que Kaufmann (2013, p. 27) retrata sobre um outro modelo de entrevista, denominado de compreensiva, que trata de “um método ao mesmo tempo pouco divulgado enquanto tal e muito próximo de outros métodos em numerosos aspectos”.

Dentre os aspectos de outros métodos mencionados pelo autor que se aproximam da entrevista compreensiva, podemos destacar o fato de esta receber diversas técnicas de pesquisa qualitativa e empírica, bem como recolher os dados *in situ*, além de tomar emprestado a técnica de entrevista semidiretiva. Esta entrevista está “situada no cruzamento de diversas influências, a entrevista compreensiva constitui de fato um método muito específico, com uma forte coerência interna” (KAUFMANN, 2013, p. 27).

Quando utilizamos essa modalidade, nos apegamos a um dos aspectos interessantes, o fato de possuir um tom mais próximo de uma conversa, não ficando presa a “um questionário administrado de cima para baixo” (KAUFMANN, 2013, p. 79). Com isso quebramos certa hierarquia presente entre pesquisador e pesquisado. Nesse sentido, os dois ficam mais próximos, desconstruindo um pouco daquela formalidade, muitas vezes, presente em pesquisas científicas.

Desenvolvíamos conversas sobre determinados temas com as professoras, com um roteiro prévio, mas não engessado, uma vez que as questões da entrevista eram feitas ao longo de todo o processo de coleta de dados, em situações de observação da prática das professoras e, quando oportuno. A partir dessas conversas, as perguntas eram feitas e gravadas, buscando atender aos propósitos da pesquisa, de modo que houvesse um sequenciamento das informações, sempre íamos seguindo o roteiro (APÊNDICE 7). Para a produção do mesmo, adotamos algumas orientações de Kaufmann (2013, p. 75) “a sequência das perguntas deve ser lógica e o conjunto coerente: o discurso sem nexos e o *pot-pourri* devem ser sistematicamente combatidos”.

Durante o processo, aguardamos alguns momentos vagos das professoras, geralmente, o intervalo ou o final da aula, para colocarmos em pauta as questões. Na maioria das vezes, iniciávamos uma conversa mais informal, deixando-as mais à vontade, após essa etapa, começávamos nossa entrevista propriamente dita. Com base no roteiro que, como descrito, não foi realizado através de um *pot-pourri*⁸ Kaufmann (2013), ou seja, aquela sequência direta de perguntas e respostas entre pesquisador e pesquisado. Sempre que iniciávamos um diálogo, posicionávamos o aparelho em ponto de gravação, ato que, pouco a pouco, foi tornando-se corriqueiro e a presença desse instrumento não causava mais estranhamento aos sujeitos, e os mesmos respondiam naturalmente.

Procuramos transcrever, fielmente, as gravações com as falas das professoras. Para a realização dessa atividade, tomamos como base um quadro de normas para transcrição disposto por Fávero (2000, p. 118-119), a autora relata que o mesmo foi extraído das orientações de Castilho; Prety (1987), que apresentaram um trabalho sobre a língua falada culta na cidade de São Paulo. As falas transcritas estão presentes nos (APÊNDICE 8) e (APÊNDICE 9).

1.4.3 Observações

A observação participante foi utilizada para a coleta de dados, porque é uma das técnicas mais propícias para se analisar a prática pedagógica, visto que o

⁸ Sequência de vários temas reunidos numa única peça. Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br/pout-pourri/> < Acesso em: 12 set. 2015.

pesquisador vive *in loco* a realidade das experiências dos alfabetizadores. Instrumento de coleta que “possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (CALLEFE; MOREIRA, 2006, p. 201).

A nossa atuação, como observadora participante neste estudo, possui um caráter artificial que, segundo Gil (1999), é quando não fazemos parte desse meio e ficamos apenas como expectadores e, muitas vezes, influenciando alguns resultados das pesquisas com nossa presença. Por isso, nessa etapa de observação o pesquisador deve ser o mais discreto possível, tentando interferir o mínimo necessário, deixando o “professor observado” de forma natural com sua prática de trabalho, tudo isso, para tentar não influenciar nos resultados da pesquisa. Conseguimos desenvolver essa etapa com muita discrição, apesar de que, em alguns momentos, as crianças acabavam interagindo com a pesquisadora, mas nada que pudesse comprometer essa fase de observação.

Essa questão nos lembrou as pesquisas sociolinguísticas em comunidades de fala realizadas por Labov, quando ele faz menção ao chamado *paradoxo do observador*, segundo o autor, o problema estar em descobrir “como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas - no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática” (LABOV, 2008, p. 244). O autor aponta que é possível superar esse paradoxo, utilizando algumas estratégias durante as entrevistas com os informantes. Ficando porém essas explicações para a seção correspondente à entrevista.

Gil (1999, p. 103) aponta que essa técnica de coleta de dados pode admitir duas formas distintas “(a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação”.

Como assinalamos, nossa participação era artificial, pois não fazíamos parte de nenhuma das escolas pesquisadas. Durante o projeto de pesquisa, definimos os critérios de escolhas dessas escolas e fizemos algumas visitas prévias nas mesmas, uma espécie de levantamento da área, para de fato, entrarmos com os trâmites necessários para a realização da pesquisa. Situação que foi bem aceita tanto pelo corpo docente, como pela equipe gestora de ambas as escolas pesquisadas.

Delineamos as etapas e as técnicas de coletas a partir da problemática: Os alfabetizadores do município estão desenvolvendo eventos e práticas de letramento

de forma a promoverem o letramento social de seus alunos, ou seja, os alfabetizadores da rede municipal de educação de Teresina (PI) estão alfabetizando letrando? Com essa questão, definimos os sujeitos, no caso os alfabetizadores; e as escolas, que fariam parte dessas observações.

As observações eram realizadas em turnos diferentes, porém, concomitantes, isto é, na mesma semana, visitávamos as duas escolas. No turno da manhã, a observação era na turma de PA e no vespertino, na turma de PB. Escolhemos os dias em que as professoras ministravam as aulas de Língua Portuguesa. Geralmente, escolhíamos duas aulas na semana, de modo que observássemos o início e o final de algum evento de letramento, muitas vezes, não terminavam no mesmo dia, continuando o mesmo evento na aula seguinte.

Após esse apanhado dos caminhos trilhados, durante a pesquisa de campo, apresentamos os possíveis e, mais viáveis, instrumentos de coleta e de análises dos dados. Em seguida, foi exibido o primeiro aporte teórico que apresentará a interface entre os conceitos de letramentos e alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Desde a década de 1980, muitas pesquisas adentraram nos meios acadêmicos com a intenção de desvelarem realidades sobre a aquisição da leitura e da escrita e, a partir desses conhecimentos adquiridos, foram planejados novos rumos para as práticas dessa leitura e escrita na escola, principalmente, no processo de alfabetização. Desse modo, não podemos mencionar a prática de alfabetização, hoje, exclusivamente, com o viés direcionado à aquisição do código escrito, a inserção dos aspectos sociais e suas influências nas práticas escolares são importantes aliados para esse alfabetizador.

Por isso, é que apresentamos neste capítulo a interface teórica entre os termos alfabetização e letramento, tratando da relação presente entre eles. Além da construção social da primeira e sua relação com a escolarização, demonstramos alguns pontos interessantes que se interligam e que serviram de base para esta e muitas pesquisas na área, e, ainda, poderão ser usados por outras.

2.1 Algumas questões sobre o construto social da alfabetização

Quando nos deparamos com as questões que envolvem a alfabetização é significativo levarmos em consideração que ela não é fruto puramente de conceitos advindos de teorias como a psicologia e a linguística, mas, também, envolve questões de cunho social. Sendo assim, não pode ser vista, apenas, como um processo de sala de aula, mas como um conceito que foi se formando de acordo com as transformações ocorridas conforme os interesses de uma sociedade, não ficando limitada, unicamente, a simples habilidade de leitura e de escrita desenvolvida na escola, deixando de lado os conhecimentos adquiridos na interação com o meio social. Por isso, Cook-Gumperz (1991, p. 11) conceitua alfabetização como “um fenômeno socialmente construído”.

Portanto, percebemos a preocupação da sociedade com as questões que envolvem a alfabetização. Para muitos, ser alfabetizado é uma oportunidade de trabalho, para outros, sinônimo de aquisição de cultura, para poucos, geralmente, os

que não conseguem se alfabetizar, algo não tão necessário em suas vidas, pois estão conseguindo conviver sem a mesma. Por isso, buscamos acrescentar as ideias de Cook-Gumperz (1991, p. 27), quando afirma que “a alfabetização exerce um papel primordial na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, grupos sociais e até mesmo a sociedade como um todo”.

Atualmente, há uma relação muito forte entre a alfabetização e a escolarização, para que o indivíduo seja alfabetizado hoje, precisa fazer parte de uma instituição educacional que esteja apta e reconhecida socialmente a desenvolver métodos e técnicas para transformá-lo em um sujeito capaz de decifrar esse bem cultural que a sociedade produziu e perpetua, que é a escrita.

Acreditamos que sujeitos alfabetizados são suscetíveis à escolarização, e que poderão adquirir melhores condições na vida numa sociedade letrada. Mas essa relação não foi sempre assim, Cook-Gumperz (1991) menciona que pesquisas históricas demonstraram que, inicialmente, alfabetização e escolarização não possuíam um vínculo entre elas, ou seja, a alfabetização não seria a finalidade da escolarização. A autora afirma que, apesar de presumirmos essa relação, muitas evidências históricas apontam o contrário, e que essa nova visão surgiu através de trabalhos recentes sobre a cultura popular:

estudos detalhados dos temas rotineiros e das atividades políticas do dia a dia mostraram que existia uma cultura letrada ativa, durante o século dezoito e bem antes do advento da escolarização em massa. Portanto, a introdução da escolarização deve ter tido, e certamente teve, outras finalidades além da alfabetização. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 35)

Essa independência entre a escolaridade e a alfabetização pode ser confirmada quando a autora expõe que:

Embora a alfabetização fosse ainda rudimentar, ela já permitia o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida diária de muitas pessoas comuns, antes do advento da escolarização organizada e da industrialização. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 37)

Antes mesmo de uma institucionalização da alfabetização, Cook-Gumperz (1991) acrescenta que as pessoas desenvolviam, no século XVIII, a alfabetização em atividades de áreas sociais e recreativas e que, gradativamente, foi sendo implantada na vida econômica das pessoas, proporcionando-lhes uma perspectiva de vida. Portanto, conforme Cook-Gumperz (1991), no final do século XIX, houve uma escolarização sistematizada, foi a partir de um colapso do conceito pluralista de alfabetização que levou a ser estabelecida essa noção estratificada e potencialmente padronizada de alfabetização. Partindo para uma “*alfabetização escolarizada*” que foi sendo diferenciada dos usos do dia a dia da leitura e da escrita, o que ensinava não mais fazia parte da cultura comum local, as pessoas se distanciavam mais dos produtos de suas culturas.

Por conta disso, a alfabetização, como uma “tecnologia” da leitura e da escrita, deve ser ensinada em uma instituição de ensino, para que o indivíduo possa ser validado como alfabetizado. Para que a instituição escola pudesse validar esse sujeito, procurou desenvolver várias maneiras de transmitir esse código escrito aos falantes de suas línguas nativas, buscando vários métodos para alfabetizar.

Atualmente, tentamos resgatar para alfabetização essa característica de buscar conhecimentos do cotidiano do indivíduo para usá-los de forma que facilitem a aprendizagem das habilidades da leitura e da escrita na escola. Essa perspectiva faz parte de uma proposta de alfabetizar letrando, uma de nossas inquietações que gerou o objetivo geral dessa pesquisa, conforme foi relatado. Alguns autores, dentre eles Soares (2000), apresentam essa perspectiva de trabalhar, na escola, atividades de leitura e de escrita que possam ser utilizadas pelos alunos em seu contexto social.

A partir dessa explanação sobre a construção social da alfabetização, apresentamos a distinção entre os termos alfabetização, escolarização e letramento, abordados por Marcuschi (2001a, p. 21-22):

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramento*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...] A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal

institucional de ensino que visa a formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições /atividades da escola. (grifos do autor)

O autor descreve que essa distinção deve ser feita para entendermos alguns mitos que foram criados em torno da escrita, dentre eles, aborda a supremacia da escrita em relação à oralidade. Marcuschi (2001a), em sua nota de rodapé nº 12, expõe que para muitos autores (OLSON, 1977; ONG, 1986; GOODY, 1977 *et al*), o domínio da escrita “se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento” (MARCUSCHI, 2001a, p. 21).

Os autores citados por Marcuschi (2001a, p. 21) defendiam a tese da “supremacia cognitiva da escrita”, sendo contestada por Street (2014 [1984]) com base em uma abordagem crítica dos letramentos sociais, em virtude do foco da pesquisa, essa abordagem será discutida adiante.

Cagliari (1998, p. 13), sobre o fato de a escrita não ser um privilégio de poucos, aponta algumas considerações, as quais foram explanadas abaixo:

Os sistemas de escrita estabelecidos na história dos povos nunca foram privilégios de ninguém. É falsa a ideia de que na Antiguidade somente os sacerdotes, os reis ou pessoas de grande poder dominassem a escrita e a usassem como segredo de Estado. Essa é uma ideia errada e estranha, que não faz sentido algum, bastando lembrar como argumento que a escrita é um fato social, é uma convenção que não consegue sobreviver à custa de punhado de pessoas.

Concordamos com esse autor quando ainda relata que reis, sacerdotes e outros, ao escreverem em locais públicos, estavam pensando que aquela escrita não era vista por ninguém, que era própria deles. Com um outro viés, é claro, essa questão deve ser levantada na escola: os professores imaginam que os alunos entram na escola sem terem “visto” ou “tido” contato com a escrita? Será a escola que irá apresentá-los?

Essas questões nos fazem pensar sobre os letramentos sociais tão vivos e presentes na vida das pessoas e que, na maioria das vezes, não são valorizados na escola. Onde muitos acreditam, principalmente o senso comum, que nesse lugar inicia o primeiro contato da criança com a língua escrita. Ficando esses letramentos

sociais à margem, não sendo aproveitados, nem na fase inicial da aprendizagem do código escrito, tão pouco nas subseqüentes. Tais posicionamentos discutimos mais à frente.

Portanto, encerramos essa seção e, a seguir, apresentamos alguns métodos de alfabetização que, eficaz ou não, foram utilizados para esse processo de escolarização tão exigido por nossa sociedade.

2.2 Pontos e contra pontos entre os métodos de alfabetização

Apesar de acharmos relevante a evolução em que os métodos de alfabetização foram submetidos, não iremos esmiuçá-la, apenas, apresentaremos algumas considerações assinaladas por Mortatti (2000) sobre os principais momentos históricos dos métodos que foram utilizados no processo de alfabetização brasileira. Além disso, apresentaremos alguns posicionamentos em torno desses métodos.

Mesmo que o objetivo de nossa pesquisa não seja a observação dos métodos utilizados pelas alfabetizadoras, entendemos que seria significativo tratarmos desses posicionamentos. Apesar de muitas críticas, esses métodos apresentados pela autora, ainda persistem nas atuais práticas de alfabetização.

Abrimos esse espaço para mostrarmos os posicionamentos de alguns autores sobre a questão. E, também, compartilharmos que a perspectiva de alfabetização que acreditamos não está pautada no uso de “métodos puros”, ou seja, os que consideram o alfabetizando um receptor de fórmulas prontas e incapaz de pensar, mas dentro de uma concepção de que a alfabetização pode acontecer simultaneamente com práticas de letramentos sociais, questão que trataremos adiante.

Conforme apontamos anteriormente, a alfabetização foi sofrendo transformações a partir de interesses da sociedade até ser constituída como um processo realizado, mais especificamente, na escola.

Mortatti (2000) relata que, tanto antigamente, como, em dias atuais, propaga-se a necessidade de uma intervenção institucionalizada na formação das novas gerações através de um ensino elementar. Assim como, também, são propagadas denúncias de que essas instituições entram em contradição, por não conseguirem

conciliar suas aspirações com a realidade, ou seja, cada momento vai buscando a melhor formação para as futuras gerações.

Nessa perspectiva, é que a autora afirma que cada momento histórico procura desligar-se dos resíduos do passado para buscar novas práticas que possam proporcionar a superação dessas contradições. Mortatti (2000, p. 22), analisando fontes documentais, percebe “a persistência de uma certa tensão entre semelhanças e diferenças no que se refere aos anúncios e necessidade de alfabetização”. Também, focalizando mais atentamente os discursos a respeito de alfabetização, a autora assinala a possibilidade da reconstituição de um processo histórico complexo:

no qual se observa que, nas últimas décadas do século XIX brasileiro, em particular na província/Estado de São Paulo, começam a se configurar disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes. (MORTATI, 2000, p. 22)

Segundo a mesma, essas disputas tornam-se mais aparentes a partir das questões dos métodos de alfabetização. Durante algum tempo, tem havido uma querela entre eles, uma vez que cada um que é criado procura defender seus interesses conforme a visão de um determinado teórico e passa a substituir um “antigo”. Aquele que estava vigente no sistema passa a ser considerado como um método “tradicional” e o criado, recentemente, como um “moderno”. Por isso, a autora considera uma disputa entre eles. Sempre o processo de alfabetização institucionalizado sofreu com essas manifestações de sobreposição de domínios que ocorrem entre os métodos. Para uma melhor visualização dessa tensão entre os métodos antigos e os modernos, Mortatti (2000, p. 23) resume suas considerações na síntese abaixo:

[...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por paradoxalmente configurados, pelos pôsteres imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno.

Mortatti (2000) delimitou um período histórico sobre os métodos para análise, que consiste entre 1876 e 1994, e elegeu quatro períodos, considerados como cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização.

O *primeiro momento* em que Mortatti (2000) considera importante é a disputa entre os adeptos do “*novo e revolucionário método João de Deus*”, que tem como base a palavrção, e os “*tradicionais métodos sintéticos*” baseados na soletração e silabação, em que serviram de apoio para as primeiras cartilhas brasileiras.

As cartilhas são alvo de muitas críticas, principalmente, depois de vários estudos linguísticos, como o de Cagliari (1998, p. 67), que aponta várias falhas do uso da cartilha, argumentando que:

A alfabetização pelas cartilhas (isto é, pelo BaBeBiBoBu) é desastroso e, quando o aluno aprende e progride nos estudos, faz isto apesar da escola. Para outros alunos, o método é catastrófico e sem solução para seus problemas, dificuldades e perplexidades, ao tentarem construir os seus conhecimentos na alfabetização.

Percebemos que o autor é bem enfático em suas críticas, usando termos fortes como “desastroso” e “catastrófico” para denominar o processo de alfabetização realizado pelas cartilhas. Embora não acreditemos nessa perspectiva de ensino da escrita no contexto atual, também, não desconsideramos totalmente, levando em consideração que tal prática tenha sido suficiente em um determinado momento histórico, obviamente, que na época, a noção de alfabetização era diferente da que tem sido proposta hoje.

Ainda dentro desse perfil de entendimento, Smolka (2003) faz levantamentos interessantes quanto a essa aquisição da escrita de forma mecânica. Segundo a autora, a escola, com o intuito de ensinar somente o sistema de escrita, trabalha com os alunos palavras e frases descontextualizadas, não considerando que dessa maneira reduz a dimensão da linguagem e limita as possibilidades de escrita. Quanto a isso, expõe que “a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 2003, p. 63). Não percebemos muito essa concepção de

alfabetização levantada pela autora durante a pesquisa. Nas análises, apresentaremos mais explicações com base nessa visão da autora a respeito das práticas das alfabetizadoras em questão. Seguimos com as descrições dos momentos históricos selecionados por Mortatti (2000).

Quanto ao *segundo momento*, a autora relata que se caracterizou por uma disputa acirrada entre os adeptos do mais novo *método analítico* utilizado para a instrução da leitura e os que permanecem defendendo os ainda habituais *métodos sintéticos*, principalmente, a silabação, e continuam produzindo as cartilhas.

Mortatti (2000) avalia que o *terceiro momento* ocorreu aproximadamente em meados de 1920, e que houve uma nova disputa entre os advogados do “*método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico)*” e os defensores do tradicional *método analítico*.

O *quarto momento*, que ela avalia como relevante, ocorreu, aproximadamente, na década de 1970, considerada pela autora por 'revolução conceitual', período das pesquisas de Emília Ferreiro que apresentou propostas metodológicas pautadas no *construtivismo*. Mortatti (2000) aponta que nesse período houve uma disputa entre os partidários defensores dessa teoria e os defensores dos *métodos tradicionais*. Segundo a mesma, esses últimos eram tidos como velados e persistentes, principalmente, os que defendiam as “tradicionais cartilhas e o tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos” (MORTATTI, 2000, p. 27).

Esses momentos, sintetizados por Mortatti (2000), representam as várias disputas presentes entre os métodos. Observamos na prática que aquele, que em determinado momento era tido como novo e revolucionário, passa a ser considerado tradicional em um outro momento. Apesar dessas disputas entre o novo e o tradicional, alguns métodos, principalmente os que serviram de base para as cartilhas, foram os que mais perduraram, e podem ainda serem usados nos dias atuais.

É importante mencionarmos, hoje, o papel das teorias da Psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras, baseadas na epistemologia de Piaget, desenvolveram uma sequencialidade nas etapas de alfabetização, em que o sujeito passa a ser considerado parte essencial no próprio ato de aprender e, cabe ao professor nessa dimensão, mediar o ensino, respeitando o modo como o aluno aprende.

As autoras não consideram “métodos tradicionais” a chave para a criança adquirir a leitura e a escrita das palavras, ou seja, o ensino da leitura e da escrita não parte de métodos prontos, mas de interpretações e avaliações das escritas espontâneas das crianças. Ferreiro (2011b) assinala que a criança, ao escrever da maneira como entende a escrita da palavra, oferece pistas importantes, nos proporcionando “um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2011b, p. 20).

Além disso, a autora considera que o modo tradicional de ensino da escrita infantil se apega, somente, em aspectos gráficos, deixando de lado, os aspectos construtivos. E para ela, durante muito tempo, muitas discussões a respeito de qual o melhor método a ser utilizado esteve presente na alfabetização:

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonéticos *versus* global etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema da escrita. (FERREIRO, 2011b, p. 31-32)

Sobre essa proposta apresentada pela mesma, observamos que influenciou, pelo menos, os documentos de algumas instituições públicas que avaliam a leitura e a escrita dos alunos. Durante a pesquisa, notamos que as escolas pesquisadas, possuíam como parâmetro de avaliação do desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos, principalmente, os da alfabetização, essas concepções de leitura e escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estando presentes nos documentos de orientação para correção e avaliação tanto da leitura como da escrita, produzidos pela equipe de pedagogos da SEMEC, tais orientações devem ser seguidas pelas alfabetizadoras (ANEXO 5).

No entanto, o que impera na prática de sala de aula, ainda, são os métodos considerados tradicionais, os quais, apesar de serem tachados de ineficazes pela maioria dos autores como Ferreiro (2011a; 2011b), Cagliari *et al* (1998), conseguiram alfabetizar muitas gerações, em que muitos se destacaram socialmente, desenvolvendo somente a aquisição do código escrito, por isso tão criticados. Além disso, esses métodos são insuficientes para acompanhar as

mudanças presentes em práticas de leituras que variam à medida que novos gêneros são criados, novas práticas de leitura e escrita, além de outros pontos.

Sobre essas demandas, Carvalho (2013) relata que pesquisas e publicações sobre métodos não são prioridades atualmente, estando praticamente ausentes de produções acadêmicas. Não havendo uma preocupação em pesquisar qual o melhor método a ser utilizado na prática, mas saber quais os melhores resultados que os mesmos podem proporcionar.

Para que isso ocorra na prática, Carvalho (2013) declara que quando o professor vai escolher um método para trabalhar é interessante que responda a determinadas questões. Portanto, a autora propõe algumas:

Em primeiro lugar, qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinando os objetivos de alfabetizar e letrar, isto é, a preocupação em ensinar o código alfabético é tão presente quanto o objetivo de desenvolver a compreensão da leitura? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? Há interesse em motivar os aprendizes para gostar de ler?
 A fundamentação teórica do método é conhecida e faz sentido? As etapas ou procedimentos de aplicação são coerentes com os fundamentos do método?
 O material didático é acessível, simples e de baixo custo?
 Há evidências de que o método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes?
 O que dizem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados? (CARVALHO, 2013, p. 19)

Seguindo esse roteiro apresentado acima, o docente poderia desenvolver um trabalho de alfabetização pautado na leitura de materiais utilizados no meio social do aluno, independente do método escolhido, realizando tanto a aquisição do código, através da prática da alfabetização, como desenvolvendo o letramento escolar e social do aluno.

Para confirmarmos as declarações de Carvalho (2013), recorremos a Soares (2008), a mesma também afirma que as produções e pesquisas científicas sobre qual o melhor método para se alfabetizar passaram por algumas transformações. Soares (2008) apresenta, através das tabelas adiante, que as décadas de 50 e 60 produziram o maior número de pesquisas voltados para a questão do método. Enquanto que, as décadas entre 70 e 90, principalmente, a de 80, esses estudos foram mudando seus objetos de pesquisa.

Tabela 01: Tema MÉTODO na produção sobre alfabetização, no Brasil, por década (1950-1986)

Tema \ Década	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%								
Método	4	33	3	25	6	14	6	4	19	8
Outros (14)	8	67	9	75	36	86	158	96	211	92
Total	12	100	12	100	42	100	164	100	230	100

FONTE: Soares (1989) in Soares (2008, p. 87)

Tabela 02: Tendências do referencial teórico *Psicologia* na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986)

Tendências \ Década	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%								
Associação.	6	0	5	62	15	67	24	44	50	52
Psicogên.	-	-	1	13	2	9	26	47	29	30
Outras (4)	6	50	2	25	5	24	5	8	18	18
Total	12	100	8	100	22	100	55	100	97	100

FONTE: Soares (1989) in Soares (2008, p. 88)

Tabela 03: Temas MÉTODO e PROPOSTA DIDÁTICA na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986)

Tendências \ Década	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%								
Método	4	33	3	25	6	14	6	4	19	8
Prop. Did.	1	8	-	-	4	10	33	20	38	17
Outras (13)	7	59	9	75	32	76	125	76	173	75
Total	12	100	12	100	42	100	164	100	230	100

FONTE: Soares (1989) in Soares (2008, p. 92)

Para mostrar essas alterações ocorridas com esse objeto de estudo: o *método de alfabetização*, Soares (2008) intitula um capítulo de um de seus trabalhos com o seguinte título: “Alfabetização: em busca de um método?”. Nesse capítulo, a autora mostra que, numa perspectiva histórica, essa pergunta surpreenderia, pois, durante muito tempo, veio em forma de afirmativa: “Alfabetização: em busca de um método”. Os professores que atuavam na alfabetização viviam buscando um método mais eficiente para aplicar com a sua turma.

Segundo Soares (2008) essa prática persistiu até meados de 1970. E, ainda, expõe que, em dias atuais, tal pergunta não tem fundamento, uma vez que os

alfabetizadores não mais afirmam que a alfabetização tem necessidade de um determinado método e, sim, buscam um método que os auxiliem a desenvolver uma melhor prática docente.

Para esclarecer sobre o porquê de uma afirmação ter sido transformada em interrogação ao longo dos anos, a respeito da questão de buscar um método para alfabetizar, é que apresentamos as explicações de Soares (2008, p. 87):

Não é difícil explicar por que a afirmação- *em busca de um método*- tornou-se interrogação - *em busca de um método*? Certamente isso ocorreu em virtude de uma radical mudança de paradigma, nos últimos anos, nos estudos e pesquisas sobre alfabetização, mudança que se vem refletindo na prática da alfabetização.

Soares (2008), bem como Mortatti (2000) e Carvalho (2013), afirma que todas essas mudanças ocorridas em torno dos métodos são frutos de pesquisas psicológicas advindas, mais intensamente, da década de 1980, período que foi considerado “o divisor de águas” no processo de alfabetização. A partir dessa concepção psicogenética, que remete a Ferreiro e Teberosky (1999) citadas anteriormente, o alfabetizador deixou de perceber seu aluno como um sujeito passivo, dependente de estímulos e repetições externas - pressupostos priorizados nos métodos tradicionais - e passa a entendê-lo como um sujeito ativo, com capacidade de construir seu conhecimento sobre a língua numa interação com o meio em que vive.

Portanto, durante muito tempo, observamos que não havia uma preocupação em desenvolver uma leitura e uma escrita baseadas no que a sociedade vai exigir desse aluno, e sim em desenvolver métodos “práticos e rápidos” para “alfabetizar”. Declara Soares (2008) que, desta forma, a escola está reduzindo a alfabetização a uma mera aquisição de habilidade de codificar e decodificar, não levando em consideração aspectos linguísticos, psicológicos e sociolinguísticos desses alunos. Agindo assim, a escola considera que todos os alunos possuem as mesmas características, isto é, apresentam as mesmas condições psicológicas, socioeconômicas, familiares e outras.

Por isso, reiteramos que não acreditamos numa prática pedagógica atrelada a um determinado método, mas em uma que alfabetiza respeitando os aspectos

sociais presentes na vida dos alunos, sendo o professor um agente de letramento capaz de ensinar, na escola, práticas de leitura e escrita que serão utilizadas pelos discentes nos diversos contextos sociais que circulam. Bortoni-Ricardo (2008, p. 36) entende esse professor como aquele que constrói “uma mediação de maneira a facilitar para os alunos uma leitura compreensiva dos textos didáticos de suas disciplina”.

Após essa breve explanação de alguns momentos históricos sobre os métodos de alfabetização e o levantamento de discussões de determinados autores em torno deles, passaremos a tratar certos aspectos teóricos do letramento, dentre eles, o surgimento desse termo, sua relação com a alfabetização e outros.

2.3 O campo de estudo do letramento e seus aspectos teóricos

Antes de nos determos nas explicações sobre o termo letramento, precisamos reforçar a distinção entre ele e alfabetização conforme já aludido, anteriormente, por Marcuschi (2001a). Conforme Soares (2003) é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, independentes e, em algumas vezes, simultâneas. Kleiman (2005) também aponta que a alfabetização não se separa de letramento. Contudo, ela é necessária para que uma pessoa alfabetizada seja considerada plenamente letrada, mas não é o suficiente. Para melhor explicar essa relação existente entre letramento e alfabetização, Soares (2000, p. 39) descreve uma observação significativa:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’.

Essa apropriação da escrita está de fato, além do ler e escrever, para que possamos fazê-la uma propriedade nossa, devemos usá-la nas mais diversas situações sociais. Precisamos ler e escrever não somente de maneira superficial,

isto é, exclusivamente decodificar o código escrito, mas sendo capazes de interpretar, criticar, fazer inferências, inserir informações no texto, absorver as ideias do autor, bem como acrescentá-las. Desta forma, o indivíduo não será apenas um codificador/decodificador, mas um leitor preparado para circular por todos os campos sociais.

Após algumas explanações sobre o conceito de alfabetização será levantado o de letramento. Antes disso, para esclarecer esse conceito, é interessante mostrar o que não é letramento. Segundo Kleiman (2005), ele não é um método, não possui o mesmo significado de alfabetização e também não é uma habilidade.

Assim como o construtivismo foi considerado um método de ensino, também ocorreu com o termo letramento, muitos o consideram como tal, perspectiva errônea, uma vez que ele não se apresenta sob nenhuma estratégia de ensino, apenas: “envolve a imersão da criança, do jovem ou adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 9). Corroborando com Soares (2003), Kleiman (2005, p. 11) também afirma que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui!”, ou seja, de acordo com a autora, ela é uma das práticas de letramento, dentre inúmeras existentes na sociedade. Quanto a habilidade, fica mais complicado ainda essa afirmação, uma vez que as teorias do letramento não conseguem desenvolver nenhuma para “ensinar o letramento”, mas Kleiman (2005) afirma que ele envolve um conjunto de habilidades no decorrer da utilização da língua escrita nos contextos de uso.

O termo letramento surgiu por volta da década de 1980, do século XX, para explicitar a compreensão da alfabetização mesmo com uma forte tendência da teoria da psicogênese da aquisição da escrita, procurando mostrar que a leitura e a escrita estão além do decodificar e codificar, caracterizando o leitor/escritor como um ser mais crítico e participativo no processo de construção de si mesmo por meio da linguagem.

Conforme Kleiman (2005), esse termo letramento, na verdade, foi fruto obtido por pesquisadores de outras áreas. Eles eram cientistas sociais (sociólogos, antropólogos e historiadores) que começaram estudar, em vários países, as funções práticas da língua escrita e seu impacto na vida social, criando, porém, esse termo. A partir daí, esta palavra foi tomando rumos diferentes, sendo hoje, mais conhecida no meio acadêmico.

Kleiman (1995, p. 19) conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em

contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, os usos da escrita ultrapassam situações específicas da escola, que classificam os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados e idealizam a forma escolar da escrita como único meio para a sistematização da realidade social, essa perspectiva é criticada por Street (2014 [1984]), o mesmo refere-se a ela como modelo autônomo do letramento. Este conceito exposto por Kleiman (1995), baseada em Street, enfatiza a necessidade de compreender as práticas de letramento exercidas fora da sala de aula, ressaltando que numa sociedade letrada, mesmo as pessoas consideradas analfabetas realizam práticas que envolvem a escrita e a leitura por conviverem com diferentes gêneros do discurso e suportes textuais existentes nos contextos em que fazem parte.

Além de Kleiman (1995), foram apresentadas algumas considerações de Soares (2000), que declara que a palavra letramento surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy*, que, traduzindo, significa: a condição de ser letrado. Ainda conforme a autora, essa palavra letramento surgiu para nomear um fenômeno novo, ou melhor, nomear as práticas de pessoas que, mesmo não sabendo ler e escrever (analfabetas) eram capazes de utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano. O conceito de letramento que é usado para atender às necessidades da sociedade atual do uso da leitura e da escrita é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). Pessoas que, a todo o momento, estão fazendo uso desse código escrito sem saber decifrá-lo.

Apesar de concordarmos com muitos pontos apresentados por Soares (2000), queremos levantar um questionamento em torno do que ela considera nomear “um fenômeno novo”. Fenômeno novo é os analfabetos terem contato com a leitura e a escrita? Acreditamos que mesmo antes de ter surgido esse termo letramento os considerados analfabetos já faziam suas compras, já ouviam suas histórias, então esse termo, cremos, que não surgiu para nomear esse fenômeno, mas talvez, por que seu conceito se adequou melhor do que o de alfabetismo.

Para demonstrarmos que o fenômeno em que o analfabeto entra em contato com a escrita não é novo, nos apegamos em Marcuschi (2001a, p. 19):

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com a escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional lembrada há pouco.

Então observamos que o autor aponta que, durante muito tempo, a escrita permeou as práticas sociais das pessoas, independente delas conhecerem ou não o código, o que defendemos é que o termo letramento surgiu com um conceito mais completo para nomear essas pessoas que não decifram esse código, e não por que é um fenômeno novo esse contato das mesmas com o tal código.

Encerramos essa seção deixando esse questionamento. Mas ainda discutiremos sobre o termo letramento, não se tratando, apenas, da presença de um letramento, desse mais voltado para uma visão mais pedagógica, equivalente à aquisição da escrita. E sim, apresentaremos àqueles que estão à margem da escola, os letramentos sociais.

2.3.1 Letramento e/ou letramentos?

Desenvolvemos esse tópico para marcarmos a diferença presente entre os termos: Letramento e letramentos. Diante dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento - NLS), descritos por Street (2014 [1984]), não podemos considerar, somente, o modelo escolar, mas precisamos entender que essa relação com a escrita acontece também fora da sala de aula, ou melhor, primeiramente, fazemos contato e utilizamos a escrita através de práticas realizadas na sociedade, somente depois, é que temos contato com a escrita mais institucionalizada e padronizada.

Mas, infelizmente, não levamos essa escrita para sala de aula, a deixamos por trás da porta, uma vez que dentro da perspectiva escolar, essas práticas de leitura/escrita adquiridas na “rua” são deixadas de lado para abrir caminho para as práticas de leitura/escrita desenvolvidas pela escola, consideradas de prestígio pelo meio social. Diante dessa nova visão, modelo ideológico de letramento, defendida por Street (2014 [1984]) percebemos algumas mudanças no discurso do professor,

por isso, procuramos pesquisar se esses conhecimentos estão saindo desse discurso para a prática pedagógica desses docentes.

Para tratarmos sobre esses aspectos, destacaremos alguns pontos relevantes que marcaram essa diferença entre Letramento e letramentos, utilizando a visão de autores que procuram desenvolver trabalhos para disseminarem essa nova visão dos vários letramentos presentes na sociedade.

Tanto Kleiman (1995) quanto Soares (2000) entendem o termo letramento além da sala de aula. Apresentando, com isso, uma evolução na palavra letramento, não sendo, apenas em sua formação, acrescentada a desinência número pessoal (s) na mesma para transformá-la em letramentos, mas havendo uma mudança no conceito, ou seja, os novos estudos sobre o termo letramento apontam que não há apenas um, mas vários tipos de letramentos.

[...] a fim de enfatizar o foco dessas abordagens, primeiro, na natureza *social* do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Com isso, ele se contrapõe à ênfase dominante num 'Letramento' único e 'neutro', com L maiúsculo e no singular. (STREET, 2014 [1984], p. 18)

Street (2014 [1984], p. 35) também aponta exemplos de pessoas que, mesmo com a falta de habilidades com o domínio do código formal, utilizam-se de várias práticas de leitura e escrita, tornando essa falta como “uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina”. Por conta disso, declara que esses exemplos levaram pesquisadores a falar de “ 'letramentos' no lugar de um único e monolítico 'letramento' ” (p. 35). E que, ainda conforme o mesmo:

De fato, são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a 'ler' a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral. (STREET, 2014 [1984], p. 36)

Esse pensamento monolítico sobre o letramento, citado por Street (2014 [1984]), faz com que sejam disseminadas ideias de que, acabando com o

analfabetismo, através do letramento desenvolvido de forma institucionalizada, teremos cidadãos mais intelectuais e críticos. Geralmente essas ideias estão presentes em discursos políticos, que buscam angariar fundos para combater esse “mal” e, no senso comum que reflete a situação estigmatizada em que vivem as pessoas que não dominam o código escrito. Isso promove a imagem preconceituosa de que pessoas “letradas” possuem um maior grau cognitivo e são mais críticas em relação às “iletradas”.

Portanto, para contrapor essas visões depreciadoras sobre os cidadãos não possuidores da “tecnologia” da leitura e da escrita, é que Street (2014 [1984]) descreve pesquisas que o ajudaram a embasar a sua teoria de que existe mais de um letramento: “A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou progresso” (STREET, 2014 [1984], p. 41). Essa concepção do autor demonstra que as sociedades precisam valorizar os vários tipos de letramentos presentes, buscando desenvolvê-los e não os estigmatizando.

Como exposto, Street (2014 [1984]) não defende apenas um tipo de letramento, mas vários, levando em consideração os inúmeros letramentos sociais. Para o autor, este termo acena para as práticas sociais e para as concepções de leitura e escrita, ou seja, não há uma preocupação somente em ressaltar as habilidades individuais do ler e do escrever, muito menos, em considerar a escrita como um código. Ele vai além disso, evidencia a natureza social da escrita, à medida que faz referências ao grupo das práticas sociais em que estão envolvidas em atividades da leitura e da escrita.

Para melhor explicar essa diferença, Street (2014 [1984]) aponta duas concepções de letramento: o “autônomo” e o “ideológico”. O primeiro, considerado “institucionalizado” e “independente do contexto social”, tem sido:

[...] um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. (STREET, 2014 [1984], p. 146)

Podemos considerar que o modelo “autônomo” de letramento é dominante na escola, porque, na maioria das vezes, não realiza uma prática voltada ao meio social, isto é, como se a escola de fato fosse independente. Como exemplo disso, temos as atividades de leitura e escrita que têm como fim apenas a correção da professora para, em seguida, ser guardada em um armário, não partindo para uma culminância real daquela escrita. Esta prática é muito recorrente nas escolas, onde a maioria dos professores não se preocupa se determinado texto será utilizado por aquele aluno fora da escola, para eles, o que é mais importante é o cumprimento de seus conteúdos.

A razão pela qual o autor denominou o modelo ideológico em contrapartida ao modelo acima:

[...] precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações ao poder. (STREET, 2014 [1984], p. 146)

Rojo (2009) ao explicar na seção, práticas de letramento em diferentes contextos, sobre a importância da presença dos multiletramentos na escola, descreve a distinção feita por Street entre letramento “autônomo” e “ideológico”. Mostra, também, a distinção, que considera interessante, realizada por Soares (2000), em que esta autora apresenta a “versão forte” e a “versão fraca”.

Rojo (2009) considera que a escola precisa realizar atividades que possam capacitar seus alunos a desenvolver várias práticas de leitura e de escrita, pois o aluno, antes de iniciar seu processo escolar, já se depara com a escrita em várias situações sociais. Por conta disso, a autora aponta que um dos objetivos principais da escola é “justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). Mas para que esse objetivo da escola possa ser cumprido, a educação linguística considera hoje, de maneira ética e democrática: “os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas” (ROJO, 2009, p. 07-108).

Apresentamos, nessa seção, a visão de Street (2014 [1984]) sobre a existência de vários letramentos, levantamos também, apesar de não aprofundada, porque não é nosso foco de pesquisa, a opinião de Rojo (2009) sobre a importância de a escola trabalhar os multiletramentos. Devido ao nosso objetivo de pesquisa consistir na investigação dos eventos e práticas de letramento realizados pelos alfabetizadores no processo do letramento social dos alunos, apontamos, ainda, nessa seção, a importância de a escola reconhecer esses letramentos sociais que seus alunos fazem uso e que, muitas vezes, são obrigados a deixá-los fora dos muros da escola, como se fossem outro tipo de código.

Sabemos que letramento e oralidade se complementam, e estão presentes nos eventos de letramento, conforme discutiremos adiante. Por isso, no tópico seguinte, apresentaremos alguns pontos significativos sobre teorias voltadas em torno dessas facetas da linguagem.

2.4 Oralidade e letramento: duas facetas da linguagem presentes na prática alfabetizadora

Abrimos esse tópico para discutirmos sobre as duas modalidades da língua, a fala e a escrita. Iniciamos, apresentando as concepções teóricas que tratam sobre elas e, em seguida, abordaremos a presença dessas modalidades na prática de alfabetização. Não levantamos nenhum juízo de valor quanto à prática, somente apontamos a sua existência como fato corriqueiro nessa etapa escolar.

Segundo Marcuschi (2001a, p. 15) esses termos, fala e escrita, são “o contraponto formal” de duas práticas: “*oralidade e letramento*” (grifos do autor). Com esse parêntese, o autor não quis dizer que a fala é oralidade e a escrita é letramento, mas procura chamar atenção para essa distinção, passando a definir oralidade e letramento como “práticas sociais” (2001a, p. 25). Costa (2010), concordando com o autor, declara que entende que oralidade e letramento são práticas sociais que possuem uma relação, respectivamente, com a fala e com a escrita.

A autora também aponta que essa definição tanto é verdadeira que as presenciemos na prática em um mesmo evento ou situação social. Podemos encontrar, ao mesmo tempo, atividades de fala e de escrita, concordamos com os

autores sobre isso. Em alguns momentos, estamos nos deparando com esses eventos, como exemplo disso, os programas de rádio que ouvimos durante o dia, ou em casa ou em nosso trajeto do dia a dia. Nesse evento, encontramos a fala e, por trás dela, um roteiro escrito em que o radialista segue.

Ao longo dos anos, a relação fala e escrita foi passando por mudanças de concepções. Portanto, apresentaremos e discutiremos algumas dessas concepções que foram sendo construídas em torno da relação fala/escrita, assim como oralidade/ letramento.

A concepção dicotômica é a mais tradicional e entende fala e escrita como dois elementos distintos. Considerando a língua como um código, e analisando-a a partir de seu caráter imanente, conforme o estruturalismo saussureano, que concebe uma concepção de língua presa em si mesma, não considerando as situações de uso. Essa tendência está presente na escola, a qual se apega a esse caráter normativo que determina de forma preconceituosa quem é a “certa” e a “errada”. Com isso, muitas vezes, a escola marginaliza a fala por entendê-la como não planejada, fragmentada, dependente de um contexto, implícita, mais simples, por isso, mais propensa ao “erro”. Enquanto a escrita é vista como uma modalidade complexa, planejada, autônoma, portanto considerada a mais importante das modalidades.

A visão de que a escrita é a modalidade mais relevante é muito difundida na escola, porque a mesma se apega ao prescritivismo da língua, deixando de lado vários pontos relevantes e considerando, muitas vezes, exclusivamente, aspectos gramaticais descontextualizados. Esse modelo dicotômico considera a fala “o lugar do erro e do caos gramatical, e a escrita, o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001a, p. 28). Assim como Costa (2010), também, concordamos com o mesmo, quando afirma que essa visão precisa ser rejeitada.

Uma outra perspectiva, que também esteve presente, mas que já foi ultrapassada é a culturalista, desenvolvida, principalmente, por sociólogos, antropólogos e psicólogos. Tais estudiosos defendiam a perspectiva de que os avanços que ocorriam na sociedade eram influência da introdução da escrita, ou seja, “a escrita representava um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e uma evolução nos processos noéticos (do pensamento) que medeiavam entre fala e escrita” (COSTA, 2010, p. 72).

Marcuschi (2001a) defende que essa visão não serve para analisar questões linguísticas, ela trouxe problemas como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e um tratamento globalizante para o estudo da língua. Além disso, apresenta algumas oposições, defende que a cultura oral apresenta um pensamento concreto e um raciocínio prático e que a cultura letrada possui um pensamento abstrato e raciocínio lógico, ou seja, os estudiosos dessa perspectiva acreditavam que sociedades que não tinham acesso à escrita não detinham pensamentos lógicos, e possuíam uma incapacidade cognitiva.

Concepção ainda bem presente nos dias atuais com relação aos analfabetos que vivem em sociedades modernas, muitos deles são visto como incapazes de desenvolver qualquer atividade em que a escrita esteja presente. Porém, o que presenciamos é o contrário, muitos realizando no seu dia-a-dia inúmeras atividades em que a escrita está presente, obviamente dentro de limitações.

A concepção variacionista preocupa-se mais com regularidades e variações na língua, não havendo uma distinção entre fala e escrita. Estando mais restrita ao âmbito escolar, onde são levados em consideração o que é padrão do que não é padrão na língua. Conforme Marcuschi (2001a), nessa tendência situam-se modelos teóricos preocupados com o *currículo bidialetal* (grifos do autor).

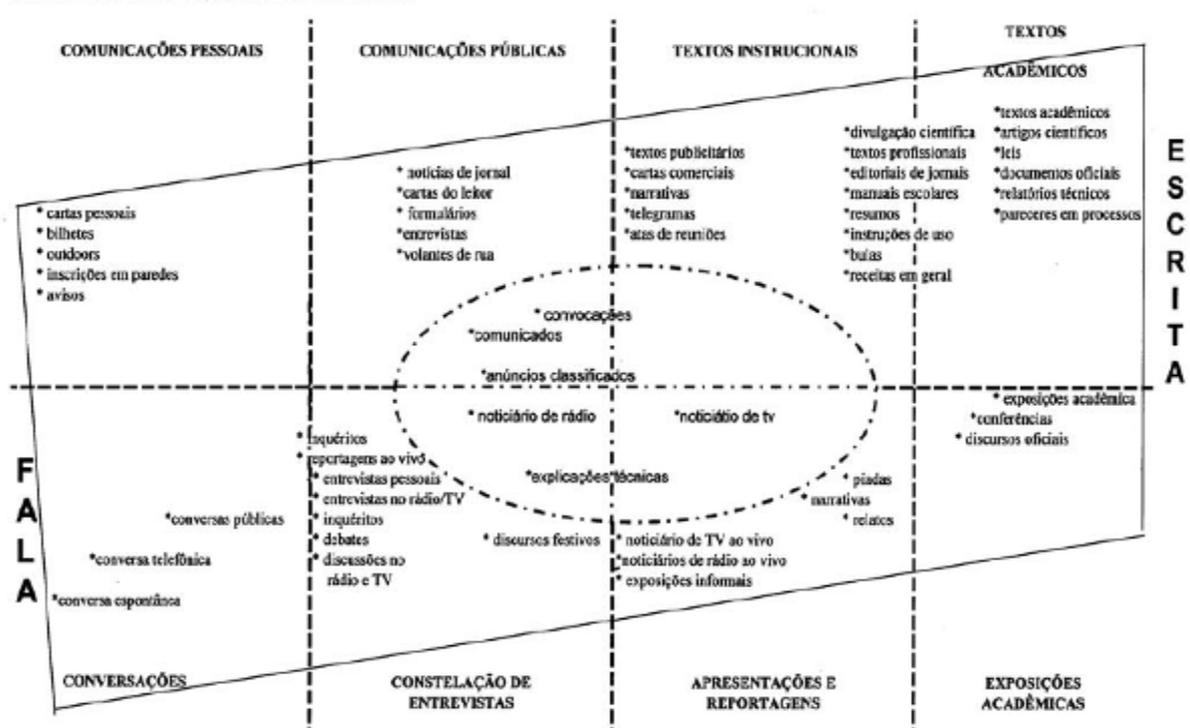
Segundo o autor, “são estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e sociodialetal” (2001a, p. 31). Ela apresenta um perfil intermediário entre a dicotômica e a culturalista, apesar disso, não foi capaz de resolver as questões dessa relação fala e escrita. Mas o que pode ser interessante destacarmos é o fato de essa concepção conceber a variação tanto da fala quanto da escrita, evitando o engano de outras visões, o de identificar “a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão” (MARCUSCHI, 2001a, p. 32). Reiterando, segundo essa visão, tanto a fala quanto a escrita, em algumas situações de uso da língua, apresentam-se de forma padrão e não-padrão.

Partimos para a concepção conhecida por sociointeracionista, a mesma entende que a relação fala e escrita é realizada através da interação do diálogo, do envolvimento, da negociação e considera também o uso da coerência e dinamicidade no processo de comunicação. Essa tendência, segundo Street (2014 [1984]), é a que mais tem afinidade com a noção de oralidade e letramento como práticas sociais, pois os fenômenos linguísticos presentes na fala e na escrita não

são mais observados a partir do código e sim a partir dos usos da língua, esses fenômenos são sensíveis a fatores culturais, porque são construídos dentro de uma interação. Além disso, essa perspectiva tem interesse em analisar os gêneros textuais e seus usos dentro do contexto social.

Marcuschi (2001a) relata a presença de um “*contínuum*” se manifestando na relação fala e escrita. O autor apresenta um gráfico onde relaciona gêneros que se manifestam tanto por meio da escrita quanto da fala.

Gráfico 03: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



FONTE: Marcuschi (2001a, p. 41)

Através das análises dos gêneros expostas no gráfico acima, o autor descobriu que:

comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com um texto escrito do que uma conversação espontânea. (MARCUSCHI, 2001a, p. 42)

Essa comparação, através dos gêneros, mostra que há variações tanto na fala quanto na escrita. E essa análise através do “*continuum*” permite quebrar as dicotomias muito presentes nessa relação fala e escrita. Além dessas concepções discutidas, Costa (2010) sugere a existência de outras concepções sobre a relação fala e escrita ou oralidade e letramento. Destacamos a visão de Kato (1995, p. 11), quando trata sobre o processo inicial da escrita, mencionando essa relação fala e escrita, e afirmando que elas “são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala - o que faz de forma parcial- e posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”.

Quando nos deparamos com pessoas em processo de alfabetização, etapa inicial da aquisição da escrita, presenciamos muitos aspectos interessantes. Dentre eles, essa questão apontada por Kato (1995), a presença da oralidade marcada nos textos escritos. É comum os alfabetizandos trocarem algumas letras pelo som da fala, ou seja, trocar um “O” por um “U”. Como exemplo, utilizamos a palavra “GATO”, ao ser escrita durante um processo de alfabetização, provavelmente essa palavra será grafada com a letra “U”, isto ocorre devido à influência da oralidade ainda muito presente. Como vimos, esse é um processo natural nessa fase, porque a criança ainda não teve contato mais sistemático com a escrita das palavras, ela ainda não produziu um parâmetro para seguir, então o que tem como base é a fala.

De fato, esse aspecto encontra-se bem marcado na alfabetização, contudo, por falta de conhecimentos linguísticos mais específicos, os alfabetizadores não desenvolvem atividades de oralidade para trabalhar esse aspecto com as crianças. Infelizmente, buscam artificializar sua fala para aproximá-la da escrita, tentando “facilitar” a escrita desse aprendiz.

Portanto, essas ponderações propostas, principalmente, por Street (2014 [1984]), Costa (2010), Marcuschi (2001a) e Kato (1995) permitiram uma compreensão sobre essa relação presente entre a fala e a escrita com, respectivamente, a oralidade e o letramento. Contribuindo, positivamente, para uma reflexão sobre a presença da oralidade nos textos escritos dos alfabetizandos. Com essas explanações, levantamos a importância do professor alfabetizador conhecer essa relação fala/escrita e oralidade/letramento para que possa usá-la de maneira consciente em sua prática pedagógica, não fazendo uso de práticas pautadas em adivinhações e deduções.

A partir dessas visões apresentadas, seguimos uma outra seção que tratará, mais especificamente, sobre as práticas pedagógicas na alfabetização.

2.5 Práticas de alfabetização: da ideal à real

Desenvolvemos essa seção para mostrarmos as sugestões de alguns autores que poderiam contribuir para melhorar as práticas de alfabetização (o que chamamos de alfabetização ideal) e, também, apresentamos as críticas levantadas sobre às práticas desenvolvidas pelos alfabetizadores discutidas pelos teóricos (a alfabetização real). Percebemos que há bastante material sobre essa temática e que os autores são unânimes quanto alguns pontos apresentados sobre essas práticas. Muitos prometem a “solução mágica” para a questão, ensinando atividades, estratégias de ensino, entre outras alternativas.

Quanto aos aspectos levantados nesta seção, apesar de acharmos relevantes, não nos adentramos no cerne teórico de cada um, apenas, apresentamos os pontos de vistas dos especialistas.

Iniciamos o tópico com os autores apontando uma distorção entre os discursos dos docentes e suas práticas. Micotti (2014, p. 106) relata que, atualmente, nas escolas brasileiras, duas grandes tendências didáticas estão presentes: “o ensino tradicional e o construtivismo”. Sobre essa questão a autora assinala que alguns diálogos levantados por professores em cursos de formação, em palestras e em reuniões, apresentam uma prática em seu discurso voltada para o construtivismo, mas, na realidade, desenvolvem outra, uma totalmente tradicional, então a autora explana que:

[...] são comuns as manifestações sobre a construção dos conhecimentos referentes à psicogêneses da escrita, particularmente sobre as fases da escrita infantil, com afirmações reveladoras de alguns conhecimentos atualizados sobre o assunto. Mas a descrição de suas práticas pedagógicas revelam defasagens em relação ao discurso. A didática tradicional permeia a nossa experiência com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ao pensarmos em alfabetização, logo vem à mente a imagem de uma professora em sala de aula diante de uma lousa, onde encontra (m)-se a (s) família (s) silábica (s), fazendo com que os alunos repitam a leitura de cada sílaba. Essa imagem é comum e esse procedimento é muito usado. (MICOTTI, 2014, p. 107)

Além dessa, também apresentamos as observações levantadas por Maciel; Lúcio (2008, p. 16-17), que no mesmo entendimento destacam:

Prova disso é a distância entre o discurso e prática pedagógica docente. As experiências nos cursos de formação docente nos têm revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar [...]. Não é raro observarmos professores que considerem necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização.

Assim como essas autoras, muitos outros confirmam essas práticas. Esse quadro é bem comum nas escolas públicas, os professores, ao serem indagados, relatam desenvolver um trabalho com inúmeros gêneros textuais, realizar projetos, basear-se no construtivismo e na palavra da vez, o letramento, só não assumem usar os métodos tradicionais, considerados assim por muitos autores. Aliás, os professores não, somente, oralizam, mas registram esse discurso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conforme presenciamos durante a leitura do PPP das escolas que pesquisamos.

Muitos desses especialistas sugerem de que forma os professores podem melhorar suas práticas alfabetizadoras. Dentre eles, destacamos as ideias de Carvalho (2013, p. 53) quanto a aquisição da leitura e da escrita:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir e *criar um clima de interesse e receptividades em relação à leitura e à escrita*. Para isso, a professora precisa ter à mão livros infantis, jornais revistas, muito material escrito de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba perguntando: o que isso quer dizer?

Observamos que a autora à medida que faz críticas, aponta uma saída para o trabalho da aprendizagem dessas modalidades. Notamos que a mesma critica a fase de maturação, muito usada na perspectiva tradicional, em que a criança precisa ser preparada para entrar em contato com os materiais escritos. Para contrapor a essa visão, a autora faz uso das orientações advindas do construtivismo que

estimulam esse professor a utilizar, em suas aulas, os mais variados materiais escritos possíveis.

Outro ponto do tradicionalismo que é bem criticado pelos teóricos é a prática da leitura e da escrita baseada no modelo das cartilhas. Colello (2004, p. 94) aponta que, em regra geral, elas “perpetuam a prática do 'saber doado', na qual o ponto de vista do aluno raramente é levado em consideração”, e que Maciel; Lúcio (2008), na citação supracitada, fazem referências a esses textos trabalhados nos moldes tradicionais de “pseudotextos”. Também Andaló (2000) refere-se a eles com esta mesma expressão, e ainda acrescenta que são uma linguagem irreal e que não encontramos no meio social frases do tipo: “**(Vivi vê a vaca/ Zazá toca zambumba)**”. (Grifos da autora)

Sobre a presença da metodologia da cartilha em sala de aula, Mendonça (2009) expõe algo interessante, quando afirma que as cartilhas, o livrinho utilizado por nossos pais e avós, de fato não estão em sala de aula fisicamente, mas a sua metodologia sim, o autor revela que:

Ainda existem professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumento da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas e coladas nos cadernos dos alunos. (MENDONÇA, 2009, p. 28)

Além dos autores acima, Micotti (2014, p. 102) também assegura que a frequência com que os professores promovem a interação de seus alunos com o material escrito é muito pouca e que “o texto, quando presente, é, em geral, escrito na lousa e lido pelo professor para que as crianças repitam a leitura. São raras as situações em que é concedido um tempo para sua exploração”. Esse ponto levantado pela autora é uma das realidades presenciadas em nossa pesquisa, a maior parte do material utilizado para leitura, ou é escrito no quadro ou retirado do livro didático, principalmente, durante a prática da professora da escola da zona urbana.

Outro aspecto destacado que pode melhorar as práticas pedagógicas e que esses estudiosos foram consensuais, foi o respeito ao conhecimento de mundo do aluno, que constitui a natureza do letramento social. Colello (2004), baseada na

perspectiva da psicogênese, aponta que a criança percebe algumas particularidades na escrita que os professores não percebem que elas já conseguem vê-las, e por isso, os mesmos levam um material pronto e artificial para trabalharem com seus alunos.

A autora afirma que a partir de antecipações feitas sobre o que está escrito, essa criança busca no texto a confirmação de suas hipóteses iniciais, ou seja, ela vai “lendo” sem saber ler, vai levantando hipóteses a partir de seu conhecimento de mundo. Sobre isso, a especialista aponta que essa criança: “descobriu (o que muitos professores não sabem!) que tanto a leitura como a escrita são portadoras de expressões e de ideias, e não exercícios de pura decodificação” (COLELLO, 2004, p. 52). A autora defende esse ponto de vista, apresentando uma expressão utilizada por Rêgo (1995), conhecida por 'Currículo Oculto', isto é, Colello (2004) relata que foi usada essa expressão para fazer referência ao conhecimento que a criança traz do meio onde está inserida. Podemos considerar que a valorização desse “currículo oculto” significa o reconhecimento dos múltiplos saberes que constituem a natureza multifacetada do letramento social.

Ainda sobre a relevância de utilizar, em sala de aula, o conhecimento do aluno, também destacamos as falas de outros autores.

A inserção do ponto de vista do aluno nas situações didáticas envolve, entre outras medidas, o desenvolvimento de diálogos do professor com seus alunos, a utilização social de textos (como objeto de estudo), mas essas situações são pouco comuns. (MICOTTI, 2014, p. 102)

O aluno vem para escola com plena habilidade para descrever, narrar e até defender um ponto de vista. Entretanto, a partir do momento em que se inicia na alfabetização, vai perdendo tais competências. (MENDONÇA, 2009, p. 29)

O educador deve proporcionar ao educando a leitura do seu contexto e de sua história de vida para que seja ponto de partida e ponto de chegada para aprendizagem. Não se pode negar o conhecimento trazido pelo aluno, pois são eles que deverão nortear ações pedagógicas para a aquisição da leitura e da escrita como atividades de real função social. (ANDRADE, 2011, p. 217)

O problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obriga a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. [...], e tudo o que afasta da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. (FERREIRO, 2011a, p. 35)

Parte-se do conhecimento que a criança tem da língua oral, pois ao entrar na escola, e mesmo antes, ela já é capaz de comunicar-se verbalmente para expressar suas ideias e sentimentos, fazer pedidos ou perguntas, contar casos, reclamar etc. [...]. Para compreender um texto não basta conhecer o significado de palavras isoladas. (CARVALHO, 2013, p. 39)

Como apresentamos acima, citamos apenas “meia dúzia” de autores, diante de inúmeros que defendem essa valorização do conhecimento do aluno durante a prática pedagógica. Acreditamos que isso está tornando-se um “lugar comum” no discurso desses autores, sempre que são destacadas as possibilidades de melhorar a prática do alfabetizador esse discurso está em voga. Mas o que percebemos é que isso, na prática, ainda não está sendo realizado de forma consciente e planejada. Concordamos que esse conhecimento do aluno pode ser material para inúmeras aulas, mas para que esse professor usufrua dessa didática ele precisa ter uma certa sensibilidade, além de conhecimento teórico para reconhecer o momento exato de utilizar essa ferramenta. Caso contrário, poderá fazer disso um problema na vida dessa criança. Tratamos um pouco sobre esse aspecto, dentro da perspectiva de interação professor/aluno baseada no conceito de andaimes.

Além dos pontos discutidos, destacamos outros autores que apontam, também, como relevante para a prática pedagógica a formação de professores; o planejamento escolar e a avaliação do aluno. Lançando mão desses aspectos de forma consciente e com bases teóricas, o professor realizará um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Como foi exposto, não iremos desenvolver uma discussão aprofundada, mas levantaremos apenas pontos de vista de autores.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui uma etapa significativa para esse profissional que precisa estar em constante processo de atualização, para que busque as melhores teorias que servirão de base na sua prática, não apenas, absorvendo o que é dito pelos teóricos, nem seguindo “os modismo”, mas sendo reflexivo, analisando o material bibliográfico para ver a possibilidade de atuação dentro da sua realidade.

Quanto ao uso da reflexão sobre a prática pedagógica, Kleiman (2001, p. 22) aponta que a mesma “tornou-se a palavra de ordem dos estudos sobre a formação do professor na pesquisa educativa e nos órgãos oficiais”. Segundo a autora, esses

órgãos manifestaram essa importância de utilizar a reflexão em suas práticas através das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ainda sobre essa questão, consideramos o que Rojo (2001, p. 332) retrata como “os três pontos de estrangulamento, de caráter didático”, que poderiam fazer parte dos cursos de formação de professores. Tais pontos elencamos abaixo:

- a) O professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas - a de ser 'dono da voz', isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos -, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático;
- b) as orientações oficiais que circulam na rede pública estadual [...], corroboram e colaboram com este infeliz papel assumido;
- c) as práticas cristalizadas na tradição de sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e “parasitam novas práticas”.

À medida que pesquisávamos, nos deparávamos com os mesmos problemas em torno da prática pedagógica, ou seja, os vários autores que até aqui observamos apenas apontam críticas a essas práticas e a seus aspectos que a influenciam. Concordamos com Rojo (2001), quando aponta a necessidade de levantar esses três pontos no curso de formação. Porém, acreditamos que os docentes já têm conhecimento sobre esses problemas, muitas vezes, desde o tempo da graduação, e, ao participarem dos cursos de formação, buscam mais do que isso, eles procuram ideias práticas e prontas, que mostrem de que forma determinadas teorias podem ser transformadas em atividades práticas. Infelizmente, nossas universidades, ainda, não conseguiram formar plenamente professores pesquisadores de suas práticas.

Pinto; Prado (2009, p. 93) levantaram uma questão a respeito desse processo de formação do professor, quando afirmaram que “a solução para os problemas da alfabetização das crianças das escolas públicas em nosso país tem sido buscada através [do investimento na] formação de professores”. E ainda conforme as autoras, no quadro da educação houve uma mudança dos anos 70 aos 90 do século XX, isto é, os olhares voltados “à criança carente' necessitada de 'educação compensatória', cede lugar ao professor malformado, no banco dos réus.” (PINTO; PRADO, 2009, p. 94). As autoras também defendem que não podemos “apostar tudo” na formação dos professores e, que a exemplo de países mais desenvolvidos

que o nosso, onde não apresentam esses problemas na educação, ainda possuem “um resíduo quantitativamente previsível de casos que requerem atenção particular” (PINTO; PRADO, 2009, p. 96).

Também não podemos deixar de mencionar dois aspectos marcantes que contribuem para essa prática docente, o planejamento e a avaliação. O primeiro, pode contribuir na melhoria dessa prática, uma vez que essa ferramenta poderá ajudar o professor a prevê suas ações, com base em um aporte teórico. E conforme apontamos, Rojo (2001) apresentou, de forma crítica, que, geralmente, essa ferramenta é substituída pelo livro didático.

Quanto à avaliação, já houve uma pequena mudança. Após as pesquisas da psicogênese, a escola passou a avaliar, além dos resultados obtidos pelos alunos, o processo de como se chegou a esses resultados e o erro. O último, durante muito tempo, foi considerado como punição para quem não aprendia, sendo, portanto, um dos grandes problemas da avaliação do aluno. Esse erro, dentro dessa perspectiva teórica, transformou-se em um caminho para a construção do conhecimento, através do “erro construtivo”. Ainda, segundo Andaló (2000), ancorada pela teoria do construtivismo, precisamos “ir do erro para o acerto”. É relevante que os alfabetizadores tenham essa visão durante o processo de avaliação, e a partir desse conhecimento, desenvolvam uma prática que ofereça essa possibilidade ao aluno de levantar suas hipóteses.

Como pudemos observar, várias pesquisas sobre as práticas pedagógicas afirmam que esses aspectos apresentados são os caminhos para que os alfabetizadores tenham um trabalho significativo na vida dos alfabetizados. Porém, não podemos deixar de lado, a questão do gosto pela profissão, como em toda área, o professor precisa gostar do que faz, assim, diante dos problemas, o docente ao invés de reclamar, apresenta soluções. No entanto, precisamos deixar claro que tais soluções são impossíveis perante algumas condições de trabalho. Temos plena consciência de que não basta, apenas, gostar do que faz, o processo é bem complexo e demanda de muitas necessidades, como as que foram apontadas acima.

Portanto, apesar de toda essa preocupação desses pesquisadores em buscar respostas para essas questões sobre a prática pedagógica, notamos ainda, muitos problemas na educação, principalmente, no ensino da leitura e da escrita.

Observamos esses problemas através de exames avaliativos do governo que são divulgados para a sociedade.

Abrimos esse tópico, porque o nosso foco de pesquisa está direcionado para a prática pedagógica (ações dos professores realizadas em sala de aula). Denominamos essas ações de práticas de letramento a partir da perspectiva dos novos estudos do letramento pautada em Street (2014 [1984]), que considera essas práticas de letramento como comportamentos que conferem sentido aos usos da escrita, são atividades que os professores realizam durante a aula através da leitura ou da produção de algum material escrito. Mais detalhes foram expostos nos tópicos que fazem referência às práticas e eventos de letramento.

Após todo esse levantamento de pressupostos teóricos e discussões sobre o que os autores sugerem como pertinente na prática pedagógica e sobre as críticas que os mesmos apontam com relação às práticas pedagógicas reais, seguimos nossas discussões apresentadas nesse tópico no capítulo reservado às análises. E, no próximo capítulo, continuamos com novos aportes teóricos para iluminar e fundamentar as discussões e análises realizadas com as informações dos eventos e práticas de letramento.

3 A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI E OS NOVOS RUMOS DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO

Iniciamos nosso capítulo, fazendo o seguinte questionamento: O letramento está presente na prática do alfabetizador do século XXI? Quando fizemos esta questão, é claro que não queríamos dar conta das práticas pedagógicas de alfabetizadores do mundo todo. Ao nos referirmos ao século XXI, estamos relacionando o termo com os avanços presentes na sociedade, ou seja, a cada dia, novidades tecnológicas estão surgindo e as mesmas possuem a escrita como código de comunicação, então novos gêneros e suportes textuais estão sendo criados para corresponderem às exigências dessa tecnologia. E os indivíduos, cada vez mais, estão usando essas novidades e em alguns casos, mesmo sem saber ler, fazem uso dessas novidades.

Então, esse questionamento nos remeteu a outros mais específicos quanto a utilização do letramento, uma abordagem que tem como perspectiva o uso da leitura e da escrita em práticas sociais cotidianas. Por isso, reapresentamos as indagações que impulsionaram essa pesquisa, dentre elas: O espaço da sala de aula (exposição de material nas paredes) organizado pelas professoras constitui um ambiente de letramento social do aluno, ou melhor, essas professoras ao organizarem esse espaço, possuem algum objetivo compatível com sua prática pedagógica dentro da perspectiva do letramento social, ou as mesmas dispõem o material somente com intuito de ornamentar a sala? As professoras interagem com os alunos de modo que possibilitem uma aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento social, ou seja, nessa interação professor/aluno e aluno/aluno, há uma preocupação por parte do alfabetizador em aproveitar os conhecimentos de mundo do alfabetizando? Os gêneros textuais utilizados pelas professoras poderão ser usados por esses alunos em outros contextos fora da escola? As alfabetizadoras das escolas pesquisadas realizam suas práticas, como agentes de letramento, capazes de letrar seus alunos para lidar de forma autônoma em contextos sociais que envolvem a leitura e a escrita ou, apenas capacitam esse aluno para aquisição do código escrito, prática conhecida como alfabetização? Quais os eventos e as práticas de letramento propostos pelas professoras em sala de aula?

Enfim, essas são as várias indagações que precisamos buscar as respostas. E temos consciência de que, algumas dessas respostas são contempladas, unicamente, na teoria, porque na prática, muitas vezes, são configuradas de uma outra forma, isto é, muitos professores descrevem uma prática, mas realizam outra, conforme as visões de alguns autores apontadas no último tópico do capítulo anterior.

Para respondermos essas, e outras questões, e descobrirmos se há uma relação entre o conhecimento sobre as teorias do letramento e o uso desse conhecimento na prática do professor alfabetizador é que buscamos essas respostas *in loco*. Como exposto, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, nesses espaços observamos os eventos e as práticas de letramento desenvolvidos pelas alfabetizadoras.

Para chegarmos aos dados, colhemos tais respostas através de alguns instrumentos de coleta de dados, e levamos em consideração, durante a prática desses sujeitos pesquisados, o seguinte: o material exposto nas paredes da sala de aula, a interação entre professor/aluno e aluno/aluno, os gêneros textuais utilizados nesses trabalhos e os eventos e práticas de letramento realizados pelas alfabetizadoras em sala.

3.1 O papel do alfabetizador como agente de letramento

Compreendemos como necessária a abertura desse tópico para apresentarmos o quanto é significativo um alfabetizador consciente da responsabilidade de desenvolver uma prática pedagógica planejada para difundir aspectos da sociedade, além de mostrarmos a importância desse alfabetizador, que associa o ensino do código escrito com o uso dessas práticas sociais da escrita (letramento), conhecido como agente de letramento, ou seja, aquele que alfabetiza letrando.

Dentre as agências de letramento que conhecemos, escolhemos a escola, e entre os agentes de letramento que constituem-na, destacamos o professor e o aluno para realizarmos nossa pesquisa. O professor, alvo de muitos olhares da sociedade, na perspectiva do senso comum é a pessoa que “transmite conhecimentos”, “é o mediador”, ou seja, é quem intermedeia, quem promove interação, quem arbitra sobre significados e interpretações, e o aluno é aquele que

aguarda suas ações. De acordo com Silva *et al* (2010, p. 187), essa concepção desconsidera “a ação do aprendiz, na medida em que este é projetado ocupando um lugar de inércia e de passividade em um processo que deveria ser de construção de conhecimentos, portanto, uma ação compartilhada e dinâmica entre os sujeitos”

Sobre essa questão, Kleiman (2006b) assevera que essa visão de mediador habitual apontada pelo senso comum foi apagando o conceito originário relativo à mediação semiótica na aprendizagem apresentado por Vygotsky (1991 [1984]). A autora ainda aponta que essa representação de professor mediador, paulatinamente, devido aos estudos sobre o letramento, está sendo discutida, abrindo espaço para uma outra representação, a do professor como agente de letramento. Kleiman (2006a) assegura que tem argumentado em favor dessa representação. A mesma apresenta o conceito desse termo da seguinte maneira:

é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus 'modos de fazer' [...], para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. Através da ação coletiva, os alunos, atores sociais nessa sala de aula, participam de uma 'sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos [...], mudada aos poucos em 'textos' combinados' [...]; em outras palavras, eles leem 'deixando traços'. (KLEIMAN, 2006a, p. 87)

O professor, antes de ser um agente de letramento, realiza um papel social, por efetivar atividades recorrentes e com um objetivo comum, que precisam de tecnologias, de conhecimentos específicos e capacidade para realizar a ação, por isso, o mesmo é considerado um agente social: “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...]” (KLEIMAN, 2006a, p. 82). E, dentro da escola, a autora o entende como: “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de uso da escrita situadas das diversas situações” (ibid).

Archer (2000) *apud* Kleiman (2006a, p. 84) compreende como agente social o indivíduo que realiza inúmeras atividades, dentre elas as que abrangem a escrita, em um meio coletivo que “envolve afazeres reais de gente real atuando no mundo

social, através da ação coletiva”, características de agência apresentada por Archer. Nessa perspectiva, esses meios coletivos podem ser considerados agências de letramento, como exemplo, citamos: a família, a igreja, a rua, a escola, além de outras.

Na escola, “a mais importante das *agências de letramento*” (KLEIMAN, 1995, p. 20), estão presentes muitos agentes sociais (professor, aluno, diretor, zelador, pais, etc.) que apesar de realizarem papéis diferentes na instituição, possuem um alvo em comum, o processo de ensino/aprendizagem. Nos apegamos, somente, às ações do professor e do aluno, por atuarem diretamente na sala de aula, onde realizamos a maioria das observações, para investigarmos se as práticas de letramento propostas pelas alfabetizadoras seriam capazes de alfabetizar letrando seus alunos.

Apresentaremos, adiante, algumas dessas ações propostas por Oliveira (2010) que, conforme a mesma, são atividades pautadas no âmbito do letramento que podem transformar o modo de participação em sala de aula, criando novas possibilidades do ato de ensinar e aprender a língua.

Sabemos que, antes de frequentar a escola, o aluno vive imerso em uma sociedade cheia de escrita, podendo encontrar essa escrita: em sua roupa, nos comerciais de televisão, nos rótulos das mercadorias, nas músicas ouvidas no rádio, nas histórias de sua comunidade (as que são recontadas a partir da escrita), na igreja, enfim, são inúmeros exemplos. Por isso, é relevante que o alfabetizador planeje sua prática pedagógica empregando eventos de letramento capazes de serem utilizados no cotidiano de seus discentes.

A escola, na maioria das vezes, não aproveita esses letramentos sociais presentes no cotidiano de seus alunos, por considerá-los menos significativos e, por isso, procura desenvolver um letramento autônomo, independente do contexto social.

Essa ação da escola em não considerar os letramentos presentes na sociedade é paradoxal, pois à medida que ela exclui esses letramentos de seus conteúdos curriculares, os mesmos estão informalmente presentes dentro dela. Podemos destacar alguns: as conversas sobre novelas que, apesar de serem oralizadas na TV, são frutos de vários textos escritos; os bilhetinhos escondidos que circulam durante a aula, cujo assunto são comentários de determinados temas do cotidiano do aluno que não fazem parte da aula; a consulta do placar de futebol no

jornal trazido de casa e escondido na mochila para a professora não vê; uma lida nos aplicativos do aparelho celular, cada vez mais usado na escola, e considerado um vilão por muitos professores; os santinhos de políticos usados como cartas de jogo⁹, manifestações pessoais ou sobre determinado assunto de seu interesse, enfim, inúmeras situações envolvendo a escrita que fazem parte do meio social e podem ser encontradas na escola.

Por isso o professor com o perfil de um agente de letramento aproveita todas essas ferramentas trazidas pelos alunos, para realizar uma prática pedagógica voltada para a escrita do meio real, e não uma escrita artificial, que, dificilmente, será encontrada em outras esferas de circulação. Desse modo, o professor estará respeitando os conhecimentos de mundo de seu aluno, além de acrescentar-lhe conhecimentos a partir deles.

Sobre essa questão, Oliveira (2010, p. 125) expõe que uma política educacional só se efetivará com sucesso se:

feita de forma situada, ou seja, através da participação em contexto, considerando, sobretudo, a cultura da comunidade em que se quer trabalhar e os propósitos que ela tem em mente para, a partir desse enquadre, oferecer possibilidades de ressignificação das práticas em decurso.

Além disso, a autora aponta algumas tarefas que poderão ser executadas por um professor que tenha compromisso com uma prática pedagógica voltada para a promoção do desenvolvimento social de seu aluno. A título de exemplificação, separamos apenas algumas:

[...]; 3. eleger como eixo centralizador das ações de linguagem as práticas sociais; [...]; 5. planeja, organizar, realizar e avaliar com os alunos ações dirigidas para um problema cuja a resolução seja alcançada por meio de ações de linguagem, no modo oral ou escrito; [...]; 8. inserir o aluno em contextos reais de comunicação, promovendo um trabalho de etnografia da leitura e da escrita (vivenciar cenas de leitura e escrita); 9. promover um trabalho de imersão nos inúmeros gêneros textuais, tendo como ponto de partida a prática social (trabalhar com os gêneros textuais); [...]; 16. diversificar os espaços de leitura e escrita, promovendo práticas de leitura

⁹ Esse jogo é mais conhecido entre as crianças por "Bafo", onde os jogadores vão mostrando as cartas, que nesse caso, eram os santinhos de políticos, e na hora que coincidia uma determinada carta eles batiam a mão em cima, gritando "bafo".

e escrita dentro e fora do contexto escolar (sala de aula, biblioteca escolar, bibliotecas públicas, laboratórios de informática, Academias de Letras, cibercafé, livrarias etc.). (OLIVEIRA, 2010, p. 131-132)

Acreditamos que essas atividades propostas pela autora são válidas e necessárias, porém, sabemos que muitas delas são inviáveis para alguns contextos escolares, dentre eles, podemos citar os da rede pública de ensino e, principalmente, os da zona rural, universos que realizamos a pesquisa, nos quais encontramos vários problemas que serão apontados posteriormente. É flagrante, nesses contextos, a presença de algumas dificuldades materiais capazes de impossibilitar a realização dessas atividades como, por exemplo, a ida a livrarias e a cibercafé¹⁰.

No entanto, a autora nos aponta setas para discutirmos e pormos em prática essas possibilidades de eventos de letramento que estão presentes no meio social que podem ser explorados, de forma consciente e planejada, dentro de sala de aula.

Portanto, as ideias, sobre a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica como um agente de letramento, poderão nos ajudar a repensar nossa prática, mas, em algumas dessas atividades citadas acima pela autora, ficaríamos reféns do poder público para realizá-las, como, por exemplo, a que cita o deslocamento do aluno. Porém, boa parte das ideias que Oliveira (2010) propõe são possíveis de serem realizadas, basta que haja comprometimento do docente e um planejamento aliados a condições favoráveis de trabalho.

Embora a socialização dos conhecimentos seja realizada de forma compartilhada, a autora divide as tarefas dos agentes presentes na escola, que como a mesma defende, todos podem ser agentes de letramento. E como foi exposto, destacamos algumas relacionadas a professores, e achamos importante destacarmos também algumas relacionadas aos alunos, dentre elas estão:

1. engajar-se em práticas de letramento que favoreçam a sua inclusão no mundo social; [...]
7. fazer uso de instrumentos disponibilizados com a ajuda do professor e dos pares;
8. mostrar disposição para o trabalho cooperativo e solidário; [...]
10. sensibilizar-se para a função social da escrita e para as

¹⁰ É um local que, podendo funcionar também como bar ou lanchonete, oferece a seus clientes acesso à Internet, mediante o pagamento de uma taxa, usualmente cobrada por hora. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Cyber_caf%C3%A9 >. Acesso em: 07 jul. 2015.

formas de agência através desse instrumento (escrita como um instrumento de ação social e cívica). (OLIVEIRA, 2010, p. 132-133)

Quanto às atividades propostas aos alunos, observamos que há uma certa dificuldade dos mesmos em desenvolver essas tarefas de forma consciente dentro do ciclo I do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa, pois a maioria desses alunos ainda não consegue associar a escrita da escola com os usos dela na sociedade. E também, nessa fase de 6 a 8 anos, por serem advindos de classes menos favorecidas ao acesso de materiais escritos, têm a escola como um dos primeiros espaços que teriam contato com a escrita mais especificamente. Por isso é que acreditamos na importância de um alfabetizador como um agente de letramento, sendo capaz de proporcionar ao seu aluno a aprendizagem de uma escrita que ele poderá utilizar em qualquer situação de sua vida.

Como agente de letramento, esse professor desenvolverá eventos e práticas de letramento durante seu processo de alfabetização capazes de serem utilizados nos mais variados contextos sociais. No tópico seguinte, apontaremos algumas considerações a respeito dos conceitos de eventos e práticas de letramento.

3.2 Eventos e práticas de letramento: da escola para o contexto social?

Para respondermos à questão proposta no título deste tópico, apresentamos alguns pontos a respeito dos conceitos de eventos e de práticas de letramento. Tanto a escola quanto o contexto social estão rodeados de situações em que a escrita está inserida.

A escola e outras instituições (a igreja, a família etc.) apresentam eventos de letramento. Kleiman (2005, p. 22) baseada nos postulados de Street, explica esses eventos como sendo “ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão de textos”. Conforme Street, (2014 [1984], p. 18), esse conceito foi apresentado, primeiramente, por Heath (1982), da seguinte forma: “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”.

Conforme apontou Kleiman (2005), tais ocasiões, denominadas de eventos de letramento, apresentam-se de forma específica, cada uma vai se comportando de

acordo com o seu contexto de ocorrência, com o agente social que nela está envolvido e com os objetivos que estão propostos.

Como exemplo dessas características, podemos citar a leitura de uma carta pessoal, como um evento de letramento (MARCUSCHI, 2001b). O conteúdo da carta vai mudar de acordo com a pessoa (o agente social) que escrevê-la, pois respeitará o contexto em que estiver inserida e o objetivo da mesma. Os eventos de letramento são considerados concretos, podendo ser observados e passíveis de análise.

Segundo Lopes (2010), são episódios que podem ser observados e estruturados a partir de materiais escritos. Por conta disso, acreditamos que a sala de aula possui inúmeros eventos de letramento, dentre eles, destacamos a aula propriamente dita. Dentro desse evento maior, estão outros eventos de letramento, que vão sendo organizados conforme os planejamentos dos professores. Citamos alguns exemplos de eventos de letramento utilizados na prática pedagógica do alfabetizador: a leitura do livro didático, o ditado de palavras ou do exercício proposto, a contação de história, a correção do exercício de forma coletiva, a escrita no quadro de textos ditados pelos alunos e outros.

Os eventos de letramento, tanto os presentes na escola quanto os que estão fora dela, são constituídos por práticas de letramento que dizem respeito “à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da escrita”. (LOPES, 2010, p. 116). Podemos considerá-las como a maneira como os participantes de um evento de letramento se comportam dentro dele. Para tanto, apresentamos o exemplo de Marcuschi (2001b), segundo o autor, dentro do evento leitura da carta pessoal, podemos encontrar **a leitura e os comentários dessa carta**, tais comportamentos são denominados como práticas de letramento. (grifo nosso)

Lopes (2006), em leitura de Heath (1982); Barton (1984); Hamilton *et al* (1998), considera as práticas de letramento uma categoria mais abstrata, apesar de poder ser descrita, assim como o evento, é mais difícil descrevê-la. Portanto, as práticas são aquilo que acontecem no momento do evento. Segundo a autora, tanto as práticas quanto os eventos formam uma realidade interacional singular, podendo ser diferenciadas apenas para efeito metodológico.

De acordo com Kleiman (2005, p. 25), as práticas de letramento realizadas fora da escola são situadas, isto é, “variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua”, essas práticas vão mudando conforme mudam os contextos sociais. Como expõe a autora, essas práticas são diferentes das

realizadas na escola, estas, geralmente, ocorrem de forma descontextualizada da realidade dos alunos.

Pouca diferença faz, nessa perspectiva, se o aluno está estudando hoje _ uma época de tecnologias avançadas como o computador_ ou se está estudando pelo método escolástico, desenvolvido originalmente na Idade Média, pouco depois de a imprensa ter sido inventada. (KLEIMAN, 2005, p. 27)

Tal posicionamento citado pela autora, infelizmente, ainda é muito recorrente na escola, embora haja o uso de muitos gêneros textuais nos eventos de letramento realizados na aula, como exemplo, a leitura do jornal, a leitura de histórias literárias e outros. Ainda, a maioria das professoras realiza práticas consideradas tradicionais (FERREIRO, 2011a; 2011b; CAGLIARI, *et al*, 1998), ou seja, aquelas voltada, exclusivamente, ao ensino do código escrito, dentre elas a cópia descontextualizada, a prática de sublinhar as vogais do texto, marcar um “X” no nome dos personagens principais, algumas situações detectadas em nossa pesquisa.

Ainda conforme Kleiman (2005), esse perfil de atividades pode ocorrer no 1º ano do ensino fundamental tanto em uma escola no Rio de Janeiro como em uma escola no semiárido do nordeste. O que a autora assinala é que, muitas vezes, não há uma preocupação com as realidades presentes em cada escola, assim, independente de sua região, de seu público ou de suas condições materiais, as práticas do professor podem ser as mesmas.

Diante dessa realidade, Bunzen (2010) procurou estabelecer uma relação entre as *práticas de letramento e esfera da criação ideológica* (perspectiva adotada por Bakhtin como esfera de circulação do discurso), nessa relação, o objetivo do autor é: “ abrir possibilidades de não procurar analisar o letramento escolar como um modelo fixo, imutável e universal, sem refletirmos sobre o contexto social mais amplo e os microcontextos (BUNZEN, 2010, p. 104).

O autor ainda sinaliza as dificuldades relatadas pelos professores, em cursos de formação inicial e continuada, para compreender o que “inclui” e o que “exclui” o conceito de letramento. Muitos professores ainda sentem dificuldades de planejar suas práticas em sala de aula, procurando sempre desenvolvê-las numa busca incessante do como usar o letramento na escola, qual o melhor método que esse

conceito pode proporcionar, como “uma nova didática” ou uma “nova forma” de ensino aprendizagem. Bunzen (2010, p. 116) aponta que tal preocupação é fruto de propostas curriculares e de livros didáticos, essa visão é conhecida por “*perspectiva curricular do letramento*”, em que apresenta como ponto central o ensino de língua materna dentro de um ponto de vista sócio-histórico e cultural levando em consideração as práticas sociais de escrita e de leitura nos diferentes campos de circulação do discurso.

Bunzen (2010) relata que essa perspectiva é um “*movimento de futuro*”, isto é, são mudanças que poderão ocorrer nas práticas pedagógicas a longo prazo, pois atualmente, ainda não presenciamos essa visão socio-histórica e cultural na sala de aula, o que percebemos são intenções sem muito embasamento teórico. Segundo o autor, apesar de achar “válida e desejável”, essa “*perspectiva*” apresenta limitações, baseando-se numa abordagem sociológica e discursiva para a compreensão do letramento. O autor cita duas delas.

A primeira, quando essa “*perspectiva curricular do letramento*” está situada no “como ensinar”, isto é, nos aspectos metodológicos, deixando de lado questões como identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola, conforme aponta Kleiman (1995). De acordo com o autor, muitas vezes, essa discussão em torno da metodologia do ensino da língua é “realizada como se já não existissem práticas e eventos de letramento na escola ou como se o processo de alfabetização não estivesse também imbricado em cenas de letramento social”. E, em segundo, quando o autor defende que “o termo *letramento escolar* não deveria ser equacionado apenas ao “ensino formal da escrita” (BUNZEN, 2010, p. 116).

Na seção seguinte, levantamos pontos em que letramento e gêneros textuais possuem uma conexão. Precisamos reconhecer que à medida que os gêneros textuais vão se transformando na sociedade, as práticas de leitura e escrita desses gêneros precisam acompanhar essa transformação.

3.3 As conexões entre letramento e gêneros textuais

Ao discutirmos sobre os letramentos, não podíamos deixar de mencionar os variados gêneros textuais, pois estão presentes na sociedade, prontos para serem

“lidos”, “ouvidos” ou “vistos” por qualquer cidadão, além de serem objeto de estudo (ou trabalho) na escola, onde são usados como conteúdos a serem ensinados.

Levantamos esse ponto em nossas observações, durante a pesquisa, para descobrirmos quais os gêneros, dentro dos eventos de letramento ocorridos nas aulas, são trabalhados pelas alfabetizadoras e, se o modo como eles são explorados por elas influencia no processo de letramento dos alunos em outros contextos sociais comunicativos. Tais contextos, dentro da visão bakhtiniana, são considerados esferas de circulação de discursos que possuem vários gêneros textuais responsáveis por funções dentro dessas esferas.

Para compreendermos a relação entre gêneros e letramento, nos embasamos em autores, como Dionísio (2011), que mostra a importância de aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita ensinadas na escola, com a finalidade de preparar os alunos para a leitura dos mais variados gêneros que circulam na sociedade.

Segundo Dionísio (2011), a Linguística Textual (doravante LT) acompanha as mudanças dos textos. Com o passar dos tempos, vão sendo criadas várias modalidades de textos que são expostas no meio social. Para acompanharmos essa variedade textual, precisamos, também, mudar a nossa maneira de lermos e escrevermos, precisamos de práticas de letramento que acompanhem essa evolução nos textos.

A partir disso, é que buscamos fazer essa ligação do letramento com os gêneros textuais, que são objetos de estudos da Linguística Textual que tem como função analisar os textos presentes na sociedade. Como o letramento constitui os usos desses textos no dia a dia através das práticas sociais de leitura e escrita, então entendemos que seria interessante observarmos de que forma esses textos estão sendo trabalhados na alfabetização, ou melhor, como os alfabetizadores estão preparando os seus leitores para conviverem numa sociedade multiletrada.

Para melhor explicar essa relação, levantamos as considerações de Dionísio (2011) afirmando que, antigamente, os eventos de letramento ocorriam mais nas compras, no andar de ônibus, no reconhecer placas etc. E que hoje, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), esses eventos estão sendo complementados com o uso do celular, da TV e de muitos outros meios que empregam a tecnologia.

Por conta de todas essas mudanças, é que a autora assegura que a escola precisa desenvolver um trabalho que procure melhorar ou, pelos menos,

acompanhar essa mudança na sociedade, senão a escola seguirá na contramão das práticas sociais da leitura e da escrita.

Corroborando com essa ideia, Rojo (2009) aponta que, na vida cotidiana, nos deparamos com várias práticas de letramento em diferentes contextos sociais, portanto, precisamos tirar proveito de determinados gêneros textuais específicos para a realização dessa prática. Por exemplo, para realizarmos a prática da leitura de uma oração é preciso que utilizemos gêneros textuais presentes na esfera/campo igreja, pois jamais conseguiríamos realizar essa prática da oração através de um texto do gênero acadêmico.

Também conforme Rojo (2009), o mundo contemporâneo exige que sejamos não somente alfabetizados/letrados, mas que sejamos capazes de decifrar e produzir essas possibilidades de gêneros textuais que estão circulando no mundo moderno, exigindo de nós, cada vez mais, habilidades de leitura e escrita.

Por isso, a autora aponta que a escola precisa mudar suas práticas de leitura e escrita voltadas, principalmente, para os gêneros escolares, dentre eles narrações, questionários, resenhas etc., e poucos de gêneros jornalísticos, publicitários e literário. Portanto, passando a desenvolver atividades que possam utilizar os mais variados gêneros que circulam dentro dela, e que, muitas vezes, são ignorados ou proibidos, como é o caso de gêneros não acadêmicos.

Além de a maioria das escolas não trabalhar com os mais variados gêneros textuais, também deixam fora de seus muros os vários letramentos presentes no meio social, e que, assim como alguns gêneros, também são impedidos de se manifestarem no meio escolar, como exemplo disso, Rojo (2009) cita o “internetês”, e afirma que estão presentes nos intramuros da escola, mas que não são desenvolvidas atividades que possam utilizá-lo para melhorar as habilidades de leitura e escrita dos gêneros textuais utilizados por esse tipo de letramento. Fazendo com que dessa forma, possa surgir “uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola”. (ROJO, 2009, p. 106)

Algumas reflexões são feitas em torno dessa relação escola e o uso dos gêneros, dentre elas a autora cita: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?” (ROJO, 2009, p. 109). Mesmo achando pertinentes todas as interrogações da autora, somente, duas delas fazem parte do nosso rol de questionamentos: Quais os eventos de

letramento são utilizados pelas alfabetizadoras? e Quais gêneros textuais são selecionados por elas? Além dos dados alcançados pelos questionários, também, obtivemos essas respostas a partir da observação dos eventos e práticas de letramento utilizados por essas alfabetizadoras.

Rojo (2009) assinala que dois conceitos bakhtinianos podem ajudar nessas reflexões, o primeiro é o de “*esfera de atividade ou circulação de discursos*”, Rojo e Barbosa (2015) relatam que, na tradução de 2003, do livro “*Estética da criação verbal*”, o termo “esfera” recebeu o nome de “campo”, e o segundo seria “gêneros discursivos”.

Nosso cotidiano é rodeado de várias “esferas/campos” *de atividade e de circulação de discursos*, Rojo (2009) cita algumas: a esfera escolar, a artística, a política e a religiosa. E, conforme Bakhtin (2011 [1979]), quando mudamos de uma esfera para outra, alteramos nossos discursos, ou seja, cada esfera possui alguns gêneros discursivos específicos. Bakhtin (2011 [1979]) também assegura que essas esferas se interceptam o tempo todo, não ficando isoladas, pois não são “estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram o tempo todo em nossa vida cotidiana organizando-a e organizando nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas” (ROJO, 2009, p. 110).

Essa explanação sobre as esferas de circulação do discurso e os gêneros pertencentes a elas reafirma os obstáculos que a escola terá no preparo do aluno para que ele seja capaz de permear, de forma consciente, no maior número de esferas possíveis utilizando os gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2011 [1979]), na medida em que os gêneros são dominados por nós, mais utilizamo-nos livremente, fazendo com que passemos a refletir de modo mais flexível e sutil o aspecto singular da comunicação, pois:

Desse modo, ao falante não são dadas apenas formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias, para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285)

Para o falante se comunicar, ele não utiliza somente a parte da composição vocabular e da estrutura gramatical, vai além disso, faz uso dos gêneros do discurso

que, conforme o autor, “são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285) do que as formas da língua, assim completando a compreensão no processo de comunicação.

Portanto, na maioria das escolas, o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais ainda está preso a uma prática pedagógica que explora a estrutura e a classificação dos mesmos, não havendo uma preocupação com a função desses gêneros dentro dos contextos sociais e, quando a mencionam, é apenas superficial, não realizando nenhuma prática real com o gênero em questão. A esse respeito Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são dinâmicos, sócio-históricos e variáveis, e, por conta disso, é muito difícil classificá-los, não podendo fazer uma lista fechada do número de gêneros. O autor ainda explica que: “hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Ainda afirma que os gêneros possuem propósitos claros dentro de uma esfera ou campo de circulação, além de apresentarem uma forma e função.

(...) pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

Dentro do que foi apontado pelo autor, acreditamos que a forma é o aspecto do gênero que se apresenta mais visível no trabalho das alfabetizadoras que pesquisamos, em nossas observações presenciamos as professoras mais apegadas à forma. Consideramos como tal, as estruturas visíveis, isto é, a estrutura do gênero textual, por exemplo, a estrutura da carta, da poesia, da crônica etc. E a função, entendemos como a utilização dentro da sociedade. A partir disso, é que afirmamos que as alfabetizadoras pesquisadas se preocupam muito em ensinar as estruturas, até por que, as mesmas seriam cobradas em outras séries escolares, isto é, todo o processo formativo ministrado pela escola se dá em forma de ciclos contínuos e interdependentes, os quais para o alcance de um, pressupõe que o aluno tenha adquirido, satisfatoriamente, as habilidades do ciclo anterior, construindo assim, uma espécie de “efeito dominó”, se é que cabe essa metáfora.

Desse modo, as participantes da pesquisa, enquanto alfabetizadoras, não estão trabalhando com gênero numa perspectiva social, estão lidando com estes como se fossem apenas atividades escolares indicadas pelo livro didático, desperdiçando o seu caráter social, valorizando apenas as estratégias para que os alunos façam uso das habilidades de escrita exclusivamente como um código e não como um instrumento de interação nas práticas sociais que vão além dos muros da escola deixando de lado os vários letramentos sociais.

Entendemos que, não podemos ignorar as formas de interação das pessoas, pois a cada dia, a tecnologia, de forma muito rápida, está modificando os comportamentos sociais. Então, cabe à escola acompanhar essas transformações, atraindo os alunos e mesclando os vários tipos de letramentos com os gêneros.

Ainda sobre esse aspecto dos gêneros na escola, Schneuwly; Dolz (2004) assinalam que, para que essa instituição cumpra a sua missão de ensinar a ler, escrever e falar, trabalha forçosamente com os gêneros, ou seja, a escola na tentativa de “ensinar” sobre os gêneros, acaba cristalizando-os dentro de uma forma de linguagem específica. Desse modo, faz com que o gênero perca o seu caráter de “instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Para os autores:

O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado, os gêneros tratados são, então considerados desprovidos de qualquer relação com a situação de comunicação autêntica. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65)

Essa visão confirma aquilo que foi exposto anteriormente, a utilização de gêneros sem realizar nenhuma função social, ou seja, a autenticidade encontrada em situações reais de comunicação, acaba ficando fora das vivenciadas dentro da escola. Onde, na maioria das vezes, quando desenvolve uma atividade com os gêneros tem como objetivo a prática de um texto “filial”, sem muitas inovações, seguindo, somente, o modelo apresentado. Por exemplo, ao se trabalhar um convite, a escola, segue o modelo de forma mecânica, sem, muitas vezes, discutir determinados aspectos, preocupando-se com o resultado, deixando de lado o processo de produção.

Schneuwly; Dolz (2004, p. 82-83) fazem referência à “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneiras sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda apontam que seu objetivo é auxiliar o aluno “a dominar melhor **um** gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (grifo do autor)

Podemos inferir que a “sequência didática” seria uma estratégia realizada durante a prática docente para facilitar a aprendizagem de determinados gêneros, porém, essa estratégia precisa levar em consideração os aspectos sociais, isto é, situações concretas em que os gêneros estão presentes, por isso é “conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação” (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Dentre algumas conexões presentes entre os gêneros e os letramentos, apresentamos a importância de essas práticas de leitura e escrita acompanharem a evolução constante dos gêneros existentes no meio social. Essa seção foi significativa para destacarmos isso, pois os professores ao tomarem consciência disso em suas práticas pedagógicas, desenvolverão um trabalho pautado nos contextos sociais de seus alunos.

A partir da abordagem dessa relação, também achamos relevante exibir, no tópico seguinte, as implicações provenientes da interação professor/aluno, assim como a de aluno /aluno. Procuramos apresentar algumas questões a respeito dessa interação para o processo da aprendizagem da alfabetização, bem como fazer uma breve discussão sobre a importância da estratégia de andaimes para a etapa de alfabetização.

3.4 Implicações da interação professor/aluno e aluno/aluno na alfabetização através de andaimes e pistas de contextualizações

A sala de aula é um campo fértil para o processo de interação social, é onde circulam os mais diversos tipos de pessoas, cada uma com suas particularidades que vão se entrelaçando e formando um contexto social específico, em que suas relações são bem marcadas a partir de alguns interesses comuns, dentre eles, a aquisição de uma aprendizagem sistematizada, ou seja, aquela que ocorre (ou não)

dentro de uma instituição de ensino reconhecida socialmente, que denominamos de escola. Portanto, “é tarefa da escola empreender todos os esforços para encaminhar a criança no desenvolvimento” (FREITAS, 1994, p. 99).

Para que ocorra essa aprendizagem sistematizada, ou, o desenvolvimento apresentado por Freitas (1994), é necessário uma interação entre dois sujeitos importantes no contexto escolar, o professor e o aluno. Essa interação é realizada através da linguagem, podendo ser feita pela escrita, além de outros signos, conforme Vygotsky (1991 [1984]). Sabemos que tais signos são criados pela sociedade e precisam ser reconhecidos por todas as pessoas de uma mesma comunidade para que tenham uma compreensão dos significados desses.

Um conceito que precisamos mencionar, para explicarmos essa interação professor/aluno e aluno/aluno realizada através de andaimes, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky (1991 [1984], p. 58):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa ZDP seria um conhecimento futuro que a criança obterá a partir da interferência de um membro mais experiente. Aquela atividade que ela já tem autonomia pra fazer, não precisa da ajuda de outra pessoa, no entanto aquele conhecimento que ela não domina e recebe interferência de outro para realizar é o que o autor chama de ZDP.

Esse processo ocorre no meio social, mas é na escola que se manifesta mais intensamente, pois é o local que tem como objetivo principal a obtenção de conhecimentos sistematizados. Para que o professor seja capaz de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, ele precisa conhecer o desenvolvimento real desse aluno, para que possa encontrar meios de ajudá-lo a adquirir uma maturação, tornando-o mais independente em suas atividades.

Nos reportamos a Vygotsky para abordarmos o conceito de andaime ou andaimagem apresentado por Bortoni-Ricardo (2010), que utiliza-o para tratar sobre a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno,

inclusive o da leitura e escrita. A autora aponta que o docente precisa fazer com que esse discente galgue etapas crescentes de leitura, que esse professor seja um agente letrador, isto é, que seja capaz de desenvolver uma prática pedagógica em que esse aluno utilize seus conhecimentos de mundo para ampliar seus conhecimentos de leitura e escrita, tornando-o autônomo, não somente na escola, mas em várias esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011 [1979]).

O termo andaime nos remete à construção civil, um suporte usado para fazer com que o pedreiro chegue em níveis mais altos até alcançar o topo da construção. Observamos, contudo, que enquanto na construção o andaime nos leva a uma etapa seguinte e sucessivamente até a final, na aprendizagem, esse conceito não teria a mesma dimensão, uma vez que nunca aprendemos tudo, mesmo quando atingimos o alvo pretendido. Reservado as proporções de alcance relativo na analogia do termo andaimes nas duas situações citadas, comparamos a ideia de andaimes como etapas a serem alcançadas no processo de interação professor/aluno e aluno/aluno.

Para melhor explicar essa relação, Bortoni-Ricardo (2010, p. 26) conceitua esse termo como “um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Segundo a autora, esse conceito foi traduzido de *scaffolding* do inglês, e foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983) estando subjacente ao seu trabalho a noção de ZDP desenvolvida por Vygotsky (1991 [1984]).

Solé (2008, p. 76), ao tratar das estratégias de leitura, cita essa metáfora do andaime, asseverando que estão um pouco “acima do edifício que contribuem para construir os desafios do ensino, devem estar um pouco além do que a criança é capaz de fazer. Após a construção, o andaime é retirado sem a queda do edifício”. Desse modo, a autora expõe que essas estratégias serviriam de andaimes para esses alunos avançarem na leitura e, com o tempo, estariam utilizando-as de maneira autônoma e, até mesmo, inconscientes, ou seja, seriam naturais no processo de leitura, conforme acontece com leitores mais experientes.

Lopes; Carvalho (2012), também, lançaram mão desse conceito em uma pesquisa que realizaram com estudantes de escolas públicas de Teresina (PI). Segundo as autoras, fizeram o papel de pesquisadoras/mediadoras/facilitadoras para investigarem a dimensão da leitura desses alunos, ou seja, até que ponto

esses estudantes conseguem desenvolver sua leitura sem precisar de uma mediação, termo reconhecido pelas mesmas como andaimes. Sobre isso, relatam que “a ideia de mediação está sendo interpretada e concebida como *andaime*” (LOPES; CARVALHO, 2012, p. 114).

Lopes; Carvalho (2012) investigaram, especificamente, o evento de leitura realizado pelos colaboradores através de questões previamente elaboradas, assim, planejaram a atividade prevendo os pontos em que os alunos precisariam de sua mediação ou andaime, segundo as mesmas.

As autoras utilizaram o termo andaime para observar, apenas, a prática de leitura de colaboradores, enquanto o nosso interesse estava além dessa interação específica de leitura. Observamos, além dessa, outros tipos que poderiam proporcionar um crescimento do aluno durante a interação. Apegamos-nos aos conhecimentos de mundo expostos pelos alunos, ou seja, os *insight*¹¹ não planejados, assim como interações em que as professoras apresentavam um conteúdo explorando esses conhecimentos.

Como o nosso campo de pesquisa era a escola e o objetivo era investigar se as alfabetizadoras da rede municipal de Teresina alfabetizavam letrando, então, entendemos que seria significativo verificarmos de que modo as professoras realizavam esses andaimes em suas práticas, mais especificamente, verificarmos se as mesmas aproveitavam os conhecimentos de mundo das crianças para desenvolver algum tipo de aprendizado, e se apresentavam conteúdos à turma buscando os conhecimentos desses alunos.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2010, p. 26) esse trabalho de andaimagem também pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenha uma interação em que um indivíduo mais experiente acrescente conhecimentos a outro, porém, ainda conforme a autora, o trabalho com andaimagem é “mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola”.

Esse conceito de andaimagem reforça a teoria sócio-histórica apresentada por Vygotsky (1991 [1984]), mostrando que o conhecimento é adquirido através de interações e para compreendê-lo, precisamos levar em consideração o contexto cultural, social e histórico do qual faz parte. Por isso, é relevante quando o professor

¹¹ Um modo de conhecimento imediato, apreensão direta, sobre o modelo da visão, da realidade das coisas ou da verdade dos conceitos, por oposição ao conhecimento discursivo ou o raciocínio. Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br/insight/> >. Acesso em 20 dez. 2015.

dá importância aos conhecimentos do aluno e a partir deles sejam construídos novos. Street (2014 [1984]) também se preocupou com esses conhecimentos adquiridos na sociedade. Em seus estudos sobre o letramento, ele defende que existem os letramentos sociais. E por isso, acreditamos que seria interessante buscarmos nessa interação entre esses sujeitos da escola, a construção de seus conhecimentos.

Empregamos como parâmetro para facilitar a identificação de andaimes as pistas de contextualização citadas por Bortoni-Ricardo (2010). Conforme a autora, esse é um termo utilizado pelo sociolinguista John Gumperz (1982) e que são transmitidas por “traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxêmicos” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 27).

Essas pistas de contextualizações são “traços que estão presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual a atividade que está ocorrendo” (GUMPERZ, 1998 [1982], p. 100). O autor ainda assinala que, em várias situações, essas pistas são percebidas e utilizadas sem uma reflexão, e raramente observadas de forma consciente, por isso para estudarmos, precisamos observá-las dentro de um processo e de um contexto. De modo geral, podemos entendê-las como traços linguísticos que auxiliam falantes e ouvintes em um processo de interação, sinalizando um significado daquilo que foi mencionado entre os participantes, por isso deve haver um reconhecimento tácito entre eles para que essas pista tenham um valor sinalizador. Sobre isso, o autor relata:

Embora tais pistas sejam portadoras de informação, os significados são transmitidos como parte do processo interativo. Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do contexto. O seu valor sinalizador depende do reconhecimento tácito do significado por parte dos participantes. (GUMPERZ, 1998 [1982], p. 100)

O autor afirma que, se não fizermos parte dos contextos em que as pistas se manifestam, e se não adquirirmos as mesmas durante nossa socialização, não entenderíamos a intenção do outro ao utilizar determinadas pistas, como por

exemplo, um olhar de reprovação ou de confirmação só poderiam ser interpretados caso os participantes soubessem o significado desse gesto, por que foram esclarecidos no momento, ou por que foram absorvidos durante outras interações.

Dentre as várias pistas presentes no processo de interação, Gumperz (1998 [1982]) marca alguns exemplos, esclarecendo que as mesmas aparecem através de várias manifestações e depende do repertório linguístico e histórico determinado por cada participante. Tais pistas são:

Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos que já discutimos (Gumperz, 1982), bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento podem todos ter função semelhante de contextualização. (GUMPERZ, 1998 [1982], p. 100)

Segundo Bortoni-Ricardo (2010), esses recursos paralinguísticos, em conjunto com os enunciados, ajudaram-na a identificar os andaimes utilizados pela professora de sua pesquisa, a autora vai apontando, nas análises dos protocolos das aulas que observou, os momentos em que houve a construção de andaimes pela professora observada:

A professora constrói *andaimes* mediante expressão positiva, entonação e aceno de cabeça (p. 132)
A professora fornece *andaimes* mediante ações responsivas, ao repetir a fala da aluna, motiva a sua participação (p. 133)
O gesto de negação da professora, balançando com o indicador, é um andaime fornecido por uma pista de contextualização [...]. (p. 142)
 (grifos da autora)

As análises da autora demonstram os vários elementos que podemos observar durante uma aula para identificarmos os andaimes realizados pelas professoras. Muitos deles nem são reconhecidos como um andaime, pois achamos tão natural que não acreditamos que tenham uma influência no conhecimento do aluno, como exemplo: o fato da professora repetir a fala do aluno.

Da forma como ocorrem os andaimes através da interação entre professor/aluno, também podem acontecer entre o aluno/aluno, a partir do momento que um aluno faz um questionamento que influencie na aprendizagem de outro aluno.

Esse e outros aspectos tratados nesse capítulo estão presentes na sala de aula, por isso tomamos como base todo o aporte teórico acima para fundamentarmos as análises dos mesmos. Isso nos autoriza a concluir que tais pontos levantados precisam de um “olhar” científico apontados por esses teóricos e que não somente pesquisadores, mas os próprios professores atuando com esses aspectos na prática precisam adquirir esse “olhar”, isto é, conhecer tais teorias para implementarem suas práticas.

Portanto, no capítulo seguinte, abrimos um tópico para análise dessas interações, tanto a de professor/aluno, como a de aluno/aluno, ambas estão presentes em sala de aula e contribuem muito para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, foram abordadas, também, as análises referentes aos dados dessa pesquisa, tanto as desse aspecto, conforme mencionamos, como as dos eventos e práticas de letramento, as que se referem ao espaço de sala de aula e as sobre os gêneros presentes nos eventos. Momento em que apresentamos os achados e refletimos à luz das teorias em que nos baseamos.

4 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PESQUISADO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discutimos a respeito de alguns aspectos relevantes para os propósitos dessa pesquisa, os quais foram coletados através dos instrumentos de observação e entrevistas, bem como algumas questões realizadas no questionário. Durante a pesquisa, foram analisadas as variáveis conforme mencionadas, o espaço da sala de aula em questão como ambiente de letramentos. Acreditamos que seria relevante também, verificarmos a presença de andaimes, conforme abordado por Bortoni-Ricardo (2010) no processo de alfabetização, bem como analisar de que forma as professoras estabelecem uma relação entre os gêneros textuais escolares, por meio dos eventos escolares presentes nas atividades pedagógicas nas aulas, com as práticas sociais dos sujeitos fora da escola. Além das práticas e dos eventos de letramento realizados pelas professoras, com o objetivo de investigar se os mesmos são utilizados para promover o processo de letramento social dos alunos. Durante essa análise, estabelecemos uma relação com as teorias desenvolvidas anteriormente.

4.1 A sala de aula como um espaço de letramentos

Muitos autores, dentre eles, Kleiman (2005), Ferreiro (2011a; 2011b), Street (2014 [1984]), defendem que um ambiente propício a aprendizagem, principalmente nesse processo de alfabetização, seja um espaço que possua uma estrutura apropriada, na qual estejam presentes figuras dispostas nas paredes, ou de letras do alfabeto, ou de números, além de outros materiais. Essa característica configurou um dos nossos objetivos de pesquisa, quando buscamos identificar se as professoras ao organizarem esse espaço, possuem algum objetivo específico para auxiliar suas práticas pedagógicas, ou se dispõem o material, somente, com intuito de ornamentar a sala.

Para classificar melhor esse espaço, Street (2014 [1984]) aponta que numa sala de aula as imagens e os avisos nas paredes situam os indivíduos dentro de um sistema de signo. Sobre essa questão, o mesmo assevera que:

Isso é particularmente evidente na sala do primeiro ano. As crianças se sentam no centro de sistema de códigos por meio do qual sua experiência é transformada. É como se as próprias paredes fossem um filtro através do qual o mundo externo à escola é transformado e traduzido em vários conjuntos discretos de conceitos analíticos: lista de números, as letras do alfabeto, forma e cores, lista de medidas - todos os dispositivos pelos quais a experiência dos sentidos pode ser filtrada e logo transformada em conceitos sociais e analíticos discretos, tabulados e medidos (STREET (2014 [1984]), p. 136)

O autor aponta que as paredes da sala de aula podem servir como um filtro para o mundo fora da escola, ou seja, esse material exposto representa parte do que encontramos no meio social, ficando a escola responsável em apresentar esse mundo a seus alunos. Por isso acreditamos que seria oportuno pesquisarmos quais os objetivos dessas alfabetizadoras quando expõem esse material nas paredes da classe, e através dessa questão, responderemos o questionamento realizado a partir de um dos nossos objetivos específicos.

As professoras, diante de um questionamento, durante uma de nossas entrevistas/conversas, sobre seus propósitos com a disposição desse material nas paredes de suas salas de aula, responderam:

PA: eu já fiz muito isso aqui... mas depois que começaram os projetos... Aí eu guardo... que é para justamente deixar para escola na praça...((nome de um dos projetos da escola)) e na:: agora que vai ter o próximo agora próxima sexta-feira... vai ter::... eu já entreguei a... o:: os textos que eles fizeram... que a gente fez em sala de aula... já estavam tudo guardado aí por conta disso eu não estou mais exibindo em sala... intereSSANte... eu não faço... mas eu guardo tudo...assim::... porque a ideia... é que eles valorizem o o o o trabalho deles...valorize e muit... ((a professora repreende a aluna)) ...tanto o material que foi colocado assim...éh:: o alfaBEto... calenDÁRIO... o calendário eu já vou buscar agora pro próximo ano já tô atrás agora... é pra criança já se familiarizar... éh... já ir:: identificando o-o-o que é... o que é::... é natural dentro da aprendizagem eh:: ... **assim... eu eu acho que o ambiente fica mais acolhedor quando você encontra alguma coisa pra você VÊ pra você observar pra você procurar... do que as parede “pelada”... eu não gosto de parede “pelada” não::** eh:: aí com relação ao material deles também quando eles trabalham que é exposto... essa questão da da valorização do do do próp ((palavra

incompleta)) do do próprio... éh serviço do do trabalho deles... assim éh:: ele vê exposto ele vê que o que ele fez ele::...é ele... vai ser valorizado outra pessoa vai VÊ... certo... a comunidade vai vê a mamãe vê o papai vê então... eu Acho necessário SIM ... tá sempre colocando a criança para ela Vizualizar... para ela sentir a necessidade... eh entenDER que o mundo éh leitura... o mundo éh escrita... precisa disso (grifos da pesquisadora).

PB: meu propósito É... porque os meninos aprendem muito com o visual éh:: de absorção da informações... a intenção é essa.

A análise realizada em torno da fala de PA evidencia que a alfabetizadora apresenta um discurso confuso e contraditório (parte grifada). A mesma aponta que não gosta de “paredes peladas”, e que dispõe na sala o alfabeto, o calendário porque acha que os alunos recorrem a esse material e que os mesmos ajudam as crianças a visualizar as letras. Apesar de considerar esses materiais das paredes uma ferramenta relevante, observamos que pouco espaço nas paredes estavam ocupados, utilizando o termo empregado pela professora, as paredes estavam “peladas”, havendo muito pouco recurso visual, conforme Figura 18, exposta posteriormente.

A professora ainda afirma que os materiais produzidos pelas crianças são guardados, e que são expostos durante alguns projetos da escola. No entanto, não presenciamos a culminância de nenhum projeto que confirmasse essa declaração, o que não podemos assegurar que isso não tenha acontecido em outro momento em que esta pesquisa não estava sendo realizada.

Durante esse processo da alfabetização, o aluno precisa está em contato com vários materiais escritos e, como a própria professora relata, entre esses materiais devem estar presentes os produzidos pelos alunos, para que essas crianças se sintam valorizadas. Destacamos da resposta acima o trecho em que PA faz referência a isso:

PA: assim éh:: ele vê exposto ele vê que o que ele fez ele::...é ele... vai ser valorizado outra pessoa vai VÊ... certo... a comunidade vai vê a mamãe vê o papai vê então... eu Acho necessário SIM... tá sempre colocando a criança para ela Vizualizar... para ela sentir a necessidade... eh entenDER que o mundo éh leitura... o mundo éh escrita... precisa disso.

Diante desse relato, constatamos que a professora tem conhecimento da importância da exposição desses materiais no processo de aprendizagem da leitura e escrita para o desenvolvimento dos alunos e de sua relação com o contexto social. Bem como em outro contexto, quando mencionou o projeto na praça, realizado pela escola, que tem como objetivo apresentar aquilo que é feito na escola para a comunidade. Porém, dentro de sala de aula, os momentos em que estivemos presente, a professora não realizou nenhum trabalho nesse sentido, ou seja, a mesma não direcionou uma metodologia estimulando uma produção de textos escritos para serem apresentados durante esses projetos.

Como exposto, em nenhuma de nossas observações presenciamos uma menção a esses projetos ou algo nesse sentido, percebemos, apenas, uma prática repetitiva, podendo ser considerada muito cansativa no sentido de que essas duas modalidades, leitura e escrita, são postas somente como reprodução, a professora copia no quadro branco e orienta a reprodução, marca a página no livro didático para que os alunos escrevam, a fim de ocupá-los quando estão inquietos, ou faz leitura de livros infantis para escrever uma espécie de resumo no quadro, que denomina de reconto, solicitando a escrita do mesmo para as crianças. A escrita nesse sentido é apresentada como um código apenas, e não como um instrumento que proporciona práticas sociais que vão além da apreensão desse código escrito que deve ser aprendido no processo de escolarização.

O que denominamos, anteriormente, de organização material da sala, trata-se do modo como as professoras dispõem os materiais escritos que “ornamentam” as salas, tanto os produzidos por elas, quanto pelas crianças. Acreditamos que essa ornamentação revela um pouco da consciência que o alfabetizador possui sobre a aquisição da escrita, isto é, o que ele acha ou não importante para o processo de alfabetização.

Entendemos que aprendemos a ler, lendo, e obviamente, só iremos ler aquilo que estiver escrito a nossa volta. Por isso, é que quando adentramos a sala de aula da PA, achamos estranho que um espaço destinado à prática de alfabetização possuísse pouco material escrito disposto nas paredes. E ao questionamos sobre a importância desse mesmo, observamos anteriormente que a alfabetizadora aponta as razões dessa situação.

Durante o período de observação na sala de aula da PA, visualizamos somente dois cartazes de um programa realizado pelo município que é o Alfa &

Beto¹², um calendário, um quadro com o “Cantinho da matemática” e um suporte com alguns livros de literatura infantil denominado “Cantinho da leitura”, além de muitas paredes brancas, ou seja, pouco material escrito disposto, e como foi descrito anteriormente, a professora utiliza o termo “peladas” para referir-se a essas paredes. Podemos observar algumas dessas descrições nas imagens seguintes:

Figura 18: Paredes “Branças” sala PA



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 19: Suporte do Cantinho da Leitura sala PA



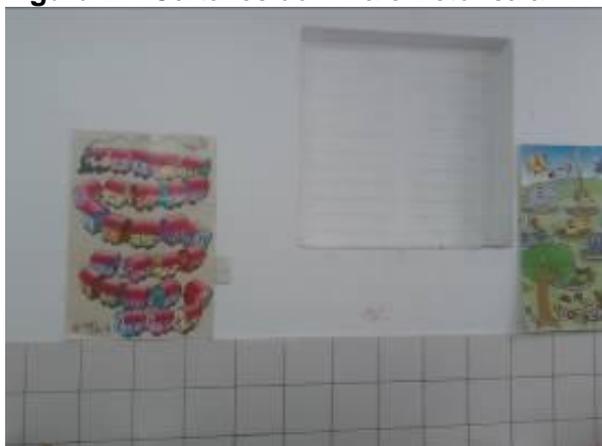
FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 20: Calendário e relógio sala PA



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 21: Cartazes do “Alfa e Beto” sala PA



FONTE: Arquivos da pesquisadora

A descrição dessa sala de aula nos reportou a um minicurso intitulado: “Ensinar a Ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social”. O mesmo é fruto

¹² O Programa Alfa e Beto de Alfabetização inclui um conjunto rico e variado de materiais para o aluno, professor, classe e escola. O objetivo de nossos livros e ferramentas pedagógicas é assegurar que todos os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica do Programa de Alfabetização está baseada no método fônico, comprovadamente o mais eficaz para promover a alfabetização de crianças e adultos. Disponível em: < <http://www.alfaebeto.org.br/detalhe-produtos-servicos/?slug=programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao-2> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

de um livro de Sandra Bozza com esse título. Nesse minicurso, Bozza (2008) apontou que quando trabalhamos com a alfabetização é importante termos um espaço com textos exposto nas paredes da sala de aula, e os mesmos deveriam ser de gêneros diferentes, dentre eles, citou: mapas, poesias, imagens, números, entre outros. Mas esses textos, segundo a autora, não poderiam estar dispostos de forma aleatória, eles precisavam ter uma harmonia visual, que despertassem interesse do olhar da criança.

Complementando a visão de Bozza (2008), Fernandes (2010, p. 134) defende que um ambiente alfabetizador é aquele em que são promovidas as práticas reais de leitura e escrita, e, de acordo com a autora:

Não se trata de cobrir as paredes da sala de textos e letras, às vezes até com etiquetas nos objetos e móveis. Expor uma criança à escrita é fazer práticas de leitura e de escrita necessárias no cotidiano, isto é, dar às atividades uma função real de expressão e de comunicação.

Concordamos com a opinião de Fernandes (2010), quando defende a questão da exposição da criança a práticas reais de leitura, e, ainda, quando expõe que não é enchendo a sala de textos e de letras que teremos um ambiente alfabetizador dentro da perspectiva do letramento social. Mas, o que as autoras expuseram, e que também achamos significativo, é que não basta, de fato, preencher a sala com várias coisas escritas e sim, que esse escrito aderido à parede tenha uma função, um objetivo naquele ambiente, não estar ali por acaso. Esse material poderia ser utilizado, durante as aulas, para ajudar na produção das atividades, ou deveria ser fruto de atividades sociais dessas crianças.

Após a descrição da análise em torno da resposta de PA, partimos para o diagnóstico da fala de PB quanto ao propósito de colocar materiais escritos nas paredes:

PB: meu propósito É... porque os meninos aprendem muito com o visual éh:: de absorção da informações... a intenção é essa.

De acordo com a alfabetizadora, seu objetivo é fazer com que seus alunos absorvam informações através desses materiais. Durante nossa pesquisa, registramos, dentre suas práticas, a utilização de cartazes para revisar determinados assuntos, como por exemplo, os sinais de pontuação. Apesar de apreendermos que essa é uma prática significativa nesse processo da aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos que PB valoriza bastante a exposição da escrita nas paredes de sua classe, beirando ao excesso, conforme Figuras à frente.

Aos nos dirigirmos para a observação da sala de aula de PB, nos deparamos com um ambiente repleto de material escrito, onde encontramos cartazes de atividades produzidas pelos alunos, cartazes com rótulos, fichário com os nomes dos alunos, dentre outros materiais.

Alguns deles fazem referência a vários assuntos, observamos uns relacionados à Matemática, a Ciências, dentre outros. Através dos mesmos, a professora busca atingir muitos objetivos, isto é, em alguns momentos destacava informações relevantes para turma sobre assuntos das diferentes áreas do currículo, como exemplo, revisava os sinais de pontuação, chamava atenção sobre algum aspecto da matemática exposto no cartaz, enfim, os mesmos serviam como uma ferramenta de revisão de conteúdo que a todo momento as crianças precisavam recapitular.

Esse dado foi obtido através da observação de cartazes referentes às disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa e de eventos de letramento que utilizavam esses cartazes para destacar alguma informação sobre o assunto de uma dessas disciplinas. Apesar de o nosso foco ter sido voltado para a Língua Portuguesa, nos deparamos com situações em que a professora destacava as informações de outras áreas, porque a mesma ministrava também outras disciplinas.

Figura 22: Paredes sala PB

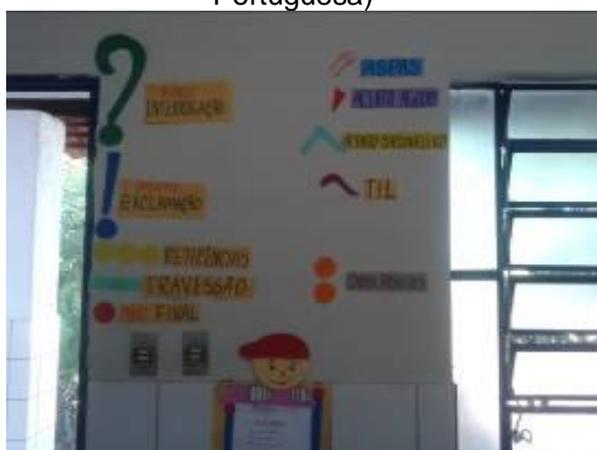
FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 23: Paredes sala PB (Ciências)

FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 24: Paredes sala PB (Matemática)

FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 25: Paredes sala PB (Língua Portuguesa)

FONTE: Arquivos da pesquisadora

Acreditamos que esta prática da PB esteja estimulando seus alunos a terem um melhor desempenho na alfabetização, pois de acordo com a avaliação realizada pela SEMEC, no período correspondente de 2010 ao primeiro semestre de 2015, conforme informação da pedagoga, a meta alcançada por PB é a maior entre as alfabetizadoras da escola. Essa prática da PB é importante e necessária, principalmente, porque essas crianças são moradoras do campo, e o meio onde vivem não possui mensagens escritas por vários lugares, dessa forma a professora está permitindo que essas crianças tenham um contato intenso com essas mensagens.

Apesar de PB ter se preocupado em “espalhar” pela classe os mais variados materiais escritos, cremos que esse material precisava obter uma harmonia. O ambiente estava meio poluído visualmente, muito cheio de recursos escritos, onde

faltava uma setorização, que facilitaria e, poderia melhorar, ainda mais seu trabalho. A professora expôs todos esses materiais na sala de aula para seus alunos, ao mesmo tempo, sem apresentar suas funções, desse modo, sentimos falta de uma melhor direcionalização no sentido de informar que os textos podem circular por diferentes lugares que não seja só a escola, conforme Bakhtin (2011 [1979]) esses textos circulam por diferentes esferas.

Sobre a presença dessa variedade de materiais dispostos nas paredes das salas de aulas, Street (2014 [1984], p. 137) aponta que “essas categorias espaciais só fazem sentido quando orientadas para a criança no centro da sala de aula e indicam de maneira poderosa o contrato entre o indivíduo e a instituição que ancora a ideologia linguística dentro da escola”.

Concordamos com o autor, quando aponta que esse material só terá sentido se houver um contrato entre o aluno e a ideologia linguística que está sendo posta dentro da escola, ou seja, esse material só terá valor para esse aluno se o mesmo compreender qual a função social desse escrito, e qual o seu papel dentro desse espaço. Dessa forma “essa organização do ambiente visual em si mesmo ajuda a construir, fornecendo-lhe um modelo, a relação da criança com a língua e com o mundo escrito “(STREET, 2014 [1984], p. 137).

Além dessa visão, Faraco (2012) também expõe que quando uma criança nasce em um ambiente mergulhado em práticas escritas, adquire com pouca idade a “chave” do sistema gráfico e cada vez mais cedo será apto a participar de forma autônoma dos vários eventos de letramento, pois mesmo antes de saber decifrar o código escrito, essa criança é capaz de realizar práticas de letramento. O autor também afirma que as crianças que tiveram o contato mais efetivo com a escrita apenas quando entraram na escola, terão mais dificuldades com as experiências escolares e sociais que envolvem práticas de leitura e escrita. Dessa compreensão, é que, conforme esse autor, muitas iniciativas foram criadas para oferecer essas experiências, dentre elas, Faraco (2012, p. 13) cita:

As salas foram recobertas com material escrito: o alfabeto [...], o calendário [...], o mural da palavra do dia [...], o espaço das quadrinhas, das parlendas e letras de músicas [...], o cantinho dos livros e das revistas [...], o local com a foto de alguma placa de rua da redondeza da escola (farmácia, açougue, mercearia, etc.), a cartela e o crachá com o nome de cada um dos alunos

[...], o mural para fixação de material escrito coletado pelos alunos em seu cotidiano [...] ou trazido pela professora, e assim em diante.

Observamos que o autor procurou mencionar esses materiais dentro de uma organização setorizada, não fazendo uma mistura sem planejamento, como foi o caso da organização da sala da PB. Além disso, Faraco (2012) direciona que esse material deve ser utilizado a partir de uma interação entre o professor e os alunos, em que o mestre deverá realizar leituras com eles, mesmo não conhecendo o código, também pedirá que esses alunos participem da confecção e organização do material, enfim, inúmeras culminâncias poderiam surgir.

Diante de alguns levantamentos dos autores, Faraco (2012), Bozza (2008) e Fernandes (2010), observamos que comungam das lições de Emília Ferreiro que, ao apresentar suas pesquisas em torno da aprendizagem da escrita a partir do conhecimento da criança, a autora cita a importância de se trabalhar com vários gêneros textuais. Para Ferreiro (2011a), toda classe precisa ter um espaço destinado à leitura, onde não possamos encontrar somente, livros bem editados e ilustrados como os de literatura infantil e os didáticos, mas “como qualquer tipo de material que contenha escrita” (p.34). Também aborda que “quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhança ou diferenças” (FERREIRO, 2011a, p. 34).

Então, detectamos que PB desenvolve uma prática coerente com essa ideia, embora não conseguindo, ainda, preparar as paredes de sua sala de uma forma mais organizada, teve a preocupação em apresentar esses textos para seus alunos, e o melhor, em explorá-los junto com eles. Isso tem um grande valor para o processo de alfabetização, principalmente, quando o contexto em que essa professora trabalha é o ambiente rural, onde, como temos conhecimento, apresenta uma exposição de materiais escritos de forma bem mais escassa como a zona urbana. Sobre essa questão, Ferreiro (2011a, p. 34) enfatiza, relatando que: “Insisto: a variedade de materiais não só é recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora”.

Apesar de todo esse estímulo material e visual, que achamos significativo que a escola ofereça aos seus alunos, acreditamos que isso não passa de “uma das práticas de letramento: a alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 12). A disposição desses materiais, então, serve apenas para a aquisição da escrita.

Vale ressaltar que da forma como os textos estão sendo trabalhados, são apenas apresentados às crianças, não sendo realizada nenhuma ligação durante a aula com as práticas sociais de leitura e escrita que tais textos remetem, uma vez que as práticas de letramento existentes na sala de aula são a leitura de textos, interpretação e produção, sempre seguindo um modelo produzido para determinadas funções, como por exemplo, a avaliação da redação, sem um objetivo para além dessa atividade escolar.

Retornando à análise da sala de aula de PA, podemos dizer que é um ambiente pouco adequado para alfabetização, dentro da perspectiva do letramento, pois as crianças ficam limitadas a olharem, exclusivamente, para o quadro branco escrito com as famílias silábicas e desenhos correspondentes a elas: “v de vaca” e o desenho de uma vaca correspondendo à palavra, essa prática sendo repetida com outras sílabas, nos remetendo a cartilha do ABC. O máximo de estímulo visual que essas crianças possuem é o suporte onde estão expostos livros de histórias infantis, o calendário, os cartazes do “Alfa e Beto” e o livro didático, conforme foi demonstrado nas imagens acima.

Destacamos que um ambiente alfabetizador/letrador, termo utilizado por Bortoni-Ricardo (2010), vai além de um emaranhado de materiais escritos colados nas paredes sem objetivo algum. Porém, não colocá-los poderá causar um dano maior ainda ao processo da aquisição da escrita, conseqüentemente, um dano na vida. Por isso as alfabetizadoras, principalmente, as que ministram aulas nas escolas públicas, independente da localização onde trabalham, possuem como missão, proporcionar uma maior aproximação de seus alunos com materiais escritos variados, considerando os conhecimentos e vivência com a escrita que esse aluno possui.

Não podemos ignorar, nem omitir que, as crianças, dentre muitas carências, são financeiramente carentes. Antes de entrarem na escola, apresentam pouco contato com esses materiais, principalmente, os mais formais como livros, revistas e outros. Obviamente, existem as exceções, mas a escola não pode planejar suas práticas contando com esse trabalho realizado por algumas famílias, o de apresentar várias práticas de letramento, dentre elas, leitura de livros infantis, contação de histórias etc.

Por isso, seria imprescindível que a escola desse mais importância às relações com a escrita que essas crianças possuem antes de frequentarem a escola

e, além disso, soubesse respeitar as diferenças e promovesse situações reais, dentro da turma, para apresentar o uso da leitura e escrita.

4.2 Andaimos no processo de alfabetização em duas escolas públicas

Um aspecto que não podíamos deixar de mencionar é a interação professor/aluno e aluno/aluno, por ser uma das primeiras e mais marcantes ações que ocorre dentro de sala de aula. Esse contato poderá apresentar duas vertentes, uma bem promissora, em que o aluno, através dessa interação, aumentará os seus conhecimentos, principalmente, os enciclopédicos; ou uma estagnadora, relação que não proporcionará uma aprendizagem, será apenas uma passagem pela vida do aluno, muitas vezes, podendo deixar traumas. Caberá ao professor escolher em qual dessas vertentes desenvolverá sua prática pedagógica. E para que faça essa escolha de forma consciente é necessário que esteja em um processo de formação constante.

Essa formação poderá torná-lo um alfabetizador capaz de desenvolver sua prática pedagógica nos moldes de um agente de letramento, ou seja, aquele que alfabetiza letrando seus alunos. Essa perspectiva de alfabetização é defendida por muitos autores, dentre eles, Soares (2000), mostrando que o alfabetizador precisa ir além do ensino do codificar e decodificar, ele pode criar situações de aprendizagem envolvendo a realidade dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola, acrescentando-lhes conhecimentos, principalmente, os da leitura/escrita, a fim de que sejam úteis fora dos muros da escola. Para que isso ocorra, o professor poderá aproveitar o processo de interação com seus alunos.

Na interação entre os sujeitos presentes no meio escolar, encontramos andaimos, metáfora apresentada por Bortoni-Ricardo (2010), cujo conceito foi exposto anteriormente, para representar um aspecto positivo que pode ser atingido no processo de aprendizagem de um indivíduo, podendo ser conhecido e utilizado pelos alfabetizadores, para que os mesmos ajudem seus alunos a ultrapassarem etapas de conhecimentos.

Constituímos como um de nossos objetivos específicos de pesquisa a verificação desse processo de interação professor/aluno e aluno/aluno, com base no conceito de andaimos, para detectarmos de que modo as professoras interagem

com seus alunos e como promovem essa interação entre os mesmos, e para sabermos se, a partir desse contato, as docentes aproveitam os conhecimentos de mundo dos alunos manifestados, espontaneamente, ou os estimulados por ela.

Durante nossas observações, presenciamos algumas situações em que as professoras realizavam os andaimes, assim como, também detectamos que, muitas oportunidades foram perdidas (questões que serão analisadas posteriormente), quando, as professoras, diante de determinadas manifestações de seus alunos, poderiam ter explorado-as e não o fizeram para não fugir do planejamento, ou por falta de experiência.

Nosso objetivo não foi direcionado em torno das mediações planejadas pelas professoras, aquelas com a finalidade de utilizar uma estratégia para facilitar a aprendizagem do aluno, como exemplo, apresentar o significado de determinada palavra para facilitar o entendimento do texto. Sobre esse processo de andaimes que ocorre através das mediações feitas pelos professores durante a leitura, Lopes e Carvalho (2012) mencionam que o docente precisa realizá-las para promover a prática de leitura de seus alunos e, conseqüentemente, poder melhorá-la.

Essa forma de interação, de acordo com as análises das autoras, aproxima-se muito da perspectiva do professor representado como agente de letramento, e não como professor mediador, criada pelo senso comum, ou seja, aquele que fica no meio, por exemplo, o que medeia uma proximidade entre o autor do texto com o aluno, sem, muitas vezes, acrescentar nenhuma informação nova. Conforme Kleiman (2006b), esse mediador foi perdendo o significado do conceito de mediação proposto por Vygotsky (1991 [1984]), por isso a autora defende a mudança da representação do professor mediador para o agente de letramento, questão mais aprofundada em nosso referencial teórico.

No entanto, o nosso foco estava voltado para situações surpresas, espontâneas e improvisadas, manifestadas pelos alunos durante a aula, os denominados *insight* que envolviam os mais variados temas não delineados previamente, mas que se espera que um professor com sua vasta experiência tivesse conhecimento de que poderiam ocorrer.

Adiante, exibimos algumas situações observadas durante as aulas de PA e PB, apresentando momentos em que presenciamos os andaimes e outros em que poderiam ter ocorridos através da intervenção das professoras. A seguir, algumas situações ocorridas na sala de PA:

Situação 01:

Antes de **PA** iniciar as anotações, no quadro, do conteúdo que seria trabalhado, uma criança (**C1**) relata para a professora que o dia 28/10 seria seu aniversário. A partir disso, **PA** comenta **que esse era o dia do funcionalismo público e, por isso, era feriado.** (grifos da pesquisadora)

Podemos considerar que a Situação 01 foi um dos eventos em que houve a necessidade da presença de um andaime por parte da professora, mas não presenciemos a ocorrência do mesmo nessa oportunidade. A alfabetizadora poderia ter aproveitado a observação da criança sobre a data de seu aniversário ser em um período comemorativo. Entretanto, PA fez apenas o comentário acima (parte grifada), não explicando à criança, muito menos à turma, o que significava um funcionário público¹³, nem tão pouco o porquê desse feriado. Diante da pouca idade, provavelmente os alunos não sabiam o significado de tal termo.

Entendemos que esse ponto da aula seria uma excelente oportunidade para alfabetizadora acrescentar a esses alunos o que significava um funcionário público, qual a função dele na sociedade, por que esse profissional recebia esse nome público. Enfim, inúmeros conhecimentos poderiam ser adquiridos com essa explicação, a professora poderia relacionar a data do feriado ao aniversário da criança, desenvolvendo uma prática de letramento significativa tanto para o aluno, quanto para a turma. A partir dessa prática desenvolveria o aprendizado em muitos aspectos da vida desses alunos como a compreensão de datas comemorativas, porque se comemora esse dia, o que se comemora, quando se comemora e como se comemora, aproveitando, inclusive, para incluir uma prática de leitura e escrita dentro de uma situação real, que poderia ser utilizada em outras situações similares.

No entanto, durante a entrevista, questionamos se a mesma acreditava que era possível, além dos conteúdos planejados, o alfabetizador acrescentar conhecimentos paralelos, ou seja, os improvisados, àqueles que surgiam a partir de observações dos alunos ou aqueles instigados pela professora, como por exemplo, o significado de determinadas palavras, ou um ensinamento para despertar a visão

¹³ No dia 28 de outubro comemora-se o dia do funcionário público. A data foi instituída no governo do presidente Getúlio Vargas, através da criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil, em 1937. Em 1938 foi fundado o Departamento Administrativo do Serviço Público do Brasil, onde esse tipo de serviço passou a ser mais utilizado. Disponível em: < <http://www.assufrgs.org.br/noticias/porque-se-comemora-o-dia-28-de-outubro-como-o-dia-do-servidor-publico/> >. Acesso em: 10 dez. 2015.

política de seus alunos, enfim inúmeras situações reais que ocorrem dentro da turma que poderiam ser aproveitadas pela professora. Reiterando, nos detivemos somente em situações não planejadas pela professora, mas que poderiam aparecer durante o processo. Sobre nosso questionamento, a alfabetizadora apresenta a seguinte resposta:

P.A: quase todo dia...mulher:... todo dia...TOdo dia ((a pesquisadora continua a pergunta)) o significado de uma palavra.. a moral.. a moral em cima:: de uma:... de uma história... por exemplo... a questão da branca de NEve... quando ela recebe a maçã envenenada da bruxa... eu gosto () assim:... existem algumas fábulas que eu não deixo de trabalhar durante o ano a:: branca de neve quando ela recebe a maçã... de uma velhinha... ela está recebendo um presente de uma pessoa estranha... então eu gosto MUlto de trabalhar a branca de neve trabalhando essa questão... que você não pode receber nada de uma pessoa estranha... por mais inocente que ela pareça ser... pode ser uma velha... pode ser uma outra criança...mas você não pode receber um bombom... uma maçã de... de uma pessoa e COMER... algo de uma pessoa que você não conhece...

Segundo a professora, todos os dias era possível acrescentar conhecimentos paralelos aos seus alunos. No entanto, diante da Situação 01 e de muitas outras observadas, notamos que a mesma não tem esse hábito, pois promove muito pouco esses tipos de andaimes, e sua resposta não está condizendo com sua prática. Mesmo na contação das histórias, não havia essa preocupação, conforme foi citada por PA.

Durante o período de pesquisa nessa turma, não presenciamos nenhum comentário dessa professora relacionando situações ocorridas nos contos com as da vida real. Vimos, somente, o relato dessas histórias (ANEXO 06), uma espécie de resumo escrito no quadro. Apesar de várias aulas observadas, presenciamos, apenas, a contação de duas histórias: O Soldadinho de chumbo e a Bela Adormecida.

Na mesma aula, após alguns momentos, observamos um outro episódio em que notamos a presença do andaime realizado pela professora.

Situação 02:

PA pergunta a **(C2)** sobre um caderno novo que ela precisava comprar. **(C2)** responde que não tinha comprado porque a mãe não tinha dinheiro. Então a professora responde(com um tom forte, mas tranquilo), que a mãe não podia deixar faltar dinheiro para alimentação nem para a educação, porque a mãe dessa criança recebia o bolsa família (Programa do Governo Federal). Então a professora explica para todos da turma o que é o programa Bolsa Família e qual a utilidade dele para as pessoas que recebiam.

Caracterizamos esse momento como sendo um processo de andaimes, a professora acrescenta informações novas às crianças, muitos sabiam o que era o Bolsa Família¹⁴, mas não conheciam a real função do programa, pois ficaram todos interessados pelo assunto e muito atentos às explicações da professora. Entendemos esse momento um ponto alto da aula de PA, em que a mesma consegue realizar uma prática significativa na vida dessas crianças, apresentando novos conhecimentos.

Porém, PA não foi além disso, apenas “depositou” novas informações, não buscou despertar uma visão mais política nelas. Apesar de possuírem ainda uma consciência política incipiente, é interessante que a professora estimule seus pensamentos críticos, fazendo com que as mesmas tenham conhecimentos, desde cedo, de que possuem direitos e, que podem buscá-los, obviamente que essa prática precisa ser realizada mais vezes durante a vida escolar dessas crianças, e que somente em uma aula os alunos não assimilariam tudo, principalmente, nessa etapa escolar.

Ainda que a professora tenha acrescido conhecimentos aos alunos com a explicação sobre o programa, entendemos que a docente poderia ter explorado mais os entendimentos das crianças sobre o tema, ou seja, a docente somente apresentou o que sabia sobre o programa, em nenhum momento da aula ela questionou o que os alunos sabiam sobre o assunto. A partir dessa atitude, inferimos que a professora não deu, naquela aula, o devido valor aos conhecimentos de

¹⁴ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: **Complemento da renda, Acesso a direitos e Articulação com outras ações**. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> >. Acesso em: 22 dez. 2015.

mundo dos alunos, explorando mais esses conhecimentos, perguntando-os sobre o que sabiam do assunto, interrogando em quais situações de suas vidas tiveram contato com essa palavra, buscando entender mais o que sabiam sobre o tema abordado, não somente impondo seu conhecimento, praticando dessa forma, o que condena Paulo Freire, a educação bancária, em que o professor não estimula o aluno a pensar apenas deposita seus conhecimentos.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34)

A crítica feita pelo autor nos parece recente, aparenta que o mesmo está relatando fatos de salas de aula atuais, aquele ensino mecânico em que são transmitidos conteúdos sem estimular o educando a pensar, sendo realizadas somente reproduções. Muitas vezes, os alunos nem sabem o que reproduziram, conforme vimos no exemplo do autor: “Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro” (FREIRE, 1987, p. 33).

Em uma outra aula, PA, sem nenhum planejamento, foi solicitada pela direção para transmitir um aviso aos pais, através das crianças, a respeito de um passeio que seria realizado em virtude da comemoração do dia das crianças. A professora copia no quadro o aviso. Observamos, que todas as práticas de letramento (escrita do aviso, leitura do aviso, solicitação às crianças da cópia) realizadas pela professora, durante esse evento (o aviso), a professora posicionou-se de costas para a turma. Logo abaixo, destacamos uma situação em que, durante essas práticas de letramento citadas, PA desperdiça a possibilidade de realizar mais um processo de andaimes significativo.

Situação 03:

PA escreve a palavra "Protetor solar". **(C3)** pergunta para que servia o produto. A professora com uma fala ríspida, devolve a pergunta repetidamente: " Para que serve? Para que serve?". Logo em seguida, a professora explica as razões de uso do protetor, finalizando a explicação com uma pergunta grosseira e com um tom autoritário: Entendeu???

Consideramos esse um momento da aula que poderia ter ocorrido um andaime por parte da professora, mas não ocorreu. O que houve foi uma explicação grosseira e autoritária, bem como desnecessária. Da forma como a docente se comportou, diante do questionamento da criança, foi como se a mesma tivesse feito uma pergunta fora de propósito, tendo a obrigação de conhecer o modo de uso do produto em questão. A partir desse ato, a professora transpareceu uma insensibilidade quanto à situação socioeconômica que essas crianças fazem parte. Como presenciamos, a maioria vive numa comunidade pobre próxima da escola, demonstrando uma carência material. Provavelmente, o uso do protetor solar não fizesse parte do ambiente dessas crianças.

Caso houvesse um andaime nessa situação, a professora enriqueceria os conhecimentos de seus alunos sobre a importância da utilização do protetor. Mesmo tendo havido uma explicação de PA sobre a utilidade desse produto, avaliamos que não existiu o processo de andaimagem, por conta de não ter ficado claro se foi acrescido às crianças algum conhecimento a respeito do produto, pois as mesmas ficavam questionando umas às outras sobre o que a professora tinha dito.

Portanto, inferimos que os alunos não entenderam a explicação da professora sobre o objeto, em razão do modo como PA explicou. A professora encontrava-se de costas para os alunos (escrevendo o aviso no quadro) e apresentando-se de forma grosseira. Essa análise foi possível por identificarmos algumas pistas de contextualizações, apontadas por Gumpez (1982), na manifestação da professora, dentre elas, os traços prosódicos: tom de voz alto e áspero, demonstrando uma impaciência, intensidade e ritmo na produção verbal. Desse modo, acreditamos que a turma não tenha reconhecido a explicação da professora como ensino, e sim como uma repreensão, nos levando a reconhecer que essa relação não teve um significado positivo para essas crianças, podendo até fazer com que as mesmas tivessem receio de se manifestarem outras vezes.

Como aponta Bortoni-Ricardo (2010) os andaimes não estão presentes somente na interação professor/aluno, mas podem ocorrer, facilmente, na interação aluno/aluno. Afirmação que não pôde ser detectada na turma de PA, as crianças não tinham muita oportunidade de interação e eram trocadas de lugar em todas as aulas, principalmente, as que tinham mais facilidade para conversas paralelas. Geralmente as crianças viviam assoberbadas de atividades para copiarem, sem nenhum significado para as mesmas, estratégia utilizada pela docente para mantê-las ocupadas, proporcionando pouco tempo para qualquer processo de interação.

Acreditamos que o modo como PA organiza as carteiras (enfileiradas) pode ser um outro aspecto que influencia na falta de interação desses alunos, as crianças sempre se deparam com as costas dos colegas. A disposição dessas carteiras não mudou em nenhuma das aulas observadas, nem mesmo nos dias em que a professora contava as historinhas infantis. Estratégia que, geralmente, em turmas de crianças, principalmente, as com pouca idade, que é o caso dessa turma, as professoras organizam um círculo para facilitar a contação da história. Entendemos que isso é um ponto negativo na prática da professora, dessa forma ela estava fechando as possibilidades de possíveis andaimes entre essas crianças.

Nos reportando à turma de PB, detectamos que essa interação aluno/aluno estava flagrante nesse local. Um aspecto interessante que observamos foi a estratégia em que a professora organiza as carteiras em vários grupos. Segundo a mesma, a posição dos alunos tem uma função dentro da sala de aula.

PB criou uma legenda com umas fichas que colocava em cima da mesa de cada aluno (as crianças desconheciam as razões das legendas, apenas sabiam as cores que faziam parte). As cores das fichas são: verde (crianças que já possuíam uma leitura mais fluente), amarela (crianças que liam com uma certa dificuldade) e vermelho (aquelas que tinham problemas com a leitura). A partir dessa estratégia, PB organizava seus alunos de acordo com o nível de leitura, processo realizado através das fichas.

Conforme explanado, realizamos entrevista do tipo compreensiva, aquelas efetivadas através de uma conversa informal não sendo necessário um *pot-pourri* de perguntas (KAUFMAN, 2013). Segundo informações obtidas em nossas entrevistas, a professora, ao organizar a turma desse modo, compreende que essa prática faz com que o aluno com mais facilidade possa auxiliar aquele que encontra-se com

dificuldades de leitura, além desse aspecto, a professora também considera a afinidade entre os alunos.

Afirmamos que essa estratégia foi presenciada em todas as aulas de PB. Podemos considerá-la como um procedimento capaz de desenvolver um andaime entre os alunos, ela permite que eles interajam de forma construtiva e positiva, um compartilhando conhecimento com outro, dessa forma, os alunos vão contribuindo na aprendizagem uns dos outros, isso é um ponto positivo na prática de PB. Por várias vezes, flagramos alguns alunos realizando essa troca, e de maneira espontânea, não havendo intervenção por parte da professora.

Além da preocupação em organizar as carteiras de modo que promovesse uma maior interação entre os alunos, PB procurava acrescentar o máximo de conhecimento possível a seus alunos. A professora lançava mão das mais variadas estratégias de ensino.

Um aspecto que nos chamou atenção durante as aulas de PB foi a apresentação de novas palavras à turma, a todo instante nos deparávamos com palavras menos coloquiais. A professora declarou que utilizava esse recurso por fazer parte de uma escola da zona rural, tentando suprir o pouco contato da turma com materiais mais formais, principalmente, o escrito. Através dessa prática, a docente buscava expandir, especialmente, o vocabulário dos alunos.

PB procurava utilizar palavras que não faziam parte do contexto social de seus alunos, refinando o seu vocabulário e, em seguida, explicando-lhes o significado dessas palavras mencionadas. A partir disso, consideramos que, em todas as aulas, a professora promoveu vários andaimes, isso devido às explicações de termos desconhecidos pelas crianças, dentre eles estão os seguintes: “mediana”, “ensejo”, “entonação”, “mouse” e muitos outros.

Quando entrevistamos a professora sobre a importância do uso dessas palavras no cotidiano escolar, PB respondeu que fazia essa prática porque as crianças perpassavam por outros ambientes sociais e neles poderiam deparar-se com palavras novas, por isso achava interessante acrescentá-las (grifos). Para uma melhor visualização de sua opinião sobre o assunto, acrescentamos sua resposta.

PB: conSEgue... DEVe... e é primordial... tem que ser feito... tem ser feito... ((a pesquisadora continua fazendo a leitura da pergunta)) éh:: é assim que a gente faz mesmo mas também para enriquecer o vocabulário

reconhecer... enriquecer o aprendiZAdo tem... é preciso ser feito.... ((a pesquisadora acrescenta outras perguntas))... **os nossos meninos eles têm televisão... ou eles vão pra alguma... alguma parte... uma festa uma coisa com os pais e lá eles podem ouvir... nós temos filhos de pastores então eles fazem parte de congregações e LÁ:: até em palavras bíblicas pode ser lida fora da escola então eles podem está passando... que a gente ver aqui aí eles vão com amigo assistir televisão ou algum filminho como a gente leva pro teatro ou alguma coisa eles veem ... que não faz parte do contexto mas pelo menos que... nós já tivemos caso assim que os meninos () não eu SEI:: é porque eles já viram... tem que ser feito.((a pesquisadora acrescenta outras perguntas)) só é importante... tem que ser. (grifos da pesquisadora)**

Essa preocupação da professora em acrescentar palavras novas aos alunos, e trabalhar seus significados, demonstrou a presença de andaimes, essa prática evidenciou que, nesse aspecto, buscou desenvolver uma alfabetização voltada ao letramento social de seu aluno, ou seja, a professora preocupou-se em realizar um trabalho para ser aproveitado por esse aluno em outras situações sociais.

Retomando a discussão sobre os andaimes através da interação aluno/aluno, destacamos, dentre a lista de palavras citadas acima, o vocábulo em inglês, “*mouse*”, para relatarmos um episódio em que aconteceu uma interação espontânea entre aluno/aluno. Nele não houve nenhum tipo de estratégia da professora para que isso ocorresse.

Situação 04:

Durante a contação de uma história, surge a palavra "mouse", e **C4** explica para **C5** o que significava esse termo da história contada pela alfabetizadora.

Inferimos que, devido ao estilo de aula promovido por PB e pelo valor que atribui à interação entre seus alunos, foi criado nessa turma um clima de cooperação, a todo instante as crianças estavam interagindo entre si e com a professora. Havia nesse grupo uma atmosfera leve, os assuntos eram colocados de forma agradável. Esses seriam alguns dos motivos que faziam com que houvesse andaimes entre os alunos. Isso nos chamou a atenção nessa turma, as crianças tinham prazer em responder e participar da aula. Obviamente, que existiam ainda muitos problemas, nem todas as respostas poderiam ser aproveitadas, muitas perguntas também estavam fora do contexto, mas nada que não fosse resolvido dentro de um processo de ensino/aprendizagem.

Notamos que nossas análises, em torno dos andaimes, fugiram um pouco daquilo que Bortoni-Ricardo (2010) considera tradição do discurso da sala de aula, ou seja, aquela relação de perguntas e respostas muito comum na interação professor/aluno, o professor pergunta e os alunos respondem, o contrário sendo menos frequente. De acordo com a autora: “os andaimes são associados com as iniciações de um evento de fala pelo professor e com as avaliações das respostas dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 27). Isso, levando em consideração o modelo IRA (iniciação, resposta, avaliação) que, Bortoni-Ricardo (2010) assevera ser uma proposta de Sinclair; Coulthard (1975).

Em nossas análises, confirmamos o que a autora assinala sobre um trabalho com andaimagem, e segundo esta, o mesmo pode tomar a forma de:

um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 27-28)

Levantamos situações em que algumas dessas estratégias estiveram presentes e outras não, comprovando que, em sala de aula, os andaimes podem ocorrer através de várias formas de interação, mas o que o professor precisa considerar é que ao usar uma dessas estratégias, o seu objetivo deve está focado numa relação positiva entre professor/aluno e aluno/aluno, sempre procurando as melhores maneiras de acrescentar os conhecimentos de seus alunos, seja através de sua pessoa ou promovendo através de outras pessoas.

Portanto, através dessa pesquisa, detectamos que o auge no trabalho de PB foi promover a interação entre os alunos de modo que ocorressem os andaimes entre os mesmo, bem como o trabalho do vocabulário das crianças, aspecto presente em todas as aulas. A professora conseguia acrescentar conhecimentos através da exploração dessas palavras, o melhor, é que a mesma aproveitava o contexto para esclarecer o significado dos vocábulos. Com uma prática mais descontraída, considerando as manifestações espontâneas de seus alunos, respeitando mais suas opiniões, buscando prepará-los para interagir em outros ambiente, nesses aspectos, a prática pedagógica de PB aproximava-se da

representação de professor como um agente de letramento social de seus alunos, perspectiva defendida por muitos autores apresentados anteriormente.

Porém, sentimos falta desses andaimes, durante suas práticas de letramento mais planejadas, principalmente, em análise e interpretações de determinados gêneros, notamos a professora muito presa às orientações do Centro de Formação do Município¹⁵. Percebemos que a mesma trazia algumas orientações anotadas no verso da atividade matriz que seria explorada em sala de aula. Além disso, durante a entrevista, chegou a fazer essa revelação, conforme podemos acompanhar em sua fala a seguir:

PB: eu utilizo todas todas todas as contribuições assim é:: ela bem ()... ela é essencial muito boa... muito boa... MESmo

Diante dessa revelação, a professora também aproveitou para despontar algumas críticas, explanando que questiona muito nas formações que ocorrem, principalmente, a respeito do programa "Alfa e Beto", que de acordo com PB engessa o professor, e que ela não consegue segui-lo totalmente, aproveitando somente alguns materiais didáticos.

Enquanto a prática de PA foi marcada por atos autoritários, deixando poucas oportunidades para essas interações espontâneas, aproveitando o mínimo das "bagagens" trazidas por seus alunos, buscando sempre ocupá-los com atividades para que os mesmos não tivessem tempo de "bagunçar" na aula. Dessa forma, a professora estava tolhendo a capacidade de expressão de seus alunos, criando uma concepção de uma escola como um espaço onde essa criança poderia não querer fazer mais parte dela no futuro. Portanto, não vivenciamos muitas realizações de andaimes durante o processo de interação professor/aluno e aluno/aluno na turma de PA, esse aspecto esteve presente em pouquíssimas situações em sua prática.

Esses andaimes deveriam fazer parte da prática pedagógica dessas professoras. Essas interações positivas na turma poderiam garantir a essas

¹⁵ O Centro de Formação Odilon Nunes foi criado pela Secretaria de Educação do Município de Teresina, com o objetivo de investir na implementação da formação inicial e continuada dos professores e pedagogos que fazem parte do quadro funcional da SEMEC, nesse local, semanalmente, muitos cursos são ministrados, além de palestras e outros eventos culturais. Disponível em: <https://pt.foursquare.com/.../centro-de-formação-odilon-nunes/502925d1> >. Acesso em: 20 dez. 2015.

docentes bons resultados, as crianças teriam mais entusiasmos na aula, pois saberiam que sua fala seria valorizada e reconhecida dentro da escola. Muitos conhecimentos seriam construídos e, não somente, “depositados” sem reflexões.

Além desses andaimes, outro ponto levantado foi sobre os gêneros textuais inseridos nos eventos de letramento realizados pelas professoras. Analisamos quais eram os gêneros mais corriqueiros, e quais as práticas de letramento mais comuns que desenvolveram para trabalhar esses gêneros, questões que apresentamos no próximo tópico.

4.3 Os gêneros textuais presentes nos eventos e práticas das alfabetizadoras das escolas em questão

Iniciamos esse tópico, relacionando os gêneros textuais que mais estiveram presentes nos eventos de letramento das professoras observadas. Antes de relacioná-los e apresentarmos alguns pontos das práticas de letramento utilizadas pelas alfabetizadoras para desenvolverem um trabalho com esses gêneros, expusemos a noção de gênero textual que se refere "aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes" (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Além disso, o autor afirma que, em contraposição a tipos, os gêneros são entidades empíricas que se expressam em muitas designações, apresentando uma listagem aberta, expondo seus enunciados tanto oral como escrito em várias esferas de circulação da atividade humana, no sentido bakhtiniano.

Street (2014 [1984]) ao tratar da escolarização do letramento levanta algumas questões, dentre elas aponta que diante de muitos letramentos praticados na sociedade, por que somente o letramento escolar adquiriu esse prestígio? Como analogia a esse questionamento, também podemos levantar o mesmo para os gêneros. Diante de inúmeros gêneros que circulam nas mais diferentes esferas humanas, por que somente os escolares são os mais prestigiados na sociedade? Enquanto, os que são realizados pelos alunos fora da escola são desvalorizados, muitas vezes, nem podem entrar na mesma.

Levantamos essa questão para apontarmos um fato que ocorreu na turma de PA, com relação a um gênero publicitário, conhecido como “santinho político”, que de acordo com Marcuschi (2002), sua elaboração, distribuição e consumo estão

relacionados a campanhas políticas eleitorais, isto é, um gênero que está delimitado nessa atividade, não encontramos em outra atividade social. Pois dentro dela, esse gênero tem como objetivo persuadir os eleitores a votarem em determinados políticos.

Situação 05:

Durante a escrita dos enunciados da tarefa de casa no quadro, **PA** percebe uma movimentação entre as crianças. De repente, a mesma se dirige ao local onde estão duas crianças conversando. **C6** estava mostrando para **C7** um "joguinho" de cartas confeccionados por ele com santinho de políticos. A professora, imediatamente, com um tom grosseiro toma-o das mãos da criança e rasga as cartas.

Perante o fato, ficou flagrante a desvalorização, pela professora, dos gêneros que circulam na sociedade, em especial, o “santinho político”, uma vez que PA, normalmente, seguia as estruturas de textos tradicionais, as chamadas cartilhas, conforme analisadas à frente. PA, ao perceber o movimento dos alunos, entendeu que aquela brincadeira estaria atrapalhando sua aula, e, segundo nossas análises anteriores, a professora não considerava os conhecimentos de mundo de seus alunos. É bem verdade que todos os objetos trazidos pelas crianças eram vistos como algo ruim que atrapalhavam sua aula e, logo em seguida, eram "confiscados". Da mesma forma, a professora fez com os santinhos políticos.

Diante desse ocorrido, entendemos que PA, mais uma vez, não teve uma atitude condizente com a perspectiva do letramento social, perdendo a oportunidade de desenvolver uma atividade prazerosa e cheia de descobertas para seus alunos, e o melhor, aproveitando em sala de aula os textos que eles usavam em suas comunidades como instrumento de comunicação.

PA, caso aproveitasse os “santinhos” levados pelas crianças, trabalharia vários aspectos desse gênero em sua aula. Apegando-nos, somente, aos da língua portuguesa, citamos a utilização do nome do candidato, por ser um nome significativo na sociedade (figura conhecida no meio social através de sua campanha nas mídias). A partir dele, exploraria a análise do código, puramente, como a escrita, o número de letras, a letra inicial e final, as sílabas, entre outros.

Além disso, após essa etapa, entraria com os aspectos funcionais dos gêneros exercidos no meio social, explorando seus conhecimentos a partir desses

dados questionando sobre o porquê de os candidatos utilizarem esse “papelzinho” durante as eleições; que nome esse papel recebe; o que é uma eleição, por que, somente os adultos participam. Inúmeras questões relacionadas com contextos sociais poderiam ser levantadas, mas, sempre, considerando o seu tempo de maturação cognitiva, isto é, apresentando de modo mais simples, mas com verdade. Ainda, a professora aproveitaria a oportunidade para estimular o jogo, criado pelas crianças com “as cartas” (santinhos políticos), incentivando para que outras participassem da brincadeira, bem como, despertando a criatividade dessas crianças para criarem novas brincadeiras.

Dessa forma, a professora realizaria uma alfabetização tendo como base a utilização de gêneros de diferentes esferas ou de circulação de discursos, mostrando às crianças que essas esferas, conforme Bakhtin (2011 [1979]), não são estanques e apartadas, mas ao contrário, interligam-se todo tempo em nosso cotidiano, o autor ainda afirma que, cada uma delas admite determinados gêneros textuais. A partir disso, podemos inferir que a escola precisa se apegar a essas características, tentar apresentar, aos alunos, os mais variados gêneros textuais possíveis, mas de modo significativo, não somente como uma ferramenta pedagógica com o intuito de apenas ensinar a forma, deixando a função de lado, para que esses alunos possam circular nas várias esferas de maneira segura.

Destacamos essa situação por termos compreendido ser interessante, no que diz respeito a reação da professora, uma vez que apresentou um certo despreparo teórico quanto a importância de se trabalhar com os conhecimentos trazidos pelas crianças, nesse caso, os alunos trouxeram para a escola um gênero de outra esfera, e este não foi valorizado, o que ocorreu foi uma repreensão da professora aos alunos e, ainda, seguida de uma advertência: caso trouxessem novamente seriam levados à diretoria.

Durante o período que estivemos presente nas salas das professoras, presenciamos a utilização de alguns gêneros em seus eventos. Criamos um quadro contendo os gêneros trabalhados pelas docentes para uma melhor visualização. Tomamos como base o quadro: GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES, onde Marcuschi (2008, p. 194-195-196) tenta distribuir os gêneros da oralidade e escrita dentro do enquadre de respectivos domínios discursivos. Deixando clara a afirmação do autor, que os gêneros são muitos, havendo uma certa dificuldade em classificar todos, pois alguns aspectos

são levados em conta para realizar essa classificação. Dentre os vários apontados pelo autor, selecionamos os que estavam presentes nos eventos de letramento das professoras, enumeramos abaixo, respectivamente, os de PA e PB.

Quadro 02: Gêneros textuais presentes nos eventos de letramento de PA

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Tarefa de classe ou casa	Aulas expositivas
INTERPESSOAL	Aviso, calendário	Aviso, advertências
FICCIONAL	Contos, poemas	Contos e poemas
LAZER		Fofocas ¹⁶

Fonte: Baseado no quadro de Marcuschi (2008, p. 194-195-196)

Micotti (2014) e Carvalho (2013) ao tratarem da relação entre a prática e o discurso dos professores, afirmam que esses têm o discurso e a prática distantes. Percebemos isso, durante a coleta dos dados na aula de PA, a professora verbalizou, tanto oralmente, como por escrito, que desenvolvia sua prática utilizando vários gêneros textuais. De forma oral, quando estávamos interagindo durante nossa entrevista e, por escrito, em nosso questionário, quando solicitada para marcar as opções que apresentavam os gêneros textuais que havia trabalhado.

Quando observamos seus eventos de letramento, presenciamos, unicamente, os gêneros registrados no Quadro 02. No entanto, o seu discurso era diferente, além da entrevista, confirmamos isso no questionário de PA. Para compararmos com o Quadro 02, recortamos a questão do questionário que tratava sobre isso.

¹⁶ Quando nos referimos a esse gênero, queríamos destacar as “fofocas” de criança. Durante as observações, era comum as crianças ficarem falando para professora o que a outra estava fazendo de “errado” na sala, como exemplo, “tia o menino puxou meu cabelo”, “pegou o meu lápis” etc.

Figura 26: Imagem do recorte do questionário de PA

4) A escola disponibiliza de data show para as aulas dos professores?

SIM () NÃO

5) Marque um X nos gêneros textuais que você costuma trabalhar em sala de aula. Ou acrescente aquele que não constar abaixo:

Histórias Quadrinhos Jogos Adivinhas Palavras cruzadas Propagandas

Piada Lista de tarefas Lista de compras Receitas culinárias () Mapas

Bilhetes Convites () Carta pessoal () e-mail Cartazes Relatos

() Relatórios Contos Fábulas Recados () Telefonemas Poemas

Lendas () Peça de teatro () Cânticos religiosos () Noticiário () Debate

() Transmissão de futebol () Escritos em banheiros Imagens Desenhos

FONTE: Arquivos da pesquisadora

Conforme visualizamos no recorte acima (Figura 26), PA ao ser solicitada a marcar os gêneros que desenvolvia em seus eventos de letramento, assinalou, praticamente todos que constavam na questão, no entanto, sua resposta não foi condizente com sua prática, uma vez que a professora, além de trabalhar, quase que, exclusivamente, dentro dos parâmetros da cartilha, quando trabalhava com os gêneros citados no Quadro 02, ainda realizava práticas de letramento que exploravam a estrutura física desses gêneros, não havendo nenhuma preocupação em discutir sobre os mesmos, conforme apresentado na seção seguinte.

Assim como fizemos com os de PA, também selecionamos um quadro para organizar os gêneros utilizados por PB:

Quadro 03: Gêneros textuais presentes nos eventos de letramento de PB

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Tarefa de classe ou casa	Aulas expositivas Aconselhamentos, Discussões
INTERPESSOAL	Aviso	Aviso, convites,

	Calendário provérbios ¹⁷	agradecimentos
FICCIONAL	Contos, poemas, fábulas	Contos e poemas
LAZER	Piada, adivinhas	Fofocas
PUBLICITÁRIO	Cartazes, folhetos, avisos, publicidades, propaganda de shows	
JORNALÍSTICO	História em quadrinhos, anúncios classificados,	
COMERCIAL	Comercial (encarte de supermercado)	

Fonte: Fonte: Baseado no quadro de Marcuschi (2008, p. 194-195-196)

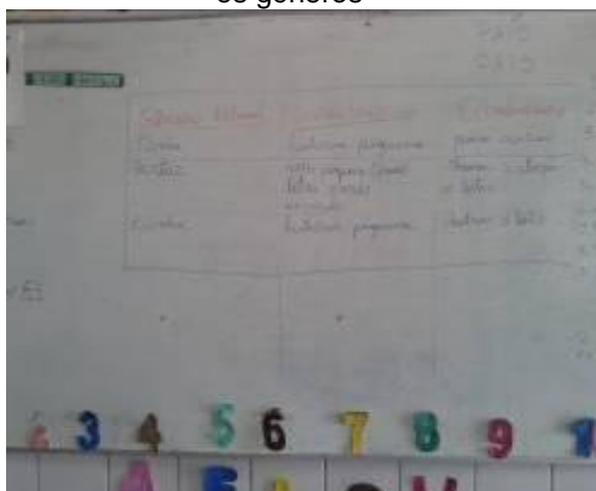
Quanto a PB, presenciamos uma preocupação em apresentar o máximo possível de gêneros. Vivenciamos um evento em que a mesma trabalhou vários ao mesmo tempo, porém, o objetivo maior desse evento era classificar os gêneros num quadro seguindo a seguinte estrutura:

Quadro 04: Reprodução do quadro escrito por PB

GÊNERO TEXTUAL	CARACTERÍSTICA	FINALIDADE
Tirinha	História pequena	Para distrair
Cartaz	Texto pequeno (frases), letras grandes	Chamar a atenção do leitor
Tirinha	História pequena	Distrair o leitor

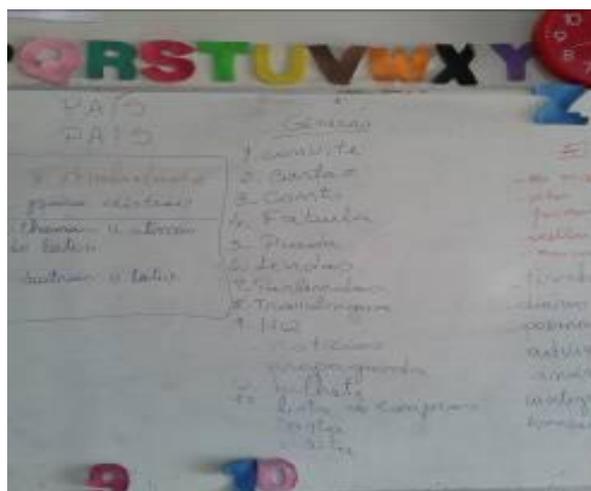
FONTE: Professora B

Figura 27: Quadro para ser preenchido com os gêneros



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 28: Relação de gêneros estudados



FONTE: Arquivos da pesquisadora

¹⁷ Esse gênero, embora se apresente no quadro de Marcuschi (2008, p.194-195-196), pertencendo à modalidade oral, deslocamos para a modalidade escrita para registramos os vários provérbios que são escritos por PB no caderno de caligrafia dos alunos para treinarem a escrita caligráfica, porém na oralidade não presenciamos nenhuma manifestação dos mesmos.

Figura 29: Gêneros para serem classificados (GA)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 30: Gêneros para serem classificados (GB)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 31: Gêneros para serem classificados (GC)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 32: Gêneros para serem classificados (GD)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Conforme relatamos, PB reservou um evento de letramento, **leitura e classificação de gêneros textuais**, no qual distribuiu vários suportes diferentes, isto é, “um ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), que mostrava e fixava os textos para serem analisados e classificados em um determinado gênero.

Para a construção da estrutura apresentada na Figura 27 e reproduzida no Quadro 04, PB dividiu os alunos formando quatro grupos (GA;GB;GC e GD), utilizou estratégias interessantes para prender sua atenção e estimulando-os a participarem do preenchimento do quadro. Os grupos iam apresentando suas respostas, conforme o gênero que tinham em mãos, e a professora preenchendo o quadro, uma atividade bem dinâmica e descontraída, característica marcante da prática de

PB em sala de aula. Dentre os textos distribuídos para serem analisados, notamos alguns convites no nome da professora, *folders* e propagandas de festas e *shows* que aconteceram na cidade onde a professora morava, além de encartes de supermercados. Foram muitos os textos selecionados para esse evento.

Dentre os textos demonstrados nas **Figuras (29, 30, 31 e 32)**, notamos que PB utilizou vários gêneros apenas para a montagem do quadro 04, deixando de explorar muitos pontos que poderiam enriquecer mais ainda o aprendizado do aluno. Por exemplo, nas figuras 29 e 32, PB apresenta um cartaz de propaganda política no período eleitoral. Dentro desse gênero, poderia apresentar os elementos que o compõem e sua função social. Em relação aos elementos, explorar o nome dos candidatos, as imagens, o número, o partido político e a expressão do candidato.

A professora perdeu ainda a oportunidade de fazer uma relação desse gênero com o seu papel social, buscando apresentar várias situações que estão em torno desse cartaz, explorando várias questões, como: O que é uma eleição? Por que precisamos escolher um representante para administrar um local? Qual a função que um político pode exercer nesse cargo que lhe foi confiado? Em que órgão ele trabalha? Cogitando, também, que os cidadãos podem agir como os fiscais desses políticos, sempre procurando mostrar para eles que aquele “papel com letras, imagens e números” (o cartaz) vai além disso. Assim a alfabetizadora poderia realizar uma prática de letramento direcionada para aspectos da sociedade, além de apresentar o propósito comunicativo que esse gênero tem nesse contexto eleitoral que é o de propagar a imagem do candidato com a finalidade de torná-lo conhecido.

Além do cartaz, um convite de formatura (figura **30**) nos chamou atenção tendo em vista que o destinatário era a professora. Novamente PB perdeu a oportunidade de explorar elementos presentes nesse gênero. A professora poderia ter partido de uma situação real, a sua ida à festa, para levantar vários pontos interligados ao evento, por exemplo, apresentar as peculiaridades do convite de formatura, uma vez que esse modelo é diferente do de aniversário, um tipo mais comum para a turma. Além dessa parte estrutural, levantar o que é uma festa de formatura, onde ocorre, o porquê desse tipo de festa. Desse modo, a professora utilizaria o gênero como um instrumento que possibilita a comunicação (BAKHTIN, 2011 [1979]). Reproduzindo essa prática com os mais variados gêneros possíveis.

No entanto a professora não utilizou para esse fim, mas com a intenção de ensiná-los uma forma textual pura, sem nenhuma relação com situações sociais em

que os alunos circulam, ensinando somente um modelo para ser seguido. Conforme foi apresentado em nossas discussões, Schneuwly; Dolz (2004, p. 65) a respeito do uso desse gênero na escola, entendem que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um **desdobramento** que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, um objeto de ensino-aprendizagem. (grifo dos autores)

Podemos partir de uma situação real de comunicação, para apresentarmos as várias práticas de linguagens presentes na vida desses alunos, em especial, as orais, e que: “**é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes**” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63) (grifo dos autores).

Durante as aulas de PA, na maioria dos eventos de letramento, percebemos que houve a utilização do gênero de forma bastante limitada, e pouco relacionada a aspectos sociais. Portanto, a alfabetizadora não percebe o gênero como um instrumento de comunicação que pode ser relacionado com os letramentos existentes no meio social.

Embora PB não utilize o gênero efetivamente para esse fim, pelo menos tem a sensibilidade de inseri-los no convívio de sala de aula, apresentando novas estruturas, fugindo um pouco das cartilhas e deixando uma alfabetização mais próxima da perspectiva do Letramento, enquanto PA, conforme presenciamos, ainda apresenta uma prática muito presa à cartilha.

Para nos aprofundarmos mais nesses eventos de letramento, e obviamente, os gêneros estão presentes neles, discutimos se o modo como as alfabetizadoras realizavam esses eventos promovem o letramento social desse aluno.

4.4 Os eventos e as práticas de letramento utilizados em sala de aula pelos docentes e suas contribuições para o letramento social do aluno

De acordo com as estatísticas recentes (2014), segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2015, 76% e 69% dos estudantes piauienses, cursando o terceiro ano do ensino fundamental, atingiram, respectivamente, os níveis mais

baixos da leitura e da escrita (N1, N2 e N3), também encontram-se na mesma referência dos gráficos abaixo. Esse dado é preocupante, porque a maioria de nossos alunos, na faixa de 8 a 10 anos, não consegue ler e escrever de forma proficiente. Vejamos a posição do Piauí nos gráficos abaixo:

Gráfico 04: Percentual de alunos nos níveis de Leitura: Região Nordeste e Unidades da Federação 2014

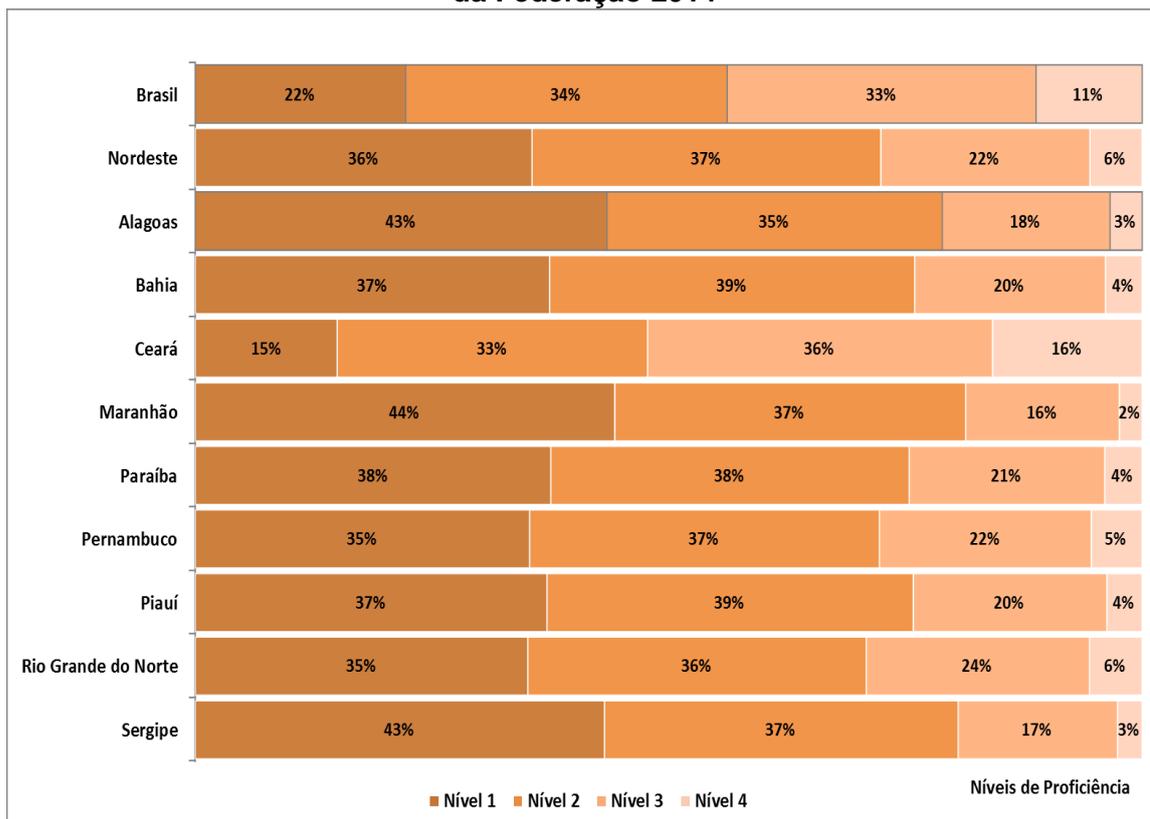
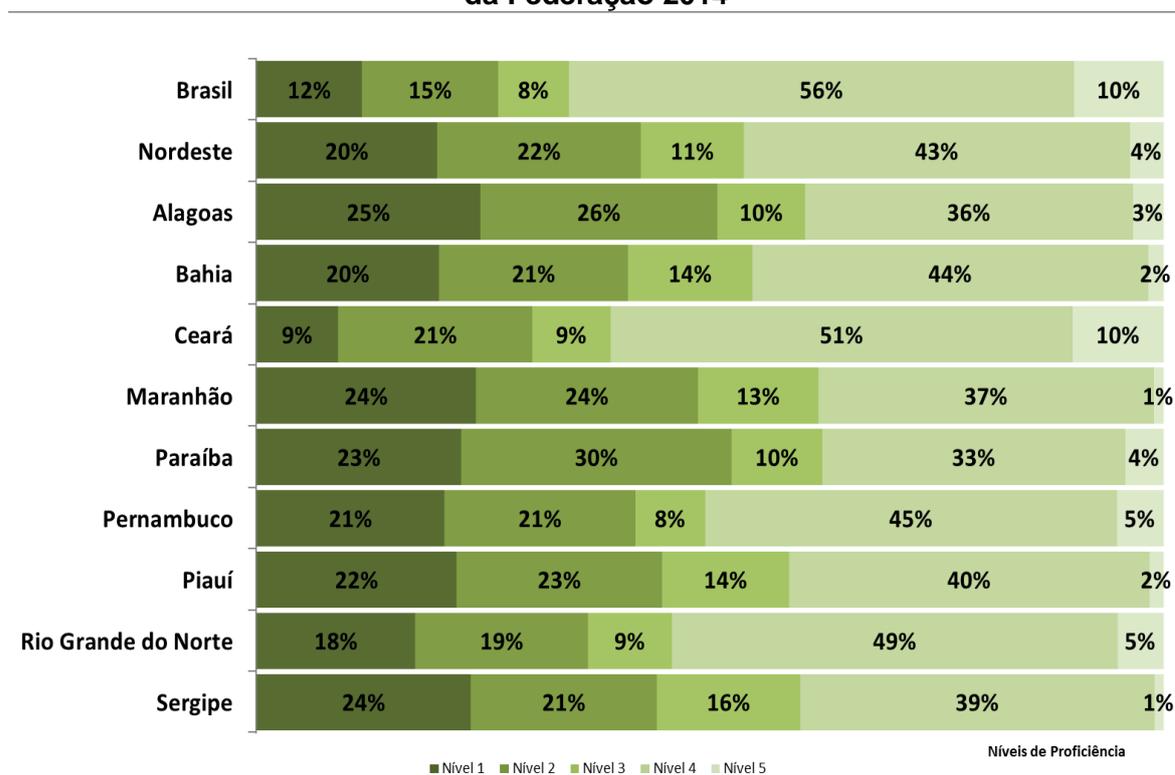


Gráfico 05: Percentual de alunos nos níveis de Escrita: Região Nordeste e Unidades da Federação 2014



FONTE: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192&_ga=1.35859749.468902334.1447546524. >. Acesso em: 30 set. 2015.

Mesmo os percentuais de pessoas sendo elevados nesses níveis mais baixos, não apenas no Piauí, mas em todos os estados do Brasil, o Governo considera essas crianças, a partir do N2, alfabetizadas. Mandelli; Larieira (2015) do Todos Pela Educação (TPE)¹⁸, citam o discurso do Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em uma entrevista coletiva, sobre os resultados do ANA: 'que o governo considera que a criança está alfabetizada a partir do nível 2 sendo, o nível 1, portanto, o único inadequado.' Na mesma reportagem, vários autores expõem que consideram esse nível insuficiente, dentre eles, Magda Soares (2015) apontando que:

É indiscutível que o nível 1 mal se aproxima do que se poderia considerar uma criança alfabetizada. Mas eu tenderia a considerar que também o nível

¹⁸ (TPE) é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil. Disponível em: < www.todospelaeducacao.org.br/ >. Acesso em: 30 set. 2015.

2 está ainda distante do que se poderia considerar uma criança alfabetizada, e concordaria com os níveis 3 e 4, na leitura, 3, 4 e 5 na escrita.

Assim como esses autores, também, avaliamos como baixo o parâmetro estipulado para considerar uma criança alfabetizada em nosso país, inclusive em nosso estado. Um parâmetro que considera alfabetizada uma criança que não consegue ler um texto por menor que seja, reflete o descaso que nossos governantes têm com a educação. Uma vez que os mesmos não estão preocupados com a qualidade dessa alfabetização, mas com a quantidade de pessoas “alfabetizadas” no país, condição que os promove politicamente. Caso tivéssemos uma educação de qualidade, as ações estabelecidas no N2 poderiam ser realizadas com crianças do 1º ano fundamental e não do 3º ano, última etapa da alfabetização.

Apresentamos esse levantamento estatístico da situação da alfabetização, para mostrarmos uma das muitas dificuldades que os alfabetizadores possuem em suas salas de aula: alunos com níveis de leitura e escrita insuficientes. Como professora de formação continuada, nos preocupamos com essa questão, porque além de ser básica é fundamental para o processo de escolarização e, sabemos que se esses problemas não forem resolvidos, pelo menos amenizados, nessa etapa, cada vez mais, encontraremos jovens despreparados nas séries subsequentes, além disso, incapazes de conviverem de forma autônoma numa sociedade letrada.

Devido ao conhecimento desses baixos rendimentos dos alunos piauienses, nessa fase escolar, nos interessamos em investigar de que modo os alfabetizadores realizavam suas práticas de letramento. Em nossa pesquisa, nos deparamos com muitos problemas que não foram detalhados, porque nosso interesse recaiu, apenas, em algumas categorias para análise. Dentre elas, destacamos a categoria, intitulada: Os eventos e as práticas de letramento utilizados em sala de aula pelos docentes e suas contribuições para o letramento social do aluno. Na mesma, buscamos descrever e caracterizar os eventos e práticas de letramento que fazem parte do cotidiano de sala de aula dos alfabetizadores pesquisados.

Dentre os aspectos presentes no ofício do professor, entendemos que as práticas e os eventos de letramento são aqueles que possuem, diretamente, a capacidade de transformar uma alfabetização que promove somente a aquisição do código escrito, em uma alfabetização que prepara o aluno para utilizar essa escrita

nos mais variados contextos sociais. Assim, o modo como o alfabetizador utiliza essas práticas vai delineando o tipo de professor que ele é: um tradicional ou um agente de letramento.

Partindo desse entendimento, investigamos se esses professores realizavam suas práticas docentes como agentes de letramento. Essa perspectiva encontra-se pautada nos moldes dos NLS, estudos apresentados anteriormente. Para uma melhor organização e visualização das análises, dividimos esse tópico em dois subtópicos, apresentando as particularidades das práticas e eventos de letramento realizados por cada professora observada.

Antes de iniciarmos as análises, queríamos explicitar nosso entendimento sobre o termo tradicional, que foi muito utilizado em dois tópicos desse trabalho: 1) Pontos e contra pontos entre os métodos de alfabetização e 2) Práticas de alfabetização: da ideal à real. No primeiro, foram abordados os momentos históricos sobre os métodos, e no segundo sobre as práticas pedagógicas, em ambos foram discutidas algumas questões sobre esse termo. Mesmo tendo nos posicionado a respeito nos tópicos, gostaríamos de reiterar nosso ponto de vista.

O termo tradicional, mencionado em nossas análises, nos remete a um método que, no contexto atual, não consegue acompanhar as rápidas mudanças que estão ocorrendo nas práticas de leitura e escrita. Por isso, estamos considerando-o tradicional. Tal explicação é para que o mesmo não seja compreendido no sentido pejorativo, ou seja, como ineficaz, que não alfabetiza. No que diz respeito a sua eficácia, sobretudo na época em que vigorou, conforme apontado, tanto cumpriu seu papel que, muitas pessoas aprenderam (e aprendem) a ler e escrever através dele, e algumas conseguiram destaque na sociedade. Após a explicação, seguiremos assinalando as particularidades das professoras pesquisadas, nas seções subsequentes.

4.4.1 Particularidades dos eventos e práticas de letramento de PA

O professor está, a todo o momento, buscando meios para melhorar sua prática pedagógica, uns mais, outros menos. Nesse percurso, vão criando uma identidade profissional que pode ser decisiva na vida dele e do seu aluno. Todos lembramos, por algum motivo, de determinado professor. Por isso, o docente ao

construir sua prática, precisa refleti-la, tendo consciência de que, conforme a atuação de sua prática em sala de aula, poderá ser lembrado de uma forma boa ou ruim. Nesse tópico, discutimos um pouco sobre essas particularidades construídas por cada professora participante, no processo de alfabetização de seus alunos.

Nossas observações foram iniciadas na Escola Murilo Braga (EZU) na turma de PA. A mesma desenvolve suas atividades nos dois turnos, sendo responsável por uma turma de alfabetização do turno da manhã e outra da tarde. Escolhemos a turma da manhã para nossas observações.

Analisando sua rotina, percebemos que PA possuía algumas práticas bem marcadas, aquelas que são realizadas em todas as aulas. Sempre que chegava na turma, as crianças já estavam sentadas ficando uma pessoa responsável pela classe até sua chegada que, antes de iniciar a aula, providenciava o rodízio de carteiras entre as crianças. Ao ser questionada, durante nossas conversas/entrevistas, sobre o motivo que teria para permutar as crianças de lugar, a docente respondeu que seria para evitar as conversas paralelas. Fato que analisamos dentro do aspecto da interação. Mas resolvemos mencioná-lo, nesse tópico, a fim de introduzir a rotina da professora.

Além dessa atitude, observamos a recorrência da exploração do calendário¹⁹ durante os dias observados. A professora iniciava a aula com o estudo de alguns aspectos do calendário afixado ao lado do quadro branco. Caracterizamos a leitura desse gênero como um evento de letramento, pelo fato de ser um episódio estruturado e observado a partir da escrita (LOPES, 2010). Destacamos algumas ações, realizadas pela professora, dentro desse evento: a recaptulação dos dias da semana e dos meses do ano, marcação do dia correspondente à aula vigente, anotação da data no quadro, questionamentos aos alunos sobre os dias antecessores/sucedores à aula.

Caracterizamos essas ações de PA como práticas de letramento, fazendo analogia ao exemplo apresentado por Marcuschi (2001b), em que o autor cita os atos que podem estar presentes durante o recebimento ou envio de uma carta. Também, nos apegamos ao entendimento de Lopes (2010), quando considera que

¹⁹ Esse gênero textual pode ser encontrado tanto em suporte físico (folha de papel) como em virtual (celular, computador, etc.), apresenta a função de nos ajudar a organizar e planejar o nosso tempo dentro da sociedade. Disponível em: < <http://blogdegenerostextuais.blogspot.com.br/2014/05/o-calendario-um-genero-textual-que-nao.html> >. Acesso em: 26 mai. 2015.

as práticas de letramento são as maneiras, culturalmente, adotadas por grupos sociais para fazerem uso da escrita, questões discutidas no referencial teórico.

Apesar de considerarmos essas práticas de letramento necessárias ao processo de organização temporal de seus alunos, acreditamos que o modo como PA as realizava, não iam além disso, sendo concretizadas sempre da mesma forma, repetindo as seguintes perguntas com o objetivo de fixação do conteúdo do calendário: Que dia da semana é hoje? Quem vem depois de segunda-feira é? Quantos dias tem uma semana? E um mês?

Compreendemos esse evento, **Leitura do calendário**, um episódio que poderia ser aproveitado por PA para alfabetizar letrando, isto é, relacionar essas práticas de sala de aula com a realidade fora da escola. Dessa forma, a alfabetizadora aproveitaria esse gênero textual, cuja finalidade é situar o indivíduo no tempo, para ajudar os discentes no planejamento de suas atividades sociais.

Dentro dessa perspectiva, PA buscava conhecer os contextos e os modos como os alunos faziam uso desse evento (leitura do calendário); descobriria se esse gênero está afixado em suas casas e em qual cômodo; questionaria em que situações reais os mesmos precisariam de um calendário (como exemplo, para marcar o tempo necessário do uso do remédio, lembrar a data do aniversário de uma pessoa e o dia da consulta no posto de saúde, planejar o início e o final das aulas ou férias, planejar um período de viagem, saber o dia do pagamento das contas da casa, etc.). Enfim, são inúmeros os questionamentos e, através dessa diagnose, a professora planejaria suas práticas de letramento capazes de gerar um aprendizado escolar para ser utilizado em outros contextos sociais.

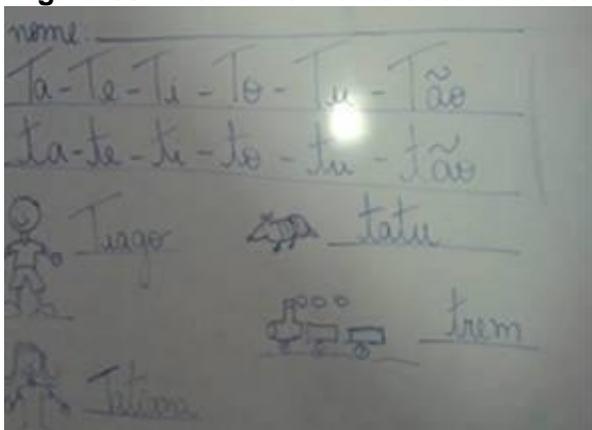
Um outro ponto que observamos na prática de PA foi a pouca variedade dos eventos de letramento em suas aulas, durante a observação, detectamos alguns: 1) Leitura do calendário; 2) Tarefa de classe ou casa; 3) Contação de historinhas com produção de um reconto; 4) Escrita de um aviso; 5) Escrita de um texto informativo sobre a dengue; 6) Atividade do LD; e 7) Avaliação da leitura dos alunos.

Durante esses eventos, a professora realizava as seguintes práticas de letramento: 1) copia no quadro as sílabas que irá estudar com os alunos; 2) desenha figuras e escreve frases correspondentes à sílaba em questão; 3) escreve as tarefas de classe ou casa no quadro branco; 4) lê de forma apontada os enunciados das questões propostas na tarefa escrita no quadro; 5) solicita às crianças a escrita da tarefa no caderno, retirando do quadro ou do LD; 6) solicita a leitura de texto no LD;

7) avalia a leitura do aluno; 8) lê livros infantis e textos dispostos no LD; 9) marca no calendário a data do mês e o dia da semana; e 10) leitura e fixação dos dias da semana. Destacamos, somente, as realizadas durante as aulas de língua portuguesa que preenchia três dias da semana.

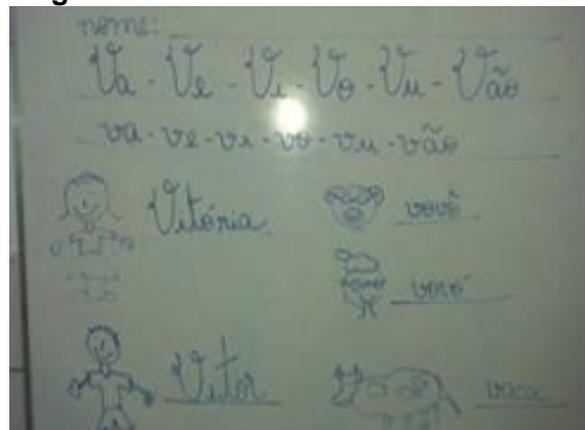
Ilustramos através das figuras abaixo (33; 34; 35 e 36), os eventos de letramento, **Tarefa de classe ou casa**, demos esse título porque, tanto a de casa como a de classe tinha esse padrão de cartilha, conforme discussões anteriores.

Figura 33: Evento: Tarefa de classe ou casa



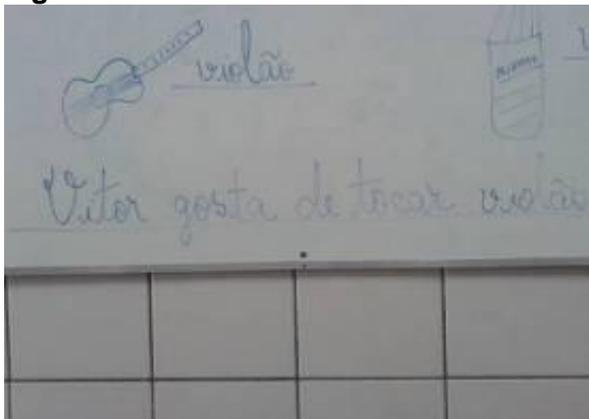
FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 34: Evento: Tarefa de classe casa



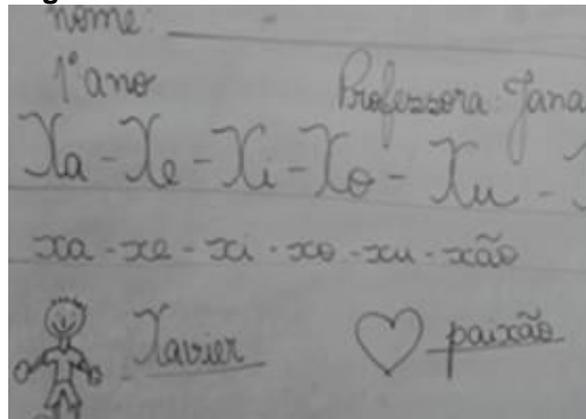
FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 35: Evento: Tarefa de classe ou casa



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 36: Evento: Tarefa de classe ou casa



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Através das imagens, notamos que os eventos eram repassados aos alunos nos moldes de uma estrutura tradicional, conhecida por método da cartilha: a sílaba canônica (CV) e sua família, bem como desenhos e frases correspondentes à mesma. Tal estrutura recebe: “inúmeras denominações (*sintético, analítico, global, silábico ou fonético*)” (ANDALÓ, 2000, p. 26).

A autora, ainda, destaca que “o método presente na maioria das cartilhas [...], compreende a alfabetização como habilidades perceptivas e psicomotoras envolvidas na discriminação visual e auditiva para a leitura [...]” (ANDALÓ, 2000, p. 26). A mesma compreende que uma lição, baseada em cartilha, não passa de um conjunto de frases declarativas, não forma uma unidade de sentido e não é realizada no contexto social, podendo ser considerada como um pseudotexto. Outros autores também apresentam esse pensamento sobre uma prática balizada nos moldes da cartilha. Seguiremos com os pontos de vista desses autores.

Carvalho (2013, p. 22), corroborando com o posicionamento de Andaló (2000) sobre o ponto em que a professora associa estímulos visuais a auditivos, aponta que tal método “trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento”. E, de maneira incisiva, Cagliari (1998) refere-se a esse tipo de método como “desastroso” e “catastrófico”, questões discutidas anteriormente.

Concordamos com os autores, as tarefas realizadas por PA possuem uma estrutura tradicional, perspectiva que alfabetizou muitas gerações antigas (e ainda alfabetiza). A docente preocupava-se, somente, com a aquisição do código escrito, isto é, naquele contexto, o processo de alfabetização consistia, apenas, em realizar o reconhecimento gráfico e sonoro das letras e sílabas, não havendo uma interação da língua com os aspectos sociais. Esse modelo de atividade realizado por PA não desperta nenhum interesse pela leitura, ao contrário engessa o aluno nessa escrita artificial, como exemplo, “O BOI BABA E BEBE” ou “O DEDO DO DUDU DÓI” uma vez que a mesma, não tem nenhum significado para criança, não sendo encontrada dessa forma (todas as palavras da frase contendo o mesmo som) nas ruas, placas, *outdoors*, em nenhum outro espaço social, além da escola.

Dentre as aulas observadas, muitas situações foram percebidas, analisadas e anotadas durante os eventos. Portanto, descrevemos algumas situações curiosas ocorridas em dois eventos diferentes de **Tarefa de classe ou casa**: 1) Tarefa referente ao “T”; 2) Tarefa referente ao “V”. As situações selecionadas demonstraram determinados pontos que precisavam ser revistos na prática de PA.

O primeiro evento relatado consiste na **Tarefa de classe ou casa** utilizada para estudar o som da letra “T” (**Figura 33**). Vejamos a descrição da situação 06, em que destacamos, somente, as falas transcritas da professora e dos alunos.

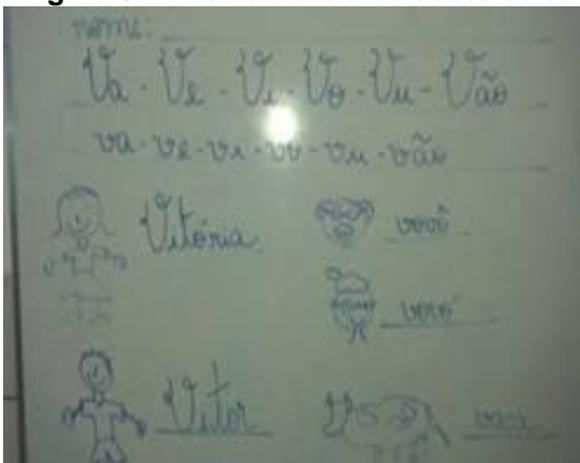
Situação 06:

A professora, seguindo a ordem alfabética das letras, anunciou à turma que iria estudar a letra "T". Em seguida, questionou: "**o T vem depois de quem?...**" A turma permanece sem responder, e a professora responde: "**do S... do S::...**" e, logo em seguida, continua a aula: "**ENTÃO... digam pra mim... uma palavra que começa com a letra T**". Nesse momento, **C8** grita: "**ViTÓria, professora**". **PA** logo corrige a atitude da criança e expõe: "**VITÓRIA... não começa com T...**(a professora diz o nome do aluno)... **eu quero palavras que coMESSEM com T.**"

Nessa situação, notamos que **PA** dava mais ênfase nas letras iniciais das palavras, não levando em consideração o conhecimento já adquirido pelo aluno. **C8**, mesmo não tendo dito o som inicial, conforme solicitou a professora, reconheceu o som do "T" dentro do nome "Vitória", conhecimento não valorizado pela docente. **PA**, ao invés de repreender **C8**, poderia acrescentar esse outro aspecto presente na palavra, esclarecendo que os sons se repetem e que estão em todas as posições da mesma. Diante disso, nos reportamos ao que expôs Colello (2004), com base na perspectiva da psicogênese, que a criança percebe algumas particularidades na escrita que os professores não conseguem ver e, por isso, levam exercícios prontos e artificiais para executarem com os alunos. Essa percepção da criança é construída através do conhecimento trazido do meio onde está inserida. Segundo Colello (2004), esse conhecimento é denominado por Rêgo (1995) como 'Currículo Oculto'.

Conforme apresentado nas figuras abaixo (37; 38 e 39), o segundo evento selecionado é uma outra **Tarefa de classe ou casa** que, seguindo a ordem alfabética utilizada por **PA**, incidia no estudo do som da letra "V". Assim como o primeiro, esse também apresentava a mesma estrutura de cartilha e, as práticas de **PA**, também, eram recorrentes, adotando, muitas vezes, até a mesma sequência.

Figura 37: Evento: Tarefa de classe ou casa **Figura 38:** Evento: Tarefa de classe ou casa

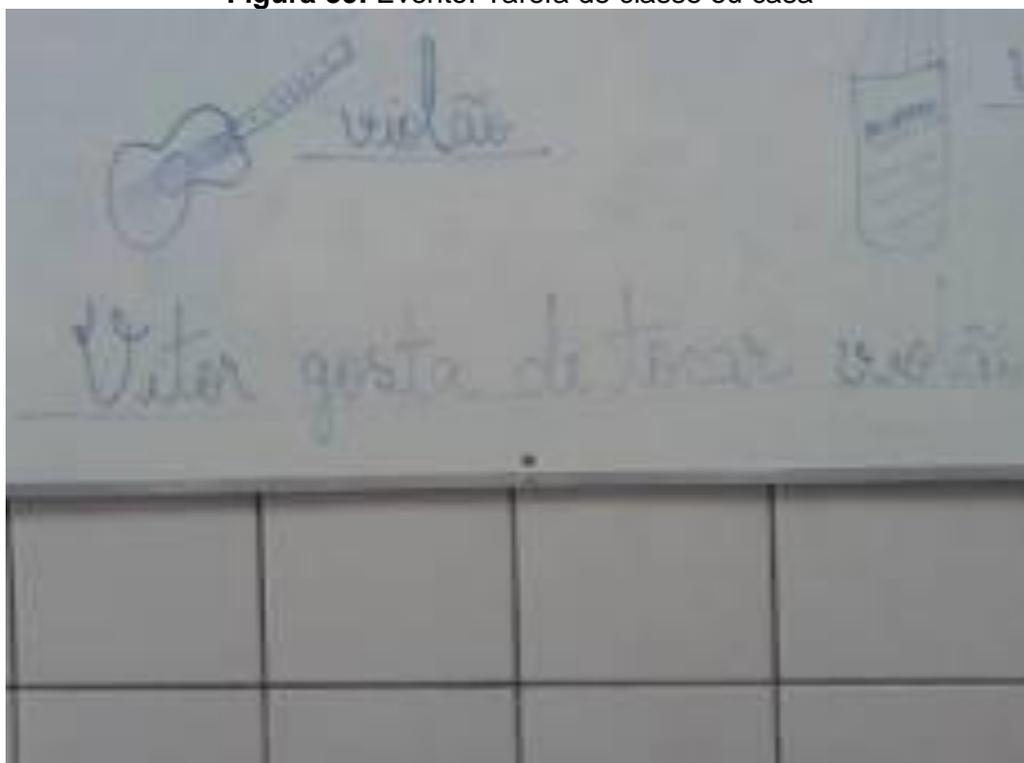


FONTE: Arquivos da pesquisadora



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Figura 39: Evento: Tarefa de classe ou casa



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Dentro desse evento de letramento, presenciamos a situação 07 em que houve duas manifestações interessantes entre a professora e duas crianças, **C9** e **C10**. Selecionamos para transcrição, somente, os momentos em que a docente e os alunos se manifestaram.

Situação 07:

PA solicita às crianças que escrevam a tarefa proposta. Antes dos alunos escreverem, a professora fez uma leitura de cada palavra escrita no quadro, apontando uma por uma. Em determinada palavra, **PA** perguntou a **C9**: " (a professora menciona o nome do aluno)... **que nome é esse?** ", pedindo o aluno que lesse o vocábulo. O mesmo respondeu: " **É gaRRAfA....**". A professora rebateu de forma autoritária e grosseira: " **GARRAfA, ?...** (a professora menciona o nome do aluno) **garrafa começa com V ? ...Nós estamos estuDANdo é o V... e não... o G ? Isso é VINAgre...**". Continuando a leitura, **PA** interroga a **C10**: " **E você?** (a professora menciona o nome do aluno).... **que palavra é essa?** ". **C10** respondeu: " **é uva?** ... A professora continua a leitura e questiona **C10**: " **Isso é uma uva?... você está vendo um U ou um V na palavra ?... Isso é VI::nho** ".

Uma ação que recorreu em todos os eventos de PA, e compreendemos como significativa, por facilitar a visualização da relação do som da palavra com a escrita da mesma, foi a leitura apontada, aquela que a professora lia a palavra e apontava as letras. Durante essa prática, como era de praxe, fazia um desenho correspondente à palavra e questionava às crianças o que estava escrito. Os alunos, na tentativa de leitura dos vocábulos, aventuravam-se em descobrir o código através do auxílio das imagens. No entanto, em alguns desenhos, no caso da garrafa de vinho e de vinagre (**Figura 38**), não obtiveram êxito, uma vez que essas imagens não tinham uma relação direta com a palavra. **C10** que respondeu “uva” se apegou a um cacho de uva presente no desenho da garrafa. **C9** que respondeu “garrafa” não tinha outra opção além da palavra “minhoto” que o mesmo, também, não conseguiu decifrar, por isso, teve como referência, novamente, o desenho para responder o questionamento da professora.

Conforme discutido acima, situações desse modo precisam ser aproveitadas pelo alfabetizador e, a partir delas, o mesmo criaria possibilidades de aprendizagem de seus alunos. No entanto, outra vez, nos deparamos com PA repreendendo o “erro” do aluno de maneira não significativa, assim, a docente não aproveitava, muito menos, acrescentava conhecimentos a esse aluno.

Com base no conceito de letramento apontado por Marcuschi (2001a, p. 21): “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, [...]”, nos ativemos, principalmente, no termo

“utilitários”. Deduzimos que dois dos eventos de letramento realizados por PA em aulas diferentes, apresentaram uma proposta de trabalho que mais se aproximou das expectativas levantadas pelos teóricos que defendem uma prática de alfabetizar letrando, dentre eles, Soares (2000).

Porém, não passou de uma proposta, PA ao realizar suas práticas de letramento não as direcionou para esse fim, ou seja, não permitiu que os eventos, **Escrita de um Aviso** (ANEXO 07) e **Escrita de um texto informativo sobre a dengue** (ANEXO 08), fossem utilizados na aprendizagem da escrita dessas crianças com uma função social. Nos dois eventos, a professora efetivou, somente, uma prática de letramento: solicitou a cópia do texto escrito no quadro. Portanto, as crianças passaram as aulas, referentes a esses eventos, copiando de forma cansativa e silenciosa, sendo a última, uma das razões, pela qual, PA realizava esses eventos, visto que, o tempo todo, durante a aula, ficava cobrando o término das atividades. Segundo a mesma, se não copiassem calados, ficariam sem recreio.

Compreendemos que o evento, **Escrita de um Aviso**, não foi planejado com o objetivo de desenvolver o letramento social do aluno. Conforme exposto, a prática realizada pela docente foi somente a cópia mecânica, sem nenhuma discussão ou explicação do tema do aviso, desse modo as crianças não conseguiam relacionar a função dessa escrita com outros contextos.

Porém, acreditamos que, o gênero em si, Aviso, escrito pelas crianças em seus cadernos (ANEXO 09), poderia realizar seu papel social, quando lido pelos pais ou responsáveis. Portanto, no aspecto da aprendizagem dessa escrita pelas crianças, esse evento não foi útil, uma vez que os alunos não foram orientados por PA de que aquela prática de escrita, feita na escola, poderia ser usada em outras situações de seus cotidianos, além, daquela que foi feita nessa instituição.

O segundo evento, **escrita de um texto informativo sobre a dengue**, notamos que foi menos útil ainda, pois a escrita desse texto no caderno da criança só serviu para ser avaliado pela professora, não realizando nenhum papel social. Reiterando, PA, apenas, solicitou a cópia e fez a leitura, não relacionando o texto com os problemas de saúde presentes na sociedade. Sobre essa questão Micotti (2014) também aponta que a frequência com que os professores promovem a interação de seus alunos com o material escrito é muito pouca e que: “o texto, quando presente é, em geral, escrito na lousa e lido pelo professor para que as

crianças repitam a leitura. São raras as situações em que é concedido um tempo para sua exploração” (MICOTTI, 2014, p. 102).

Diante das situações sociais que estamos inseridos, PA teria várias possibilidades para trabalhar nos eventos de letramento, **Escrita do aviso e Escrita de um texto informativo sobre a dengue**, ao invés de ter realizado, somente, a prática de letramento, **solicitação da cópia**. Segundo Street (2014 [1984], p. 131), esse ato de colocar a língua no quadro: “serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem”, isto é, com a língua escrita no quadro a professora tem um objeto de estudo em mãos, podendo ser contralado mais facilmente, não tendo contestações nem pontos de vista diferentes.

Citamos alguns exemplos de situações sociais que, se tivessem sido usadas por PA, durante o evento de letramento **Escrita de um aviso**, poderiam enriquecer sua prática e despertariam inúmeras utilizações dessa escrita na vida de seus alunos. Por exemplo: fazer um aviso para algum membro da família e fixá-lo na porta do armário de casa; deixar um aviso do horário do remédio da avó; escrever um aviso para o comerciante reservar uma determinada mercadoria na quitanda; dentre outros.

Quanto ao segundo evento, por apresentar uma temática recorrente e sempre atual, porque todos os anos, a sociedade sofre com problemas com a dengue, fato que circula de forma exaustiva na mídia, sendo criado vários gêneros, tanto escrito, quanto orais (cartazes, folder, outdoor, reportagens, campanhas publicitária no rádio e TV) para divulgarem os cuidados com a doença; a professora poderia ter utilizado o episódio para falar sobre os vários gêneros que estão espalhados na cidade, e que poderiam ser aproveitados na aula com o objetivo de levantar uma discussão sobre a doença; questionar o que as crianças já ouviram sobre o problema; saber suas opiniões, criar atividades lúdicas para despertar sobre os cuidados para evitar a doença, como, quebra-cabeça, dominó de figuras, etc. Enfim, explorar as situações vividas por esse aluno. Sobre essa questão Smolka (2003, p. 112) aponta que:

A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças)

Concordamos com as afirmações da autora e, presenciamos essas ações, crianças fadadas ao fracasso, não sendo estimuladas a se expressar nem escrever o que pensavam, preparadas, somente, para treinos e mais treinos de um código que precisavam passar para o papel, mesmo sem saber decifrá-lo, desenvolvendo um letramento distanciado de seu mundo real, sendo obrigadas a aprender determinadas técnicas que, muitas vezes, não conseguiriam usar em outros meios por não entenderem uma relação entre eles, porque a escola não promoveu isso. Complementamos essa ideia acrescentando a visão de Street (2014 [1984], p. 121), quando relata que: “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas de serem compensadas pela escolarização intensificada”.

Por conta da existência de muitos letramentos na comunidade e, da desvalorização deles pela escola, o autor lança o seguinte questionamento: como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? (STREET, 2014 [1984], p. 121). E ainda acrescenta, que esse letramento escolar passou a ser definidor, não somente para firmar um padrão para outros tipos, mas também para deixá-los à margem, descartando-os, como se não tivessem nenhum valor. Essas afirmações do autor confirmaram-se nas práticas de sala de aula de PA, quando a mesma não valorizou os letramentos de seus alunos, impondo-lhes uma variedade que ainda não conheciam, mas que de uma hora para outra precisavam assimilar, mas deixando fora as que possuíam.

Tal prática ocorre no meio escolar, por conta do desconhecimento teórico de muitos professores sobre o termo letramento, alguns entendem que é fazer uma leitura com interpretação, ou utilizar rótulos para assinalar as letras inicial e final do nome do produto. Percebemos esse desconhecimento de PA, quando a questionamos sobre o termo, e a mesma respondeu: **“Vai além da aquisição da escrita e da leitura, seria escrever e ler com compreensão, entendimento”** E, ainda ao ser questionada sobre os tipos que conhecia, respondeu: **“Existem tipo? Não sabia”** Conforme observamos, a professora entendia muito pouco sobre letramento, principalmente, de suas variedades.

Portanto, percebemos que as práticas de letramento da professora da zona urbana, realizadas na escola, não promoveram nenhuma relação da escrita do aluno com outros contextos sociais em que estavam inseridos, o que desencadeou uma alfabetização fragmentada, visto que até o término da pesquisa, final do mês de

dezembro, a maioria das crianças não conseguia ler nem escrever de forma autônoma. E, conforme a docente, só não ficariam retidas no primeiro ano do ensino fundamental, por conta do sistema de ciclo implantado pelo MEC, que só permite reter a criança no terceiro ano deste ciclo.

Como foi expresso na metodologia, iríamos investigar as práticas e os eventos de letramento de duas professoras. Portanto, no tópico seguinte, trataremos das particularidades de PB.

4.4.2 Particularidades dos eventos e práticas de letramento de PB

Descrevemos e analisamos as particularidades dos eventos e das práticas de letramento de PA, e reservamos esse subtópico para, também, realizarmos o mesmo com as de PB. Como foi exposto na caracterização dos sujeitos, a docente exercia sua prática pedagógica na zona rural, na Escola Tomás de Oliveira Lopes (EZR), onde trabalhava os dois turnos. No matutino, desempenhava a função de vice-diretora e, no vespertino, ministrava aula de alfabetização. A turma escolhida para ser pesquisada nessa escola, foi a da tarde, visto que a pesquisa com as duas professoras foi concomitante, PA observada no turno da manhã e PB no da tarde.

Um fato interessante, que discutimos no tópico sobre andaimes, foi a organização da sala de PB. Antes da chegada dos alunos, a professora organizava as carteiras, formando grupos conforme estratégias planejadas, com base numa legenda de cores, com a finalidade de fazer com que o aluno que estivesse mais avançado na leitura/escrita pudesse ajudar aquele menos avançado.

Após esse momento da aula, estando todos os alunos acomodados em suas carteiras definidas pela professora, conforme o código estabelecido, PB, em todas as aulas, apresentava os eventos e as práticas que seriam desenvolvidos em sala de aula, ou seja, escrevia no quadro o roteiro das atividades do dia, marcando o início e o fim de cada evento, essa marcação do tempo da aula, o horário escolar, as ações que seriam realizadas tanto pela professora, como pelos alunos, “revelam formas múltiplas de utilizar as culturas escritas para o funcionamento da cultura escolar” (BUNZEN, 2010, p. 102).

Por isso o autor defende a utilização desses eventos e práticas de letramento utilizados na escola dentro de uma perspectiva sócio-histórica e cultural,

considerando as práticas de leitura e escrita nos mais diferentes campos de circulação dos discursos.

Seguimos apresentando os eventos de letramento que presenciamos, dentre eles: 1) Leitura do calendário; 2) Contação de história; 3) Produção textual; 4) Leitura de fábulas; 5) Apresentação do cartaz de uma palestra que aconteceria na escola; 6) Produção do cardápio da merenda da escola; 7) Atividades no caderno de caligrafia; 8) Leitura para deleite; 9) Apresentação de piadas; 10) Apresentação de ditados populares; 11) Tarefa de classe ou casa; e 12) Leitura e classificação de gêneros textuais. Tais eventos eram apresentados dentro da sala de aula, além deles existiam outros que percorriam a escola, mas não estavam no foco do currículo escolar, como os bilhetes trocados entre alunos, os avisos espalhados pelos corredores, como expõe Bunzen (2010).

Dentro desses eventos, PB de maneira dinâmica e carinhosa concretizou muitas práticas de letramento com seus alunos. Antes de apresentá-las, abrimos um parêntese para explicitar um ponto que é significativo nesse processo de alfabetização, o fato de PB gostar de sua profissão. Conforme discutimos sobre as práticas pedagógicas, entendemos que não adiantaria teoria perfeita, método perfeito, salários altos, aspectos fundamentais na educação, se não houver o gosto pela profissão.

Esse aspecto é o ponto mais alto de PB, o gosto por ser professora, por criar condições, dentro de suas possibilidades, de aproximar seus alunos daquilo que tem acesso culturalmente, trazendo para sala de aula vários materiais escritos que utilizava e eram mais comuns no meio urbano (encarte de supermercados e farmácias, cartazes de propagandas, jornais, revistas etc.). Segundo a educadora, ao realizar essa ação, estava tentando suprir a distância geográfica de seus alunos desse meio, por ser uma comunidade rural seus alunos tinham pouco contato com esses materiais escritos. Uma outra característica sua era o bom humor, em nenhum momento, presenciamos PB mal humorada, zangada por algum motivo, sempre procurava desenvolver uma prática positiva, tentando amenizar as dificuldades existentes como, falta de papel, o calor (levava uma garrafa térmica com água e, em vários momentos da aula, passava distribuindo para as crianças).

Além dessa preocupação com as dificuldades físicas, também preocupava-se com outros aspectos, utilizava uma excelente estratégia psicológica, o elogio, qualquer atividade feita pelas crianças elogiava, dizendo frases engraçadas como,

“você é pesado”, “não tem para ninguém”, assim como, referindo-se, carinhosamente aos alunos chamando-os de “meu amorzinho”, “minha princesa”, “gatinho”.

As práticas de letramento de PB eram construídas em torno desse relacionamento harmonioso, em que as crianças sentiam-se à vontade para perguntar e responder, participavam ativamente da aula e realizavam as atividades com entusiasmos. Obviamente, que existiam algumas situações que apresentavam problemas, mas tudo dentro do esperado.

Relacionamos algumas práticas propostas por PB: 1) convite à turma para leitura de histórias infantis; 2) solicitação de apresentação dramatizada pelos alunos (apresentação oral); 3) solicitação para destacar no texto os sinais de pontuação e marcar o parágrafo; 4) apresentação oral da história; 5) realização de leitura de textos com gêneros diferentes; 6) explicação do conteúdo e estrutura de gêneros; 7) comentários sobre o modo como seria realizada a atividade proposta; 8) comentário sobre a temática da palestra através do cartaz estudado; 9) explicação sobre o evento da palestra; 10) produção do cartaz referente ao lanche que deveria ser servido na escola; 11) escrita no quadro dos tipos de lanches favoritos; 12) solicitação da produção de um quadro para classificar os gêneros textuais; 13) distribuição dos materiais escritos para as duplas; 14) anotação do esquema a ser seguido sobre os pontos destacados dos gêneros trabalhados; 15) análise de materiais escritos representando vários gêneros; 16) explicação sobre as atividades propostas; 17) apresentação de imagens e a partir dela desenvolver uma produção textual; 18) correção dos textos dos alunos individualmente; 19) solicitação da leitura das produções feitas pelos alunos; 20) correção da atividade de casa coletivamente; 21) aplicação do simulado oferecido pela SEMEC; 22) leitura do enunciado das questões do simulado para as crianças; e 23) Orientação para pesquisar palavras no dicionário.

Tais práticas realizadas dentro da sala de aula referiam-se: “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014 [1984], p 18). Por isso, achamos melhor denominar essas práticas pedagógicas, próprias do contexto escolar, de práticas de letramento, por representarem os comportamentos realizados pelas professoras durante o trabalho com a leitura e a escrita.

Assim como PA, a professora da zona rural, também, durante suas aulas, realizou o evento de letramento, **Leitura do calendário**. PB, antes de iniciar os conteúdos, fazia a exploração do calendário com seus alunos. Realizava algumas perguntas assemelhando-se com as de PA, porém, aprofundando outros aspectos, dentre eles, ao recapitular os dias do mês, a professora explorava também a data dos aniversariantes dos dias correspondentes, além disso, relatava sobre as datas comemorativas do mês vigente e marcava eventos que iriam acontecer na escola, como feira de alimentos, palestra.

Ao aprofundar esses aspectos, consideramos que PB preocupou-se em ir além do uso de práticas de letramento corriqueiras e repetitivas, ou seja, não ficou presa, unicamente, nas perguntas de sempre: quantos dias têm a semana? Quem é o primeiro e último dia da semana? e outras. Pois, à medida que o professor se apegava, exclusivamente, a esse modelo de questão, preocupando-se com a estrutura física do gênero e não com a função, conforme Marcuschi (2008), esse professor acrescentará muito pouco a respeito das possibilidades de uso da escrita na sociedade.

Por conta dessa discussão, inferimos que PB, mesmo bastante apegada à forma do gênero, calendário, buscou acrescentar novas informações, fez novas relações, despertando em seus alunos a possibilidade de usar o calendário fora da escola, para marcar a data de situações pessoais desses alunos.

Portanto, à medida que PB explorava com a turma as datas de aniversário e as comemorativas, os eventos extraclasse como, uma palestra que iria acontecer na escola, uma feira sobre os alimentos, dentre outros, fazia uso desse evento, **Leitura do calendário**, para ultrapassar essa noção de tempo que, geralmente, é o objetivo desse gênero. Desse modo, o calendário da sala de aula não servia, somente, para que as crianças ficassem sabendo o dia da aula, mas para entenderem que foi utilizado na escola com a mesma função que é utilizado em suas casas ou outros lugares onde ele estivesse presente, isto é, uma atividade desenvolvida na escola que pode ser encontrada fora dela.

A professora, com a utilização dessas práticas, quebrou um pouco o modelo autônomo de letramento presente em muitas escolas, aquele que está desvinculado do contexto social (STREET, 2014 [1984]). Desse modo, a docente não esteve, exclusivamente focada na metalinguística, também preocupou-se com aspectos sociointerativos da língua. Sobre esse ponto, Street (2014 [1984]) discorre que,

mesmo reconhecendo a importância da consciência metalinguística, rejeita a alegação de que ela está associada ao letramento, concepção disseminada por muitas instituições, principalmente, a escola. Por isso, o autor, defende os vários tipos de letramentos sociais que existem em detrimento desse aspecto da língua. Portanto, entendemos que, nesse evento, **Leitura do calendário**, as práticas de letramento de PB promoveram, mesmo de forma incipiente, uma alfabetização nos moldes do letramento social, proporcionando um novo sentido a práticas de leitura e escrita envolvidas na escolar.

Diferente do evento de letramento, **Leitura do calendário**, na realização do evento, **Apresentação de piadas**, PB não teve a mesma facilidade em inserir seus alunos em contextos sociais diferentes. Uma vez que atentou-se, unicamente, em explorar com a turma a estrutura formal do texto, ou seja, apresentou a parte visível do gênero, os elementos pertencentes do mesmo. Através do evento, **Apresentação de uma piada**, a alfabetizadora desenvolveu algumas práticas, dentre elas: 1) solicita aos alunos a leitura da piada; 2) conta a piada de forma dramatizada; 3) solicita a produção desse gênero; e 4) convida à turma para socializar suas produções oralmente.

Por conta dessas ações ocorridas, consideramos a aula produtiva, no sentido de ter havido alguns textos escritos pelos alunos e apresentações orais dos mesmos, bem como, uma recapitulação dos sinais de pontuação com a turma. Enfim, várias práticas de letramento que são necessárias para desenvolver outros aspectos da língua.

Durante esse evento, não presenciamos um trabalho em torno da função desse texto no meio social. cremos que, ao explorar mais os aspectos sociais que fazem parte da piada, como exemplo: mencionar a profissão do humorista, profissional que utiliza muito esse gênero, além de outras profissões interligadas; destacar os principais humoristas do estado, apresentar questões sociais implícitas na piada. Assim, a professora mostraria que aquele pequeno texto que causa risos não possui, apenas, essa função na sociedade, mas, também, existem outras, como gerar renda, ou no show de piada, ou na venda do ingresso, várias situações fora da escola estão em torno desse gênero.

A docente, nesse mesmo evento, além da piada, poderia fazer uma relação com o que foi trabalhado por ela, o ingresso de um show de piadas. E também os cartazes, panfletos, anúncios publicitários que veiculam essas mensagens.

Além disso, exibiria, um pouco, sobre o local onde, geralmente, os shows são realizados, levando leituras sobre o lugar, solicitando pesquisas sobre o mesmo (no próprio laboratório de informática da escola). Enfim, são práticas de letramento que estão presentes em torno de apresentações de piada que ocorrem com frequência no meio social.

Apesar de essas práticas de letramento (compra de ingresso para show, visita a teatro, etc.) não fazerem parte do universo mais próximo dessas crianças, uma vez que são moradores da zona rural, sabemos que pela proximidade e facilidade de locomoção delas, acesso à informação pela TV e rádio, por exemplo, em algum momento, se tivessem contato com esse tipo de material visual na zona urbana teriam mais facilidade para identificá-los.

Portanto, nesse evento, **Apresentação de piada**, PB perdeu várias oportunidades de desenvolver sua prática, em sala de aula, como uma agente de letramento, deixou de ser uma promotora das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para participação das práticas sociais de letramento, e de uso da escrita situadas nas diversas situações como aponta (KLEIMAN, 2006a).

Em um outro evento de letramento, PB apresentou muitas estratégias de aulas interessantes para realizar suas práticas, porém, essas, ainda, muito presas a aspectos próprios do letramento escolar, considerado por Street (2014 [1984], p. 146) como “modelo autônomo de letramento, um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”. Aquele que abrange as práticas de leitura e escrita voltadas para o ensino/aprendizagem, independentes de aspectos sociais, apresentando uma postura que “se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural” (STREET (2014 [1984], p. 146). Como exemplo dessas práticas, a leitura de textos para responder atividades e/ou para interpretá-los, levando em consideração somente os aspectos perceptíveis, como a resposta embutida e visível no texto.

Nos reportando ao evento de letramento, **Leitura de fábulas e produção textual** desse gênero, presenciamos que a professora estimulou a escrita das crianças através de brinquedos concretos (ANEXO 10). Entendemos como significativa essa estratégia, uma vez que, nessa fase de alfabetização, as crianças são atraídas pelos brinquedos.

Situação 08:

PB colocou uma caixa em cima de uma mesa, no meio da sala e, solicitou que os alunos pegassem o bichinho (brinquedo de borracha) que quisessem. Após cada criança ter escolhido o seu, **PB** pede que escrevam uma fábula. As crianças, entusiasmadas, começaram a criar a história.

A estratégia desenvolvida pela professora para estimular a escrita das crianças foi bem interessante. Porém, as práticas de letramento ficaram limitadas, somente, à exploração da forma do gênero textual. Não percebemos uma discussão voltada para questões sociais, como exemplo, os maus tratos a animais, principalmente, os que carregam cargas abusivas, como é o caso de cavalos e burros, problemas corriqueiros na zona rural e urbana. Na cidade, também é comum o abandono de animais em órgãos públicos, como escolas, universidades e hospitais, dentre outros.

Diante desses problemas discutidos com a turma, a fábula, seria apenas “um pano de fundo” para a professora situar seus alunos em contextos reais, buscando o texto ficcional para iniciar uma conversa e, em seguida, relacioná-lo com os problemas sociais debatidos em sala. Desse modo, compreenderia essas práticas como socioculturais e históricas, e as mesmas possuindo uma “forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimento e (re) apropriação de discursos” (BUNZEN, 2010, p. 101).

Dentre as possibilidades de práticas escolares pautadas nessa relação, poderíamos citar uma atividade em que a professora discutiria com a turma os pontos sociais que giram em torno da temática trabalhada. Dentro do evento **Leitura de fábulas e produção textual**, seria interessante que PB realizasse a produção de um documento, juntamente com os alunos, cobrando do órgão responsável pelos animais melhores condições de vida dos mesmos, bem como mostrasse de forma simplificada a legislação que os amparava.

Quanto à confecção do documento, a professora anotaria as ideias das crianças, pensaria em um modo de comunicação mais viável com o órgão público. Estando o documento pronto e contendo as “assinaturas” de todos da turma, enviariam ao órgão público, como exemplo o Ministério Público.

Nesse caso, a professora ficaria responsável pela elaboração e escrita do documento, ficando a criança na responsabilidade de apresentar as ideias (anotadas no caderno ou oralizadas) e entregar para professora avaliar tanto a sua escrita quanto a ideia. Dessa forma, as crianças entenderiam para que serviram a leitura e a escrita aprendidas na escola, e saberiam utilizá-las de maneira autônoma. Com práticas assim, participariam de forma ativa de uma escrita e leitura produtivas, não ficariam só com um texto escrito e corrigido guardado no caderno. Como coloca Soares (2008, p. 106):

A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se “redações” ou “composições” com uma função puramente escolar.

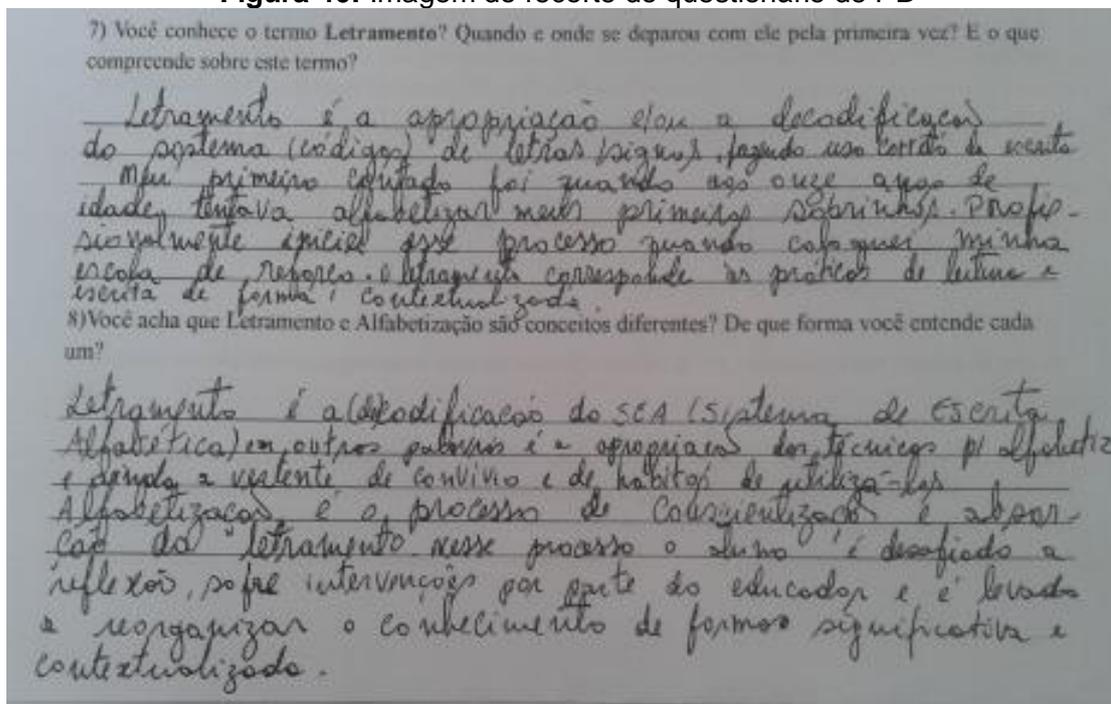
Segundo a autora, esse modo que a escola desenvolve as práticas de escrita não corresponde às práticas sociais, afastando os alunos dos usos reais da escrita e de suas funções.

Diante de tudo que foi exposto sobre a prática pedagógica de PB, entendemos que, apesar de ser dinâmica, ter boa vontade e gostar de sua profissão, ainda lhe faltam perspectivas teóricas, principalmente do letramento, concepção que poderia ajudá-la a melhorar sua prática, dando-lhe um embasamento mais científico para os planejamentos de suas aulas.

Podemos afirmar que tais práticas estavam ajustadas no senso comum e/ou em leituras de revistas Nova Escola²⁰, segundo PB tem o hábito de ler esse material. Percebemos que como amparo teórico, a docente se apega, quase que exclusivamente a esse suporte. Por isso, consideramos que, ainda, não faz essa relação de forma consciente, por lhe faltarem esses conhecimentos mais científicos, conforme podemos confirmar em suas respostas no questionário. Vejamos o recorte dessas questões:

²⁰ Revista brasileira publicada mensalmente, sendo destinada a professores. Editada pela Fundação Victor Civita, sem fins lucrativos, sua primeira edição: Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Escola >. Acesso: 10 jan. 2016.

Figura 40: Imagem do recorte do questionário de PB



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Conforme suas respostas, PB, assim como PA, não apresenta muita leitura na área, entendendo letramento como decodificação da escrita, que na verdade é uma das primeiras estratégias de leitura propostas por Solé (2008), aquela que decifra o código escrito ficando presa na superficialidade do texto, mas conforme a autora, precisamos nos aprofundar além dela, não nos detendo somente na "ponta do iceberg".

Diante do exposto, entendemos que PB poderia manifestar mais atividades que evidenciassem maior envolvimento em práticas de letramento com a perspectiva de associar a escrita da escola com o meio social, presenciando poucas realizações dessas práticas de maneira mais efetiva, as que ocorreram no evento de letramento **Leitura do calendário**. Em muitas outras, notamos apenas alguns aspectos de seus eventos que poderiam ser aproveitados para isso, mas não havendo nenhum planejamento da professora com esse objetivo claro. Também ressaltamos isso nas práticas de PA, conforme foram analisadas.

Diante de todos esses pontos levantados nesse capítulo, podemos concluir que as alfabetizadoras apresentaram um trabalho em sala de aula ainda incipiente em muitos aspectos, principalmente, nos eventos de letramento desenvolvidos com os gêneros textuais e nos que aproveitam os andaimes, ainda estando no campo do

senso comum, assim como realizando planejamentos dentro de uma perspectiva direcionada pelo centro de formação.

Adiante, apresentamos nossas considerações finais, apontando um pouco mais de possibilidades que podem ser usadas para realizar uma alfabetização pautada no letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos como objetivo central investigar os eventos e as práticas de letramento das professoras alfabetizadoras utilizadas para promover o processo de letramento social dos alunos. Conforme apresentado, levantamos algumas questões em torno de um objetivo geral e de outros específicos. Partindo desses questionamentos, criamos nossas categorias de análises dos dados e, por fim, suas respostas foram apresentadas à frente.

Os dados foram analisados com base em teóricos como Street (2014 [1984]), Kleiman (1995; 2001; 2005; 2006a; 2006b; 2015), Soares (2000; 2003; 2008), Rojo (2001; 2009; 2015), Marcuschi (2001a; 2001b; 2002; 2008), Bakhtin (2011 [1979]), Bortoni-Ricardo (2008; 2010), dentre muitos outros. Tais pesquisadores estão voltados aos estudos da teoria do Letramento, dos gêneros textuais e da sociolinguística interacionista. Os três últimos nos serviram de apoio para compreendermos alguns aspectos entrelaçados com o objeto de estudo principal, que seria os eventos e as práticas de letramento dos alfabetizadores.

A partir dessas leituras, pudemos comparar os dados de maneira mais científica, comprovando ou refutando as asserções que nos motivaram a realizar essa pesquisa.

Levantamos a hipótese de que os professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina (PI) não alfabetizavam letrando seus alunos, ou seja, não realizavam práticas de letramento que estimulassem a leitura e a escrita de seus alunos nos mais variados contextos sociais. Uma vez que os dados estatísticos nos mostraram os baixos níveis de leitura e escrita no período da alfabetização, no Brasil e, em particular, no nosso estado.

O caminho que percorremos para buscar as respostas das categorias de análise foi o da pesquisa etnográfica, o tipo que direciona o pesquisador para o lugar onde os sujeitos desenvolvem suas ações, nesse caso, os mesmos são 02 (duas) alfabetizadoras que ministram aulas em escolas da rede municipal de Teresina (PI), sendo uma escola localizada na zona urbana e outra na rural.

O instrumento mais usado para a captação dos aspectos observados nos sujeitos foi a observação participante, via que permite o pesquisador de maneira paradoxal adentrar o universo pesquisado sem interferir no comportamento dos

sujeitos analisados. Também a fotografia foi uma forma de “congelar” na imagem as situações descritas em nossas análises, ajudando na visualização da cena. E para melhor transcrever as falas das professoras, gravamos as entrevistas que, conforme levantamos, não foram aquelas de perguntas e respostas diretas, apesar de termos seguido um roteiro. O questionário serviu como apoio da construção do perfil profissional das alfabetizadoras, bem como para mensurar até que ponto essas compreendem sobre os estudos dos letramentos.

Antes de apresentarmos a conclusão geral da pesquisa, foram levantadas as considerações feitas em cada categoria analisada, seguidas de algumas sugestões, não com a intenção de ensinar alguma atividade ou metodologia, mas com intuito de levantar um outro olhar para o processo de alfabetização, bem como fizemos, durante as análises. Conforme foi exposto, as constatações demonstradas com base nos dados obtidos, constituem respostas às questões que nortearam a pesquisa, com a finalidade de compreender a prática pedagógica alfabetizadora, dentro da perspectiva dos letramentos sociais. Nesse sentido, foram evidenciadas as seguintes constatações.

A primeira categoria fez referência aos materiais dispostos nas paredes da sala de aula, sendo levantadas as seguintes questões O espaço da sala de aula, organizado pelas professoras, é um ambiente de letramento social do aluno, ou melhor, essas professoras ao organizarem esse espaço, possuem algum objetivo específico para auxiliar sua prática pedagógica dentro da perspectiva do letramento social, ou, as mesmas dispõem o material somente com intuito de ornamentar a sala?

Nesse aspecto, a organização dos espaços pelas professoras, por não apresentar as mesmas características, não evidenciou o mesmo tipo de preocupação ou finalidade. PA disponibilizou poucos materiais nas paredes de sua turma, nem os produzidos por ela nem pelos alunos, embora tenha dito na entrevista que não gostava de paredes “peladas”. O perfil apresentado por essa professora, a partir da organização do espaço da sala de aula de alfabetização, é aquele que não estimula a criança a ter contato com textos que circulam na comunidade, uma vez que restringiu a ocupação desse espaço, praticamente, com cartazes de letras e desenhos correspondendo a elas, ou seja, encartes do programa Alfa e Beto, conforme imagens da sala apresentadas.

Acreditávamos que PA iria ser uma professora mais próxima ao perfil de um agente de letramento do que PB, pelo fato de trabalhar na zona urbana, contendo vários estímulos visuais como: placas de trânsito, encartes de supermercados e farmácias, letreiros de comércio, escolas, etc. Podendo aproveitar mais esses recursos.

No entanto, essa preocupação foi de PB, que teve a sensibilidade de tentar suprir o pouco contato de seus alunos com esses recursos, mais facilmente, encontrados na cidade, visto que na zona rural a exposição desse material é bem menor. PB expôs muitos materiais na sala, mas conforme observamos todos estão direcionados, somente, a atividades da escola, os mesmos servem de revisão de conteúdos escolares, à medida que sentem dificuldades em determinados assuntos que estão expostos nas paredes, os alunos recorrem a eles. Por tudo isso, é que concluímos que a mesma realizou o letramento que Street (2014 [1984]) denomina de autônomo, aquele independente da sociedade.

Para que as professoras transformem suas salas de aula em um espaço de letramentos sociais, precisam produzir seus materiais que expõem nas paredes partindo de situações reais da sociedade. Por exemplo, quando fossem apresentar os rótulos de itens encontrados no supermercado (ou “mercadinho”, ou “quitanda”), organizariam a sala como se fosse um supermercado, criando situações em que as crianças fariam compras, venderiam produtos, fariam pagamentos, passariam troco, enfim realizariam todas as práticas de letramento em que a escrita era utilizada nesse estabelecimento comercial.

Além disso, colariam os rótulos em cartolinas como se fossem propaganda dos produtos “vendidos” na turma. Através de atividades com essas características, cada vez que essa criança fosse fazer determinada compra, associaria a leitura/escrita realizada na escola com a existente no meio social. A partir de práticas assim, a sala de aula se transformaria em um ambiente onde a professora estaria alfabetizando/letrando através de situações vividas fora da escola.

Na segunda categoria, propusemos verificar o processo de interação professor/aluno e aluno/aluno com base no conceito de andaimes, averiguando se o alfabetizador utilizava os conhecimentos de mundo dos alunos em sua prática docente e se estimulava a interação entre esses alunos. O foco da pesquisa estava mais direcionado para interação professor/aluno, queríamos observar a realização de andaimes a partir de situações não planejadas pelas professoras, mas aquelas

que ocorrem os *insights* dos alunos, ou seja, a partir de suas manifestações espontâneas durante a aula.

Evidenciamos que nem todas as manifestações espontâneas dos alunos eram aproveitadas pelas professoras, principalmente, por PA, porque, muitas vezes, não considerou esses conhecimentos de mundo de seus alunos para acrescentar-lhes novas informações. Quanto a PB, um aspecto interessante foi a capacidade de estimular os andaimes entre discentes, o seu estilo de aula descontraído proporcionou isso. Enquanto os alunos de PA, tinham poucas chances, até porque os mesmos interagiam pouco entre si, sempre recebiam advertências quando manifestavam essas interações entre si.

Nesse quesito, entendemos que as professoras precisam valorizar as manifestações espontâneas de seus alunos, tanto aproveitando-as, como estimulando-as mais, fazendo com que os mesmos tragam para sala de aula seus conhecimentos de mundo, e desses pudessem surgir várias atividades, tanto de leitura como de escrita. Como exemplo, diante da manifestação da criança sobre determinado assunto, a professora exploraria-o, mesmo que estivesse fora de seu planejamento, criando condições para aproveitá-lo como pesquisa ou discussão para a aula seguinte, caso não possa ser realizado na mesma aula. Sempre procurando acrescentar os conhecimentos do aluno a partir dos que já possui.

A terceira categoria, que faz referência aos gêneros, foi levantada com o intuito de analisar de que forma as professoras estabelecem uma relação entre os gêneros textuais escolares, apresentados através dos eventos de letramento, com as práticas sociais dos sujeitos fora da escola. Durante a aula de PA, observamos poucos gêneros presentes em seus eventos de letramento, e esses, eram trabalhados através de práticas que tinham como finalidade a cópia mecânica de seus alunos, a docente não os aproveitava para levantar questões sociais. Enquanto PB procurava apresentar à turma o máximo de texto possível, preocupando-se com esse contato de seus alunos com essa variedade textual, também, explorava esses gêneros somente a parte estrutural, desenvolvendo um trabalho a partir da forma, sem nenhuma preocupação com a função em que os mesmo enfrentam na sociedade.

Nessa categoria, as professoras poderiam aproveitar ao máximo as diversidades textuais presentes no cotidiano da sociedade, cujos textos estão na vida dessas crianças. Através disso, buscariam fazer uma ligação deles com a

escola, trabalhariam uma escrita a partir de alguns problemas vividos por essas crianças no meio social, como exemplo, levando mais para o contexto escolar, a reivindicação de materiais escolares, da merenda, de aulas de laboratório de informática, conforme foi apresentado não é realizado de forma eficiente na escola por conta do não funcionamento dos computadores, enfim muitos problemas existentes na própria escola, que poderiam ser apresentados como documentos para as autoridades, buscando na escrita da escola uma utilidade real interligada com a sociedade.

Quarta e última categoria de análise, nela nos detivemos em descrever e caracterizar os eventos e práticas de letramento propostos pelas professoras em sala de aula. Durante suas aulas, procuramos descrever seus eventos e práticas, sempre dentro da perspectiva do letramento social, nossa intenção era sabermos se esses eventos e práticas escolhidos pelas professoras auxiliavam-nas no processo de alfabetizar letrando, ou seja, se esses eventos poderiam ser utilizados somente na escola ou se poderiam ser visto em outros contextos sociais. Desse modo, buscamos descrevê-los e caracterizá-los, para que pudéssemos analisá-los. A partir dessas análises, observamos que a maioria dos eventos utilizados por essas professoras não conseguem ultrapassar os “muros” das escolas.

A professora que menos realizou eventos que tivessem uma significação dentro de outros contextos sociais para seus alunos foi PA, durante suas aulas predominaram os moldes de cartilhas em seus eventos e, a prática de letramento mais utilizada foi a solicitação da cópia mecânica por seus alunos, tanto a retirada da lousa como do LD. Também o espaço de sua sala não caracterizava um ambiente letrador, dentre algumas razões, a não disposição de materiais escritos nas paredes que pudessem influenciar no contato das crianças com a língua escrita vigente na sociedade. Os gêneros que a mesma trabalhava em sala eram dissociados dos encontrados no meio social, além de utilizá-los para a realização das cópias dos mesmos, conforme levantamos em outras situações de seus eventos. Por fim, realizava uma interação professor/aluno que promovia poucos andaimes, não dando abertura para os que pudessem ocorrer entre os aluno, não aproveitando os conhecimentos de mundo de seus alunos manifestados espontaneamente.

Apesar de PB não exercer um predomínio de eventos de letramento voltados para sua utilização em outros contextos, essa educadora teve uma maior

aproximação da perspectiva teórica do letramento escolar, como apontado. Os gêneros trabalhados em seus eventos eram utilizados com a intenção de uma classificação, servindo de base para a produção de outros textos. Apresentou como ponto alto em seu trabalho a capacidade de estimular os andaimes entres seus alunos, embora não conseguindo relacionar muitos dos andaimes realizados através da interação professor/aluno com aspectos sociais, mas aproveitava os conhecimentos de seus alunos durante a aula para levantar aspectos sobre os conteúdos escolares.

Caso PB tivesse mais aprofundamento de alguns aspectos teóricos do letramento, bem como da relação dessa teoria com a dos gêneros, realizaria um trabalho voltado para as questões sociais de seus alunos, aproveitaria, ainda mais os conhecimentos de mundo deles, direcionaria-os para utilização de seu ensino/aprendizagem da leitura/escrita para beneficiá-los em outros contextos fora do escolar. Fizemos essa afirmação, pelo comportamento apresentado pela docente. Diante das possibilidades de trabalho, ela tinha interesse em apresentar o máximo de conteúdo possível ao alunos, sempre muito dinâmica e disposta, enfrentando as dificuldades apontadas. Diferente de PA, que não se deparava com esse tipo de dificuldade, porém não demonstrava nenhum entusiasmo para melhorar esse processo.

Diante dessas considerações, a hipótese levantada inicialmente de que os alfabetizadores da rede municipal de Teresina não alfabetizam seus alunos dentro da proposta do letramento social foi sendo confirmada à medida que presenciamos práticas de letramento que não estimulavam essa relação. Em muitos eventos as professoras deixavam de lado aspectos que poderiam ser utilizados para despertar a criança para questões sociais, fixando suas práticas de letramento de sala de aula, somente, no ensino/aprendizagem da mera funcionalidade da língua, ou seja, sendo esta um produto em si mesmo, independente de questões sociais. Street (2014 [1984]) aponta que não rejeita essa consciência metalinguística da língua, e reconhece que ela é significativa, porém rejeita a alegação de que esteja peculiarmente associada ao letramento, e questiona uma concentração de aspectos sintáticos e formais da língua em detrimento a outros.

Apesar de muitas teorias e pesquisas acadêmicas produzidas em torno do letramento, ainda, infelizmente, as mesmas não adentraram às salas de alfabetização com a finalidade de auxiliar a prática dos alfabetizadores, visto que as

estatísticas nos apresentam dados alarmantes e conforme pudemos perceber nas práticas das professoras durante a pesquisa em questão.

Razões pelas quais, muitos autores, dentre eles Kleiman(2001) e Rojo (2001), defendem uma formação continuada direcionada para conjugar teoria e prática, de forma que haja uma autorreflexão dessa prática com base nessas teorias, não somente, aquele “jogo” de erro e acerto, ou seja, à medida que surge uma nova teoria, tudo aquilo que foi construído é deixado de lado para adotar as novidades apontadas, sem reflexão, sem fazer uma avaliação se tais perspectivas encaixam-se no perfil do trabalho desenvolvido.

Além disso, Rojo (2001) aponta que muitos professores, ao invés de fazer a análise de suas práticas, esperam desses cursos de formação, de livros didáticos ou de orientações oficiais, a exemplo delas, os PCNs, fórmulas prontas e acabadas para seguirem, sem ao menos questioná-las, apenas aplicando-as com seus alunos, os quais, muitas vezes, não obtêm êxito. Desse modo, a autora afirma que o professor seria um "animador" de sala de aula, abrindo mão de ser o "dono de sua voz", planejando suas atribuições básicas conforme as necessidades de seus alunos, para seguirem tais orientações.

Percebemos essas dificuldades a respeito do entendimento, ou quem sabe o desentendimento, sobre os aspectos teóricos das professoras pesquisadas, quando questionamos o que sabiam sobre o termo letramento. As duas relataram que conheciam o termo e que entraram em contato com o mesmo em cursos de formações, porém suas respostas demonstraram que ainda não assimilaram bem tais perspectivas levantadas nessa teoria. E, entendem, como uma maneira de interpretar textos com compreensão, ou seja, em nenhuma de suas respostas não apontaram uma relação direta dos usos da leitura e da escrita com aspectos sociais, sempre entendem essa leitura/escrita dentro do contexto escolar.

Desse modo, entendemos que esse não entendimento das teorias por parte das professoras, influenciaram negativamente em sua práticas, as duas alfabetizadoras mesmo alegando terem tido contato com esse conceito em algumas formações, não demonstraram isso na prática, e continuam desenvolvendo seus trabalhos baseados no senso comum ou nas orientações acima apontadas por Rojo (2001).

Os pontos levantados pela autora estão presentes na sala de muitos professores, presenciamos os mesmos nas práticas dos nossos sujeitos, quando

observamos uma influência do centro de formação na prática dessas professoras durante os eventos. Notamos que as professoras efetivavam práticas parecidas durante o evento de letramento, **Leitura do calendário**, realizando as mesmas perguntas e explorando os mesmos conteúdos. Mas, felizmente, percebemos que PB, de maneira mais comprometida com o seu papel de educadora, foi além, procurava acrescentar mais questões, explorando aspectos presenciados pelos alunos no meio social, por conta disso, consideramos que esse foi um dos eventos de PB que mais se aproximou das propostas de alfabetizar letrando.

Presenciamos práticas e eventos na alfabetização voltados em sua maioria para a aquisição do ler e do escrever puramente, pouco se apegando ao modelo ideológico de letramento, conforme apontamos em uma de nossas asserções. Detectamos no caso de PA, que não alfabetiza letrando, em nenhum dos aspectos do letramento, nem escolar, muito menos ideológico, ficando presa apenas a uma alfabetização descontextualizada e pautada no modelo da cartilha, que não atende mais a essa realidade. Enquanto PB, mesmo conseguindo apresentar de forma mais significativa sua alfabetização, ainda precisa associar mais seus eventos de letramento com os contextos sociais vividos por sua turma, despertando essa relação da escrita escolar com a escrita realizada fora dela.

Não é interesse desse trabalho encerrar as discussões em torno da temática investigada, mas estimular novas discussões e complementar muitas outras que analisam o processo de alfabetização com base nos usos sociais da escrita. Desse modo, consideramos pertinentes as reflexões aqui empreendidas, acreditando que estamos contribuindo com o campo teórico-metodológico da alfabetização e do letramento.

Portanto, remetemos que, diante de nossas observações, ainda há muito a se discutir sobre as práticas pedagógicas presentes na escola, em especial, na alfabetização. As questões levantadas não são sugestões de práticas pedagógicas, mas um entendimento de que é necessário repensar a escola enquanto espaço de formação, e pensar essa prática docente indicando a importância de se situar o professor alfabetizador como um agente de letramento capaz de inserir seus alunos, desde seus primeiros contatos com a escrita formal, em questões significativas que serão aproveitadas e utilizadas fora dessa escola. A partir dessa pesquisas novos questionamentos surgirão para reforçar ou complementar essas ideias levantadas.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2000.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOZZA, Sandra. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais: Melo, 2008.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramento: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998a.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998b.

CALLEFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP & A, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

COLELLO, Sílvia M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1991.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da. Oralidade e letramento: uma forma de exclusão social?. In: LIMA, Maria Auxiliadora F.; COSTA, Catarina de Sena S. M. da; ALVES FILHO, Francisco (Orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

ERICKSON. Frederick. Ethnographic Description. In: ERICKSON. Frederick. **Sociolinguistics**. Berlim e N. York: Walter de Gruyter, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de O; AQUINO, Zilda G. O. de. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização: In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas nas pesquisas. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006a.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?** Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. **Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social.** 2006b. Disponível em: < www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763 >. Acesso em: 03 mar. 2015.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramento sociais.** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

_____. Os comandos para o letramento escolar numa sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental. In: LIMA, Maria Auxiliadora F.; COSTA, Catarina de Sena S. M. da; ALVES FILHO, Francisco (Orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino.** Teresina: EDUFPI, 2010.

_____; CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

MACIEL, Francisca I. Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al* (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANDELLI, Mariana; LARIEIRA, Letícia: Especialistas divergem sobre nível adequado da ANA para a alfabetização. In [Reportagem] **Todos pela Educação**, 28 Set. 2015. Disponível em < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35336/especialistas-divergem-sobre-nivel-adequado-da-ana-para-a-alfabetizacao/> > Acesso em: 02 out. 2015

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos de letramento comunicativos. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Onaide S; MENDONÇA, Olympio C. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, Maria do socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramento**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PINTO, Heloysa de Souza. PRADO, Elisabeth Camargo. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (orgs). **Alfabetização hoje**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor ? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Jane Q. G. *et al.* Formação de professores de Língua Materna : algumas apostas. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramento: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo, Campinas: Cortez: Editora da UNICAMP, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Especialistas divergem sobre nível adequado da ANA para a alfabetização. In [Reportagem] **Todos pela Educação**, 28 de Setembro 2015. Disponível em < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35336/especialistas-divergem-sobre-nivel-adequado-da-ana-para-a-alfabetizacao/> > Acesso em: 02 out. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Confidencialidade da Pesquisa

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno

Pesquisador responsável: Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI / CCHL

Telefone para contato: (86) 8831-7850

Local da coleta de dados: Escolas Públicas Municipais da cidade de Teresina- PI

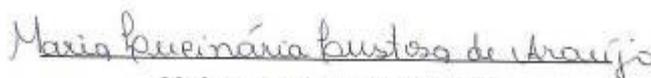
Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados em ficha de campo, questionários, gravações de falas, durante as aulas, e entrevistas a alfabetizadores das escolas públicas municipais de Teresina. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Departamento de LETRAS da UFPI por um período de 02 anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 25 de maio de 2015.



Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

Pesquisador Responsável



Maria Lucinária Lustosa de Araújo

Pesquisador principal

APÊNDICE 2 – Declaração do(s) Pesquisador (es)

A B

Declarações dos(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

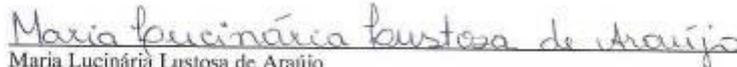
Eu(nós), Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa e Maria Lucinária Lustosa de Araújo pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada **"Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno"**, declaro (amos) que:

- Assumo (ímos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (ímos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa** da área de Letras - Linguagem da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 24 de maio de 2015



Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
CPF: 047.343.433-49



Maria Lucinária Lustosa de Araújo
CPF: 720.403.193-87

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Diretor da Escola Murilo Braga

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM LETRAS - MEL
MESTRADO EM LETRAS - MEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma etapa da pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Letras (MEL) – Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E também, solicitado(a) para que permita o pesquisador usar "máquina fotográfica" e "gravadores de áudio" no momento da pesquisa. Leia com atenção o que se segue e, em caso de dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. Sua participação pressupõe autorização e consentimento para que se dê continuidade ao trabalho de pesquisa. Este estudo está sendo conduzido por **Maria Lucinária Lustosa de Araújo**, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dra. **Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa**. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar contribuir para o estudo ou de permitir o uso de "máquinas fotográficas" para registro de imagens para análise de dados, assinie ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra dos pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, ou mesmo desistência, você não será penalizado(a) de forma alguma, e procure o pesquisador, conforme os contatos no final deste termo. Poderá, ainda, se certificar quanto a natureza da pesquisa, através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo telefone (86) 3237-2332.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno
Pesquisadora Responsável: Prof^a Dr^a Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
Pesquisadora Principal: Maria Lucinária Lustosa de Araújo
Telefones para Contato: (86) 9911 – 1857
E-mails: lucinarialapi@hotmail.com ou costacatarina@uol.com.br

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Várias pesquisas estão sendo realizadas para melhorar a prática do professor alfabetizador, principalmente no tocante aos conhecimentos dos profissionais em educação sobre as práticas de Letramento, na perspectiva de acabarem com alto índice de analfabetismo no Brasil. Sendo assim, nosso objetivo é investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e sua relação com o processo de letramento, isto é, buscarmos algumas respostas sobre a prática pedagógica do alfabetizador e de que forma ele usa seus conhecimentos sobre letramento para melhorar a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista metodológico, constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo com uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Teremos como foco de observação 02 (dois) professores alfabetizadores de escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI), ministrantes no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, que estão distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Para a coleta dos dados serão feitas observações participantes e entrevistas, utilizaremos questionários, máquinas fotográficas e gravador, além de análises de atividades propostas por esses professores. e gravações de suas falas .

Nesta pesquisa, propõe-se uma investigação acerca do processo comunicativo e interativo entre os sujeitos. A realização deste estudo requer, portanto, sua autorização para o acesso ao campo de pesquisa e coleta de dados com os sujeitos. Após essa coleta de dados, será possível constituir um *corpus* de análise: as entrevistas, os questionários, as falas, as atividades propostas pelos sujeitos, as pistas de contextualização e os andAIMES realizados tanto pelos professores, quanto pelos alunos..

INFORMAÇÕES RELEVANTES

Garantia de Acesso

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9911-1857 e e-mails: costacatarina@uol.com.br ou lucinarialapi@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade, bem como suas imagens, serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9911-1857 e e-mails: costacatarina@uol.com.br ou lucinarialapi@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade, bem como suas imagens, serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso às informações para verificar o andamento e os resultados da pesquisa. Reiterando, apesar da utilização de máquina fotográfica, serão, totalmente, reservadas as imagens dos sujeitos, sendo utilizadas apenas as imagens dos ambientes.

Riscos e Benefícios

Há riscos mínimos. Embora seja uma pesquisa de campo, na qual envolva seres humanos, procuraremos não submetê-los a qualquer tipo de procedimento que viole sua integridade física, moral e ética. Preservando o anonimato durante e depois do processo investigativo, conforme com os padrões estabelecidos pela Instituição na qual será feita a pesquisa. Assim procuraremos trabalhar com total cuidado para que sejam preservadas sua identidade e sua imagem, tendo o cuidado de não haver nenhum tipo de exposição.

A partir disso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a prática alfabetizadora dos professores do município de Teresina, tanto entre os profissionais da linguagem, quanto os da educação, uma vez que resultará diretamente na ação dos alfabetizadores que desenvolvem atividades que mesclam teorias da linguagem com as da educação.

Período de Participação

Ao voluntário(a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

Eu, DIÓGENES MARETES DA SILVA, RG d. 214
805-87; CPF 013.385.843-08 diretor(a) responsável
pela Escola Murilo Braga Municipal

,a fim de contribuir com a pesquisa: "**Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno**". A pesquisadora Maria Lucinária Lustosa de Araújo foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Diógenes Maretes da Silva
Diretor ATB - MEC nº 610/15
E. M. MURILLO BRAGA

Assinatura

Teresina (PI), 14 de Julho de 2015.

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Diretor da Escola Tomás de Oliveira Lopes (PB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM LETRAS - MEL
MESTRADO EM LETRAS - MEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma etapa da pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Letras (MEL) – Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E também, solicitado(a) para que permita o pesquisador usar "máquina fotográfica" e "gravadores de áudio" no momento da pesquisa. Leia com atenção o que se segue e, em caso de dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. Sua participação pressupõe autorização e consentimento para que se dê continuidade ao trabalho de pesquisa. Este estudo está sendo conduzido por **Maria Lucinária Lustosa de Araújo**, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dra. **Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa**. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar contribuir para o estudo ou de permitir o uso de "máquinas fotográficas" para registro de imagens para análise de dados, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra dos pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, ou mesmo desistência, você não será penalizado(a) de forma alguma, e procure o pesquisador, conforme os contatos no final deste termo. Poderá, ainda, se certificar quanto a natureza da pesquisa, através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo telefone (86) 3237-2332.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno
Pesquisadora Responsável: Prof^a Dr^a Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
Pesquisadora Principal: Maria Lucinária Lustosa de Araújo
Telefones para Contato: (86) 9911 – 1857
E-mails: lucinarialapi@hotmail.com ou costacatarina@uol.com.br

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Várias pesquisas estão sendo realizadas para melhorar a prática do professor alfabetizador, principalmente no tocante aos conhecimentos dos profissionais em educação sobre as práticas de Letramento, na perspectiva de acabarem com alto índice de analfabetismo no Brasil. Sendo assim, nosso objetivo é investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e sua relação com o processo de letramento, isto é, buscarmos algumas respostas sobre a prática pedagógica do alfabetizador e de que forma ele usa seus conhecimentos sobre letramento para melhorar a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista metodológico, constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo com uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Teremos como foco de observação 02 (dois) professores alfabetizadores de escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI), ministrantes no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, que estão distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Para a coleta dos dados serão feitas observações participantes e entrevistas, utilizaremos questionários, máquinas fotográficas e gravador, além de análises de atividades propostas por esses professores. e gravações de suas falas .

Nesta pesquisa, propõe-se uma investigação acerca do processo comunicativo e interativo entre os sujeitos. A realização deste estudo requer, portanto, sua autorização para o acesso ao campo de pesquisa e coleta de dados com os sujeitos. Após essa coleta de dados, será possível constituir um *corpus* de análise: as entrevistas, os questionários, as falas, as atividades propostas pelos sujeitos, as pistas de contextualização e os andAIMES realizados tanto pelos professores, quanto pelos alunos..

INFORMAÇÕES RELEVANTES

Garantia de Acesso

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9911-1857 e e-mails: costacatarina@uol.com.br ou lucinarialapi@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade, bem como suas imagens, serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9911-1857 e e-mails: costacatarina@uol.com.br ou lucinarialapi@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade, bem como suas imagens, serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso às informações para verificar o andamento e os resultados da pesquisa. Reiterando, apesar da utilização de máquina fotográfica, serão, totalmente, reservadas as imagens dos sujeitos, sendo utilizadas apenas as imagens dos ambientes.

Riscos e Benefícios

Há riscos mínimos. Embora seja uma pesquisa de campo, na qual envolva seres humanos, procuraremos não submetê-los a qualquer tipo de procedimento que viole sua integridade física, moral e ética. Preservando o anonimato durante e depois do processo investigativo, conforme com os padrões estabelecidos pela Instituição na qual será feita a pesquisa. Assim procuraremos trabalhar com total cuidado para que sejam preservadas sua identidade e sua imagem, tendo o cuidado de não haver nenhum tipo de exposição.

A partir disso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a prática alfabetizadora dos professores do município de Teresina, tanto entre os profissionais da linguagem, quanto os da educação, uma vez que resultará diretamente na ação dos alfabetizadores que desenvolvem atividades que mesclam teorias da linguagem com as da educação.

Período de Participação

Ao voluntário(a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

Eu, Ismá Nunes Brito, RG 550660, CPF 341.092.883-00, diretor(a) responsável pela Escola Tomás de Oliveira Lopes, a fim de

contribuir com a pesquisa: "**Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno**". A pesquisadora Maria Lucinária Lustosa de Araújo foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Ismá Nunes Brito

Ismá Nunes Brito
Diretor
E. M. Tomás de Oliveira Lopes

Teresina (PI), 13 de julho de 2015.

APÊNDICE 5 – Instrumento de coleta de dados: Questionário realizado com (PA)

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES PESQUISADOS

A pesquisa realizada tem como objetivo comparar as teorias desenvolvidas no meio acadêmico com a realidade existente nas escolas, por isso é importante que o pesquisador esteja inserido neste contexto prático, e além disso, busque algumas respostas que não foram respondidas durante a observação. Para este fim, foram desenvolvidas algumas perguntas, sendo abertas e fechadas. Sempre lembrando, que todos os dados do pesquisado serão preservados, não constando nenhuma identificação do mesmo.

Dados sobre o pesquisado:

Formação profissional:

Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Didática e Supervisão Escolar.

Período de profissão:

Mais de 20 anos.

Formação acadêmica:

Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia

Pós-graduação: Especialização em Didática e Supervisão Escolar

Formação continuada: Atualmente (PNAEC) Programa Nacional de Alfabetização na idade certa.

1) A escola possui uma Biblioteca?

SIM () NÃO

2) Existem projetos na escola que incluam a ida à Biblioteca?

SIM () NÃO

Praticamente todos.

3) Há uma sala de informática na escola? Você costuma usar essa sala? De que forma?

SIM () NÃO

SIM () NÃO

Pelo menos uma vez ao mês. Levo as crianças para se familiarizarem com os computadores.

4) A escola disponibiliza de data show para as aulas dos professores?

SIM () NÃO

5) Marque um X nos gêneros textuais que você costuma trabalhar em sala de aula. Ou acrescente aquele que não constar abaixo:

- Histórias Quadrinhos Jogos Adivinhas Palavras cruzadas Propagandas
 Piada Lista de tarefas Lista de compras Receitas culinárias () Mapas
 Bilhetes Convites () Carta pessoal () e-mail Cartazes Relatos
() Relatórios Contos Fábulas Recados () Telefonemas Poemas
 Lendas () Peça de teatro () Cânticos religiosos () Noticiário () Debate
() Transmissão de futebol () Escritos em banheiros Imagens Desenhos

6) Após a leitura de histórias infantis, você realiza alguma atividade? Quais?

sim. Trabalho individual ou coletivo; Estudo de texto (tema, mensagem, personagens, etc). Registro no caderno.

7) Você conhece o termo **Letramento**? Quando e onde se deparou com ele pela primeira vez? E o que compreende sobre este termo?

sim. Há muito tempo quando fizemos minha licenciatura, foi além da aquisição da escrita e da leitura, seria escrever e ler com compreensão, entendimento.

8) Você acha que Letramento e Alfabetização são conceitos diferentes? De que forma você entende cada um?

Antigamente havia sim diferenças. Hoje a alfabetização não pode mais ocorrer sem o letramento. Hoje falamos de um e falamos da mesma forma de antes.

9) Você considera que sua prática pedagógica alfabetiza letrando? Por quê?

Sim. Não me comovo a uma só prática, tema ou projeto.

10) Que tipos de letramentos você conhece?

Existem tipos? Não sabia.

11) Você conhece os termos práticas e eventos de letramentos? Caso conheça, cite os eventos e as práticas que costuma trabalhar em sala de aula?

Seriam os exercícios de escrita em sala de aula? Escrita coletiva e relato de história.

12) Você participa do curso de formação do município? Qual a sua opinião sobre o mesmo? Que teóricos são utilizados como base para o curso? Os termos mencionados acima foram estudados alguma vez nesse curso?

Sim. Um dia de conta. De vez em quando são citados. O encontro é mais teórico para a prática de planejamento, que já vem praticar, só comatado e a discussão de preenchimento de eternos fichas de avaliação.

13) No curso de formação são discutidas algumas questões sobre alfabetização? O que exatamente?

O método que vai ser trabalhado de acordo com o método avaliado no ano. Hoje a gente deslupa o IAB (a consciência fonológica do aluno).

14) Você costuma trabalhar, em sala de aula, textos que circulam no meio social para alfabetizar seus alunos? Quais?

Sim. De jornais, revistas, itens colados para cartazes e principalmente questões de saúde.

15) Qual o seu objetivo ao organizar o material escrito (cartazes, livros, calendário) nas paredes da sala de aula?

Despertar o interesse e tornar rotineiro o contato com os mesmos.

APÊNDICE 6 – Instrumento de coleta de dados: Questionário realizado com (PB)

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES PESQUISADOS

A pesquisa realizada tem como objetivo comparar as teorias desenvolvidas no meio acadêmico com a realidade existente nas escolas, por isso é importante que o pesquisador esteja inserido neste contexto prático, e além disso, busque algumas respostas que não foram respondidas durante a observação. Para este fim, foram desenvolvidas algumas perguntas, sendo abertas e fechadas. Sempre lembrando, que todos os dados do pesquisado serão preservados, não constando nenhuma identificação do mesmo.

Dados sobre o pesquisado:

Formação profissional:

PEDAGOGIA

Período de profissão:

DESDE 1996

Período em que atua como alfabetizadora:

DESDE 2005

Formação acadêmica:

Graduação: PEDAGOGIA

Pós-graduação: ESPECIALIZAÇÃO: GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR e
ENSINO SUPERIOR

Formação continuada: PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFA-

LETIZACÃO NA MADEIRA CERTA.

1) A escola possui uma Biblioteca?

SIM () NÃO

2) Existem projetos na escola que incluam a ida à Biblioteca?

SIM () NÃO

LER FAZ CRESCER

3) Há uma sala de informática na escola? Você costuma usar essa sala? De que forma?

() SIM NÃO

() SIM (x) NÃO

4) A escola disponibiliza de data show para as aulas dos professores?

(x) SIM () NÃO

5) Marque um X nos gêneros textuais que você costuma trabalhar em sala de aula. Ou acrescente aquele que não constar abaixo:

(x) Histórias Quadrinhos (x) Jogos (x) adivinhas () Palavras cruzadas (x) Propagandas

(x) Piada (x) Lista de tarefas (x) Lista de compras (x) Receitas culinárias () Mapas

(x) Bilhetes (x) Convites (x) Carta pessoal () e-mail (x) Cartazes (x) Relatos

() Relatórios (x) Contos (x) Fábulas (x) Recados () Telefonemas (x) Poemas

(x) Lendas (x) Peça de teatro () Cânticos religiosos (x) Noticiário (x) Debate

() Transmissão de futebol () Escritos em banheiros (x) Imagens (x) Desenhos

Tirinha; canção de roda; anedota; cupom fiscal; diário.

6) Após a leitura de histórias infantis, você realiza alguma atividade? Quais?

Após a leitura fazemos a interpretação oral do texto; desenhamos e (re)escrevemos a história; recontamos e as vezes dramatizamos-a.

7) Você conhece o termo Letramento? Quando e onde se deparou com ele pela primeira vez? E o que compreende sobre este termo?

Letramento é a apropriação e/ou a decodificação do sistema (código) de letras/signos, fazendo uso correto da escrita. Meu primeiro contato foi quando aos onze anos de idade, tinha alfabetizar meus primeiros sobrinhos. Profissionalmente iniciei esse processo quando comecei minha escola de repouso. Letramento corresponde às práticas de leitura e escrita de forma contextualizada.

8) Você acha que Letramento e Alfabetização são conceitos diferentes? De que forma você entende cada um?

Letramento é a decodificação do SEA (sistema de escrita Alfabética) em outros parâmetros e a apropriação dos gêneros pl. alfabetic. e desenvolvimento de convívio e de hábitos de utilização. Alfabetização é o processo de conscientização e apropriação do letramento nesse processo o aluno é desafiado a reflexão, sobre intervenções por parte do educador e é levado a reorganizar o conhecimento de forma significativa e contextualizada.

9) Você considera que sua prática pedagógica alfabetiza letrando? Por quê?

Sim pois os educandos conseguem suas auto avaliações na leitura e escrita e produzem fluentemente, além de atingirem as habilidades necessárias que os caracterizam, como caracteriza o PNAIC, criança alfabetizada na 1ª idade certa.

10) Que tipos de letramentos você conhece?

Existem diversos que permeiam o contexto social, político, filosófico e aquilo que cerca o educando, para tanto disponibilizamos de revistas, jornais, livros...

11) Você conhece os termos práticas e eventos de letramentos? Caso conheça, cite os eventos e as práticas que costuma trabalhar em sala de aula?

As práticas de letramento levam o aluno a vivenciar, a contextualizar e apropriarem seus conhecimentos, o ensino então faz parte da vivência dos alunos, os eventos de letramento faz desde as acontecimentos do "meio", ambiente de comunidade a aquilo que os educando, possam vir a experimentar.

12) Você participa do curso de formação do município? Qual a sua opinião sobre o mesmo? Que teóricos são utilizados como base para o curso? Os termos mencionados acima foram estudados alguma vez nesse curso?

Após percorrer uma formação, faço questão e participo, às vezes até de dois cursos, quando posso, os cursos fornecidos pelo município, todos são de grande valor e contribuem muito e principalmente a qualidade do ensino das docentes, os teóricos são diversos e acredito serem de grande valor: Paulo Freire; Telma Weisz; Emilia Ferraz; Piaget; Ana Teberosky; Vigotsky...

13) No curso de formação são discutidas algumas questões sobre alfabetização? O que exatamente?

No curso sobre alfabetização discutimos vários assuntos, dentre dos: concepções de alfabetização; competências; aspectos de aprendizagem; avaliações; Atividades e estratégias de ensino; sistema de Escrita Alfabética (SEA); planejamento de ensino...

14) Você costuma trabalhar, em sala de aula, textos que circulam no meio social para alfabetizar seus alunos? Quais?

Costumo trabalhar diversos textos em sala de aula: convite de aniversário; poemas; jornais; HA; revistas; cartazes de marmalaço e outros; campanhas do gosto de saúde; bilhetes...

15) Qual o seu objetivo ao organizar o material escrito (cartazes, livros, calendário) nas paredes da sala de aula?

Sabemos que o maior prazer de absorção de informação e aquisição de conhecimento passa pelo campo visual

APÊNDICE 7 – Instrumento de coleta de dados: Roteiro de questões realizado durante as conversas/entrevistas

ROTEIRO DE QUESTÕES REALIZADO DURANTE AS CONVERSAS /ENTREVISTAS

- 1) Qual o seu propósito ao expor (colar) o material escrito nas paredes da sua sala de aula?
- 2) Você acredita que esse material pode contribuir para o processo de alfabetização de seus alunos?
- 3) Qual a sua maior dificuldade encontrada para alfabetizar?
- 4) Você utiliza algum método de alfabetização específico?
- 5) Em suas aulas, você costuma utilizar textos que circulam no meio social? Qual o seu objetivo com esses textos? Ao utilizá-los, você pretende desenvolver exatamente o quê? Existe algum objetivo específico com essa atividade?
- 6) As informações, adquiridas no centro de formação continuada da SEMEC, contribuem para sua prática em sala de aula ou, até o presente momento, você não utilizou nenhuma dessas informações.
- 7) Ao escolher os gêneros que trabalhará em sua prática, você segue algum planejamento baseado no uso desses gêneros pelos seus alunos em outros contextos sociais?
- 8) Você acredita que além dos conteúdos planejados, o alfabetizador consegue acrescentar conhecimentos paralelos (improvisados) ? Como por exemplo, o significado de determinadas palavras, um ensinamento para despertar a visão política de seus alunos, situações não planejadas pelo professor, mas que podem aparecer durante o processo.
- 9) Você planeja sua prática prevendo a exploração desses conhecimentos paralelos?
- 10) Você considera importante diagnosticar o conhecimento de mundo de seus alunos? Você lembra de alguma situação em que lançou mão disso para acrescentar aos conteúdos trabalhado ?

APÊNDICE 8 – Transcrição das falas de (PA)

1) Qual o seu propósito ao expor (colar) o material escrito nas paredes da sua sala de aula?

PA: eu já fiz muito isso aqui... mas depois que começaram os projetos... Aí eu guardo... que é para justamente deixar para escola na praça...((nome de um dos projetos da escola)) e na:: agora que vai ter o próximo agora próxima sexta-feira... vai ter::... eu já entreguei a... o:: os textos que eles fizeram... que a gente fez em sala de aula... já estavam tudo guardado aí por conta disso eu não estou mais exibindo em sala... intereSSANte... eu não faço... mas eu guardo tudo...assim::... porque a ideia... é que eles valorizem o o o o trabalho deles...valorize e muit... ((a professora repreende a aluna)) ...tanto o material que foi colocado assim...éh:: o alfaBEto... calendÁRIO... o calendário eu já vou buscar agora pro próximo ano já tô atrás agora... é pra criança já se familiarizar... éh... já ir:: identificando o-o-o que é... o que é::... é natural dentro da aprendizagem eh:: ... assim... eu eu acho que o ambiente fica mais acolhedor quando você encontra alguma coisa pra você VÊ pra você observar pra você procurar... do que as parede “pelada”... eu não gosto de parede “pelada” não:: eh:: aí com relação ao material deles também quando eles trabalham que é exposto... essa questão da da valorização do do do próp ((palavra incompleta)) do do próprio... éh serviço do do trabalho deles... assim éh:: ele vê exposto ele vê que o que ele fez ele::...é ele... vai ser valorizado outra pessoa vai VÊ... certo... a comunidade vai vê a mamãe vê o papai vê então... eu Acho necessário SIM ... tá sempre colocando a criança para ela Vizualizar... para ela sentir a necessidade... eh entenDER que o mundo éh leitura... o mundo éh escrita... precisa disso...

2) Você acredita que esse material pode contribuir para o processo de alfabetização de seus alunos?

PA: SIM... SIM... é interessante () e cada ... assim... não são todas as crianças...mas tem criança que cedo... ela já entende assim... quando ela vai contar... ela vai lá para o calendário.. um dois((voz bem baixa))... aí ela usa o calendário... até muitas vezes... para... para a continha de adição...a continha de subtração...ela pega e usa o calendário... QUANdo a gente coloca a questão da:: da letrinha éh::... éh... a letra o som... para palavra...para escrita da palavra... ela vai LÁ na letrinha que está na parede...por exemplo...éh:: uva...ela...ela sabe que lá na:: na na na parede tem a letra “U” que ESTÁ... fazendo referência a um desenho... então... se está em dúvida na letra “U” ela vai até o desenho... ela olha LÁ... AÍ ...pega e transcreve... então é assim... tem criança... que usa as paredes para poder fazer uma atividade... eu acho isso fanTÁSTIco...

3)Qual a sua maior dificuldade encontrada para alfabetizar?

P.A: é a frequência da criança na escola... eu acho que não existe O método, eu acho que TODos:: os métodos são viáveis sabe?...assim... hoje em dia...existem professores...AINda... que não gostam de sala de aula... mas... é MÍNimo... hoje em dia... ou você gosta...ou você... ou você gosta assume ou então você parte para outra... outro... ou... outro serviço... MUIto diFÍCIL... hoje em dia a maior dificuldade em alfabetizar... em trabalhar a criança... é a preSENÇA dela na escola....

4) Você utiliza algum método de alfabetização específico?

PA: *NÃO eu uso todos... ((risos)).. agora assim... tem UM... que eu gosto... assim que eu tenho apreço maiOR que é a questão do uso de:: de textos... entendeu? alfabetizar com textos... eu gosto dos textos... eu gosto da ideia de se trabalhar com o TODO... MAS tem dias que você vai me ver... éh trabalhando a família do “B::”... e aí começando... o que que começa com “B”? a baLEla... o BOlo... então... eu vou também... eu tiro dias para trabalhar dessa forma... mas na maioria::...a maior parte do ano... eu trabalho com texto...MESmo que a criança não leia... aliás... não saiba ler ainda...*

5) Em suas aulas, você costuma utilizar textos que circulam no meio social? Qual o seu objetivo com esses textos? Ao utilizá-los, você pretende desenvolver exatamente o quê? Existe algum objetivo específico com essa atividade?

PA: *às vezes... sim::... MAS... às vezes... muito pouco... por quê? como as crianças... elas ainda são assim... pequenininhas... né?... o que encanta elas são as FÁbulas... então eu procuro puxar mais os textos do mundo das fábulas... das fábu() DAS... LENDas... principalmente o mês de agosto que a gente trabalha o:: curuPlra... o saCl... o o o cabeça de cuia... então assim... o que é:: MÁgico para criança... eu acho que nesse momento... a gente trabalha a questão da dengue...uma uma uma... é:: um avião que caiu... alguma coisa assim...mas é mais difícil...nesse nessa idadzinha... eu...eu eu busco mais as os contos as fábulas ((a pesquisadora faz outras perguntas))... o o a ideia principal desse cartaz... do do texto social () é colocar a criança... ciENTE do que está acontecendo lá fora... por exemplo... a questão da dengue... tem criança que acha que aquela muriçocazinha não é o mosquito da dengue... que aquela muriçocazinha é a muriçoca não tem nada haver... aí nesse momento que a gente vai trabalhar... às vezes eu mato muriçoca lá em casa para trazer para mostra... para que cada um veja que as perninha são pintada de de branquinho entendeu? eh:: como é que se diz?... trazer::... não é levar a criança lá para fora... mas trazer o de fora para... dentro da sala de aula...para que ela tenha essa consciência...*

6) As informações, adquiridas no centro de formação continuada da SEMEC, contribuem para sua prática em sala de aula ou, até o presente momento, você não utilizou nenhuma dessas informações.

P.A: *mulher:: eu não sei se é porque eu tenho mais de vinte anos DE sala de AUla... POde ser por isso... pode ser que a pessoa que:: tenha acabado de entrar eh:: aprenda muita coisa... mas eu eu não vejo.. muit ... não tem mui::to... assim:::asssim... todo todo ano eles repetem a mesma coisa... a mesma coisa é é é assim o tópico diferente quando se muda o projeto... aí muitas vezes a gente tem que mudar o planejamento... mas até o que se é falado... se comentado... eh:: o mesmo... sempre o mesmo... não tem assim uma revolução um estudo maior:: melhor::por exemplo... do que que eu estou falando... todo ano... se trabalha os níveis de escrita... TTodo Ano... TTodo Ano todo ano todo ano... então... para quem já tem vinte anos de... de de de de prefeitura já sabe... então para mim seria interessante assim:: éh como é que eu trabalho com a criança que tem Síndrome de Down?... como é que eu trabalho com a criança que tem dislexia?... então eu acho que:: se fala muito em incluSÃO... e se prepara pouco o professor para esse momento de inclusão... a gente tem durante o ano inTElro de formação... a gente tem UMA MANHÃ para falar de todas essas especialidades da da da inclusão... por exemplo... numa manhã só a gente ver... o a baixa visão...ver a dislexia...ver() ver TUDO e eu acho assim... abSURdo isso... eu*

acho que deveria se tirar pelo menos assim DOIS TRÊS meses para se trabalhar a questão do...da criança especial em sala de aula. e eu confesso para ti... eu confesso para ti.. EU:: estou despreparada ainda para esse (ano) porque TO::DO ano... eu pego uma criança completamente diferente da outra que eu peguei...

7) Ao escolher os gêneros que trabalhará em sua prática, você segue algum planejamento baseado no uso desses gêneros pelos seus alunos em outros contextos sociais?

P.A: eu eu faço esse planejamen... é interesSANte... eu aprendi a fazer esse planejamento... e eu faço hoje... assim... e muitas vezes... eu nem coloco NO planejamento escrito... já está tão... já está tão na minha pele... isso eu aprendi em mil novecentos e noventa e quatro ((risos da professora)) quando eu entrei na prefeitura... e que eu fui parar na creche... então a gente fazia muito planejamento em cima das datas CÍvicas né... hoje em dia tem uma flexibilidade por conta assim:: de... de DENgue... de:: como é que se diz... éh:: por exemplo... a a:: época de vacinação... é quando o a pessoa vem... quando o agente de saúde vem para fazer aplicação de flúor::... aí a gente... desvia um pouquinho para falar dos DENtes... para falar::... do que está acontecendo no momento mas... os textos normalmente eles estão ligados ao... planejamento com relação ÀS DATas cívicas... por exemplo... éh::... agosto... tem... o dia do soldado... tem o dia do... tem o folclore... tem o aniversário de Teresina... então éh... muito ligado... é para aí... certo?... TANTo que a gente utiliza o meia pauta((referindo ao tipo de caderno que vem metade com pauta e a outra em branco)) nesses momentos também e::... aí:: vem o dia dos pais:: o dia das maes:: a:: PÁscoa... então... eu trabalho muito com essa questão... ligada a essa questão...

8) Você acredita que além dos conteúdos planejados, o alfabetizador consegue acrescentar conhecimentos paralelos (improvisados) ? Como por exemplo, o significado de determinadas palavras, um ensinamento para despertar a visão política de seus alunos, situações não planejadas pelo professor, mas que podem aparecer durante o processo.

P.A: quase todo dia...mulher::... todo dia...Tudo dia ((a pesquisadora continua a pergunta)) o significado de uma palavra.. a moral.. a moral em cima:: de uma::... de uma história... por exemplo... a questão da branca de NEve... quando ela recebe a maçã envenenada da bruxa... eu gosto () assim::... existem algumas fábulas que eu não deixo de trabalhar durante o ano a:: branca de neve quando ela recebe a maçã... de uma velhinha... ela está recebendo um presente de uma pessoa estranha... então eu gosto MULto de trabalhar a branca de neve trabalhando essa questão... que você não pode receber nada de uma pessoa estranha... por mais inocente que ela pareça ser... pode ser uma velha... pode ser uma outra criança...mas você não pode receber um bombom... uma maçã de... de uma pessoa e COMER... algo de uma pessoa que você não conhece ...

9) Você planeja sua prática prevendo a exploração desses conhecimentos paralelos?

P.A: na maioria das vezes não ((risos)) a gente deixa... sempre... mas às vezes... assim... o o que acontece às vezes toma conta assim... consome mais o tempo do que o próprio planejamento que... por exemplo... vo::cê:: estava aqui no dia que a gente foi ali para o cordel?((a professora questiona à pesquisadora sobre um evento realizado por um repentista que apresentou um cordel sobre a lei Maria da Penha)) mulher... eu fui avisada em cima da hora daquilo dali... no je... do mesmo jeito que tu ficou sabendo eu fiquei saBENdo ((pesquisadora faz comentários sobre o evento))

então assim... foi em cima da hora aquilo dali:: praticamente tomou a manhã inTElra (...) ãhan...() sim::(...) pois é.. unhun... (...) tanto quanto as crianças... como é que as crianças vão () vão ouvir falar maria da penha... o que é maria da penha?... o que aconteceu com ela? entendeu?... então assim...aquilo dali foi ALTAMENTE inusitado... ele chegou AQUI dentro da sala e disse... “olha eu não tive tempo ontem no final da tarde de lhe dizer... hoje de manhã tem isso...”((a professora faz comentário sobre o diretor a respeito da comunicação do evento do cordel ter sido avisado para ela minutos antes da apresentação)) aí eu fiquei assim perdida MESmo... não foi só as crianças que se perderam não... eu também me perdi ((risos))...

10) Você considera importante diagnosticar o conhecimento de mundo de seus alunos? Você lembra de alguma situação em que lançou mão disso para acrescentar aos conteúdos trabalhado ?

P.A: SIM... é não...há é... o início e e assim... no início do ano... no início do ano é tão importante o diagnóstico... tanto a nível de português...matemática... ciências tudo... que eu guardo... eu guardo... essas provas... as primeiras.. éh:: ... o::primeiro eu não digo nem prova porque... tem alguns levantamentos que a gente só faz anotar... todo ele é guardado... primeiro... para mim fazer essa comparação lá:: no final do ano... eu eu paro às vezes no meio do ano dou uma olhadinha... mas principalmente para fazer... lá:: no final do ano... e é absurdo o progresso deles é fanTÁStico... a criança que MENos progride ela ainda... ela ainda éh:: como é que se diz... apresenta um um uma:: uma mudança assim abSURda de:: do início do ano... paro o final do ano...

APÊNDICE 9 – Transcrição das falas de (PB)

1) Qual o seu propósito ao expor (colar) o material escrito nas paredes da sua sala de aula?

P.B.: *meu propósito é porque os meninos aprendem muito com o visual éh:: de absorção da informações... a intenção é essa.*

2) Você acredita que esse material pode contribuir para o processo de alfabetização de seus alunos?

P.B.: *só contribui... só contribui (). porque eles... eles tanto visualizam como eles absorvem... aí a gente pega a REleitura faz a releitura dessas informações e a gente observa que eles detêm com mais propriedade com... mais facilidade quando tem exposto... a gente vai só pontuando... (FALA DA PESQUISADORA) éh:: a gente vai revisando com frequência vai só pontuando*

3) Qual a sua maior dificuldade encontrada para alfabetizar?

P.B.: *ah::... SANta... a maior dificuldade minha é porque embora seja uma turma Única na série... terceiro ano por exemplo () mas é uma turma muito seriada ((a PB ao usar o termo muito seriada, refere-se aos níveis diferenciados de conhecimento de seus alunos)) em conhecimento nível de aprendizagem que cada criança aprende de maneira diferente... é a maneira é o é o procedimento... o processo de aprendizagem entre eles um é lento, o outro é mais rápido, aí fica o multisseriado em conhecimento. ((Como PB atua em uma escola da zona rural, perguntamos se a questão de alfabetizar nesse ambiente apresenta uma maior dificuldade)) a difi...((a palavra foi dita de forma incompleta)), não é que seja nem dificuldade é um trabalho a mais porque os meninos na zona rural eles têm um um... o problema de vício deles é MUlto maior do que o outros o vício de linguagem deles então que a questão fonética escrita como o vício é mais arraigado para gente... no momento da escrita, esse vício ele aparece na escrita então pra desligar o vício da escrita o formal do informal esse trabalho é bem maior((A pesquisadora pede que a professora dê um exemplo desse fato descrito que ela tenha observado em sala de aula)) Ho...((palavra incompleta)) hoje mesmo... hoje quando ele disse “onti” “onti eu fiz”, porque esse “onti” é do linguajar dele informal aí a gente tem que formalizar ONTEM. e nós temos na zona rural ((o que dá para entender é que a professora está fazendo referência aos meninos da zona urbana mas fala zona rural)) os menino que já usam por ter um maior contato com internet... nossos meninos aqui já não tem essa facilidade da ((A pesquisadora interfere dizendo os meninos da zona urbana, a professora continua e fala a zona urbana e continua)) internet, de que os da zona urbana têm então esse leque da... da zona urbana é mai... mais extenso de informação até mesmo de material escrito éh:: uh:: visual mesmo o da zona urbana eles têm mais propriedade.*

4) Você utiliza algum método de alfabetização específico?

P.B.: *ah:: minha santa... meu método são variados... são diversos... eu uso... na realida... na realidade eu mesclo... eu... eu tiro aquilo de positivo de cada teórico... aliado com o histórico que eu tenho dos meninos... e quem vai me dizendo como eu vou... a mi... a minha metodologia éh:: a criança... por quê? porque cada uma tem uma*

maneira diferente de aprender... tem uma que aprende mais rápido... outra o processamento dela é mais lento... aí cada uma é:: uma forma diferente não dá para aplicar uma só inclusive esse foi um artigo que eu dei lá no centro de formação que quiseram me dá um curso engessado chamado "Alfa e beto"

5) Em sua aula, você costuma utilizar textos que circulam no meio social? Qual o seu objetivo com esses textos? Ao utilizá-los, você pretende desenvolver exatamente o quê? Existe algum objetivo específico com essa atividade?

PB. só... sim sim ... ontem... ontem mesmo eu trouxe tudo que tenho de convite de bilhete que eu recebo eu trago e socializo aqui ((a pesquisadora continua fazendo a leitura da pergunta) ah:: eles é contextualizar... é contextualizar eles virem que o que se escreve, o que se lê não tá longe da realidade faz parte da realidade deles ((a pesquisadora continua fazendo a leitura da pergunta)) trago é ((fala da pesquisadora)) tenho meu objetivo é ele vê o que a gente ensina ele não é longe da realidade ele existe ele é palpável ele é usual porque no instante em que a criança vê a significação daquilo que ele tá se apropriando ele vê que além de tá contextualizado e faz parte do cotidiano o interesse é bem maior

6) As informações, adquiridas no centro de formação continuada da SEMEC, contribuem para sua prática em sala de aula ou, até o presente momento, você não utilizou nenhuma dessas informações.

PB eu utilizo todas todas todas a contribuição assim é:: ela bem ()... ela é essencial muito boa muito boa MESmo

7) Ao escolher os gêneros que trabalhará em sua prática, você segue algum planejamento baseado no uso desses gêneros pelos seus alunos em outros contextos sociais?

PB: a gente recebe da formação uma... um conjunto de atividades que eles chamam de orientação didática... essa orientação didática é o que a gente deve seguir... são as obras planejadas que a gente recebe lá da do centro de formação só... que como o planejamento é flexível a gente TRAZ... vai reALizar na SAla mas quem vai dar direcionamento é a turma às vezes dar PARA fazer... realizar aquela atividade às vezes não mas a gente tenta seguir e adequar:: à realidade dos meninos do que está se precisando naquele momento por exemplo... às vezes a prefeitura manda a gente DÁ:: setor bilhete mas naquele instante a a a escola está fazendo uma festa então a gente deixa de margem o que é o bilhete e vamos partir do convite... então a gente faz adequação NÃO DEixa de pontuar mas a gente usa de acordo com o que se está viVENdo na escola.

8) Você acredita que além dos conteúdos planejados, o alfabetizador consegue acrescentar conhecimentos paralelos (improvisados) ? Como por exemplo, o significado de determinadas palavras, um ensinamento para despertar a visão política de seus alunos, situações não planejadas pelo professor, mas que podem aparecer durante o processo.

PB: conSEgue... DEve... e é primordial... tem que ser feito... tem ser feito... ((a pesquisadora continua fazendo a leitura da pergunta)) é:: é assim que a gente faz

mesmo mas também para enriquecer o vocabulário reconhecer... enriquecer o aprendiZado tem... é preciso ser feito.... ((a pesquisadora acrescenta outras perguntas))... os nossos meninos eles têm televisão... ou eles vão pra alguma... alguma parte... uma festa uma coisa com os pais e lá eles podem ouvir... nós temos filhos de pastores então eles fazem parte de congregações e LÁ:: até em palavras bíblicas pode ser lida fora da escola então eles podem está passando... que a gente ver aqui aí eles vão com amigo assistir televisão ou algum filminho como a gente leva pro teatro ou alguma coisa eles veem ... que não faz parte do contexto mas pelo menos que... nós já tivemos caso assim que os meninos () não eu SEI:: é porque eles já viram... tem que ser feito.((a pesquisadora acrescenta outras perguntas)) só é importante... tem que ser.

9) Você planeja sua prática prevendo a exploração desses conhecimentos paralelos?

P.B: tem intencional... e tem também os que aparecem sem ser intenção... tem as duas coisas... às vezes aparece... é pelo contrário às vezes aparece muito mais do que a gente não/esPERa que a gente acrescenta... planeja e no no no abs... no-no dá pro () que aparece lá e agente vai olhando o que dá isso acontece com muita frequência muita muita mesmo muita... muita

10) Você considera importante diagnosticar o conhecimento de mundo de seus alunos? Você lembra de alguma situação em que lançou mão disso para acrescentar aos conteúdos trabalhado ?

P.B: isso eu faço até semanal... para que isso? por que que é neceSSário e é importante fazer? é porque nesse momento aí que nós professores verificamos o direcionamento para cada criança onde tem... uns QUE tem aquelas habilidades que você já tinha almejado outras não no instante em você fazer essa verificação vai lhe ajudar a você DIVERSIFICAR atividade pra atingir o foco e atingir a habilidade que você quer no alu/... atingir no aluno, essa é a habilidade.

ANEXOS

ANEXO 1 – Folha de rosto da Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DO ALUNO		2. Número de Participantes da Pesquisa: 2	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa			
6. CPF: 047.343.433-49	7. Endereço (Rua, n.º): ELETRICISTA GUILHERME FATIMA TERESINA PIAUI 64049486		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (86) 3231-7941	10. Outro Telefone:	11. Email: costacatarina@uol.com.br
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>18/05/2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI		14. CNPJ: 06.517.387/0001-34	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (86) 9413-6691	17. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa</u>		CPF: <u>047.343.433-49</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora de mestros em Letras</u>			
Data: <u>18/05/2015</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa PPGL - UFPI - Coordenadora STAPE-7422420	
Não se aplica.			

ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DO ALUNO

Pesquisador: Catarina de Sena Sirquiera Mendes da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46039415.9.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.197.608

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa de Mestrado, intitulada: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DO ALUNO. Apresenta justificativa a relevância da investigação por acreditar que nossa pesquisa terá uma contribuição relevante para a nossa cidade, pois, ao nos depararmos com as dificuldades descobertas nos dados desta pesquisa, buscaremos soluções pedagógicas eficazes e amparadas teoricamente, para melhorar a alfabetização de crianças menos favorecidas financeiramente do nosso município. Isto é, a relevância dessa pesquisa consiste em ajudarmos aos nossos alfabetizadores a formarem crianças não somente decodificadoras da escrita, mas, a formarem cidadãos capazes de fazerem uso dessa escrita em várias esferas sociais de forma proficiente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores utilizadas para promover o processo de letramento.

Objetivo Secundário:

- Analisar as atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.197.608

- Identificar o processo de letramento nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores;
- Caracterizar as atividades docentes inerentes ao processo de letramento;
- Descrever, a partir da interação professor/aluno, aluno/aluno, o surgimento de andaimes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa, ao ser realizada em escolas, apresenta riscos mínimos para os sujeitos participantes, pois trata-se de uma pesquisa de campo em que serão utilizadas as imagens do ambiente, podendo ser exposta, mesmo não diretamente, alguma imagem do sujeito. Mas será uma investigação pautada no respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Contudo, reiteramos que haverá total sigilo, tanto de sua identidade, e, principalmente, de sua imagem. Requisito que consta claramente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios:

Os estudos sobre alfabetização e letramento têm influenciado os processos de formação e prática do professor em sala de aula muito lentamente. Deste modo, buscamos investigar se os professores das escolas públicas da rede municipal da cidade de Teresina desenvolvem a prática de alfabetizar letrando, ou, se ainda, utilizam práticas da leitura e da escrita apenas como mnemônica, totalmente fora do contexto social. Esta pesquisa será importante para detectar quais as dificuldades desses docentes, e, a partir disso, buscar estratégias para melhorar o nosso trabalho como professor formador no curso de formação de professores das séries iniciais, oferecido pelo Instituto de Educação Antonino Freire. Dessa forma, o trabalho poderá contribuir com o município, pois seus professores serão formados de uma maneira mais eficaz e, conseqüentemente, realizarão um trabalho mais consciente a cerca das teorias do letramento e, principalmente, realizando uma prática pautada em uma teoria de maneira consciente. Nessa perspectiva, esse professor alfabetizador da rede pública municipal de Teresina formará crianças capazes de desenvolver atividades sociais das mais simples às mais complexas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada em duas escolas da rede pública municipal de Teresina-PI.

A população do estudo será constituída de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Teresina. Desse universo serão selecionadas 02 (dois) professores alfabetizadores, ministrantes no 1º ano do ensino fundamental(Alfabetização), distribuídos nos turnos manhã e tarde. Define como critérios de inclusão ser Professores Alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.197.608

(antiga série de alfabetização) de escolas municipais de Teresina selecionadas na zona rural e urbana. Para a coleta dos dados, serão utilizados os seguintes instrumentos, as observações participantes, como fruto dessas observações, serão construídos os protocolos interacionais da aula de cada professor(a), que são conhecidos como os registros da rotina da sala de aula. Também serão utilizados questionários, entrevistas, todos registrados por aparelhos eletrônicos como máquinas fotográficas e gravador. Os dados serão analisados a partir da transcrição das falas dos alfabetizadores e dos alunos; da observação da prática pedagógica; da análise das atividades de classe e de casa e dos gêneros textuais utilizados na prática do professor; da interação entre professor/aluno, aluno/aluno através dos andaimes. Será construído também um protocolo interacional, que são documentos que registram a rotina da sala.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI, com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. Projeto apto para ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO MESTRADO - revisado cat (1).doc	18/05/2015 22:57:19		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto lucinária.pdf	18/05/2015 22:55:09		Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	19/05/2015		Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 1.197.608

Básicas do Projeto	ETO_518951.pdf	22:22:08		Aceito
Outros	COORDENADORA COMITÊ.pdf	25/05/2015 17:35:06		Aceito
Outros	DECLARAÇÃO PESQUISADOR.pdf	25/05/2015 17:35:59		Aceito
Outros	TERMO CONFIDENCIALIDADE.pdf	25/05/2015 17:36:53		Aceito
Outros	CURRICULO PROFESSORA CATARINA.pdf	25/05/2015 17:38:33		Aceito
Outros	QUESTIONÁRIO ARTIGO ABRALIN(1).docx	25/05/2015 17:46:08		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_518951.pdf	25/05/2015 17:48:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE SOLICITAÇÃO FOTO.docx	05/07/2015 01:26:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - AUTORIZAÇÃO DIRETOR.pdf	15/07/2015 16:34:29		Aceito
Outros	DIRETOR URBANO.pdf	15/07/2015 16:35:12		Aceito
Outros	DIRETOR RURAL.pdf	15/07/2015 16:35:48		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_518951.pdf	15/07/2015 16:39:53		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 24 de Agosto de 2015

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Profª Adrianna de Alencar Setubal Santos
Coordenadora CEP-UFPI
Portaria Propeq N° 16/2014

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO 3 – Autorização Institucional para pesquisa científica (Murilo Braga)



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMEC



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

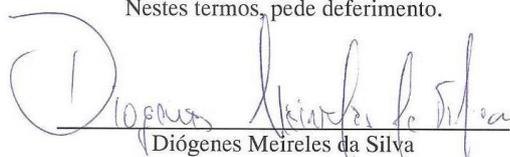
PROJETO: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^a. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

OBJETIVO: Investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores utilizadas para promover o processo de letramento do aluno

A Escola Municipal Murilo Braga, CNPJ nº 01.043.761.0001-93, situada na Rua Coelho de Resende, 1649; Marquês, na cidade de Teresina – PI, na pessoa de seu diretor, o Sr. Diógenes Meireles da Silva, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da mestranda em Letras **Maria Lucinária Lustosa de Araújo**, matrícula: **2014102866**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação, elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.


Diógenes Meireles da Silva
Diretor


Diógenes Meireles da Silva
Diretor ATP / SEMEC Nº 610/15
E. M. MURILLO BRAGA

Teresina (PI), 19 de Junho de 2015.

ANEXO 4 – Autorização Institucional para pesquisa científica (Tomás de Oliveira)



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMEC



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

PROJETO: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profª. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

OBJETIVO: Investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores utilizadas para promover o processo de letramento do aluno

A Escola Municipal Tomás de Oliveira Lopes, CNPJ nº 06.554.869.0001-64, situada no Povoado Formosa, zona sudeste, Inep: 22025165, no município de Teresina – PI, na pessoa de seu diretor, o Sr. Ismá Nunes Brito, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da mestranda em Letras **Maria Lucinária Lustosa de Araújo**, matrícula: **2014102866**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação, elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.

Ismá Nunes Brito
Diretor
E. M. Tomás de Oliveira Lopes

Teresina (PI), 13 de julho de 2015.

ANEXO 5 – Orientação para correção (SEMEC)

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



ORIENTAÇÕES PARA CORREÇÃO DOS ITENS DE ESCRITA DE PALAVRAS, FRASES E PRODUÇÃO TEXTUAL

1. O professor deve analisar cada **PALAVRA** (apenas na prova do 1º ano) e registrar o nível de escrita do aluno ao lado da questão, considerando o gabarito abaixo:

GABARITO	NÍVEL DE ESCRITA
A	Alfabético
B	Silábico
C	Pré-silábico
D	Branco ou cópia

2. O professor deve analisar cada **FRASE** e registrar o nível de escrita do aluno ao lado da questão, considerando o gabarito abaixo:

GABARITO	NÍVEL DE ESCRITA
A	Alfabético
B	Silábico
C	Pré-silábico
D	Branco ou Cópia

- Para ser considerada **FRASE**, deve-se observar que produção do aluno tenha:
 - a. Artigo + Substantivo + verbo
 - b. Substantivo + Verbo



Rua Areolino de Abreu Nº 1507
Centro



86 3215-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



semec@teresina.pi.gov.br

3. Análise da **PRODUÇÃO TEXTUAL**: O professor deve analisar a **PRODUÇÃO TEXTUAL** dos alunos fazendo as anotações no próprio texto, e registrar se aluno produz ou não texto com escrita alfabética, considerando o gabarito abaixo:

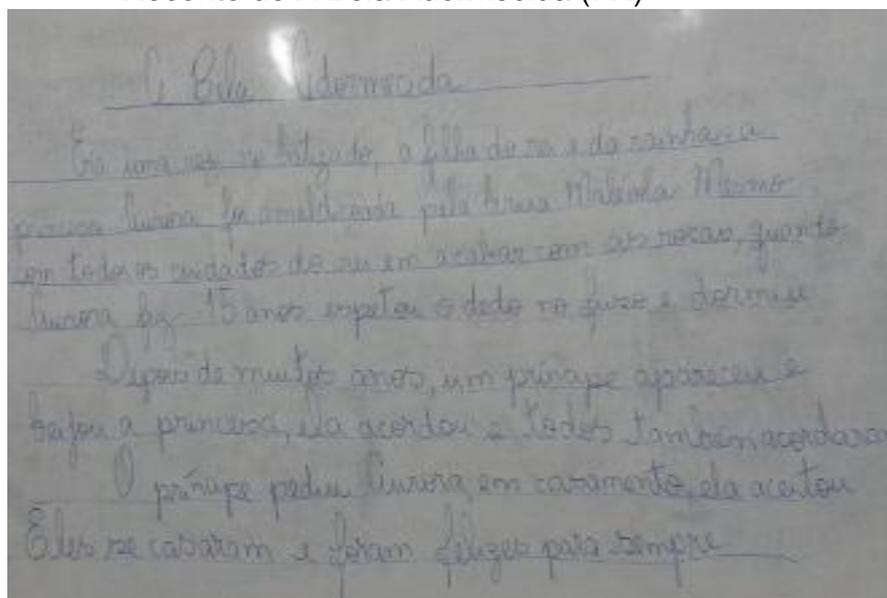
GABARITO	NÍVEL DE ESCRITA
A	Aluno PRODUZ TEXTO com escrita alfabética
B	Aluno NÃO PRODUZ TEXTO com escrita alfabética
C	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno deixou o item em branco • Fez uma cópia de: texto exposto na parede; partes da prova; algum material próprio. • Fez texto de memória. MAS ATENÇÃO!!! Observar que nesta situação o aluno pode fazer uso de elementos de contos ou fábulas em sua produção. Neste caso, deve se considerar que o aluno PRODUZ TEXTO e orientar gabarito letra "A". • Fez texto com frases soltas.

- Para ser considerado **TEXTO**, deve-se observar que a produção textual escrita pelo aluno tenha:
 - a. No mínimo duas orações com sentido e interligadas entre si por algum conectivo.
 - b. Devem ter, no mínimo, estrutura simples [sujeito + verbo + complemento].



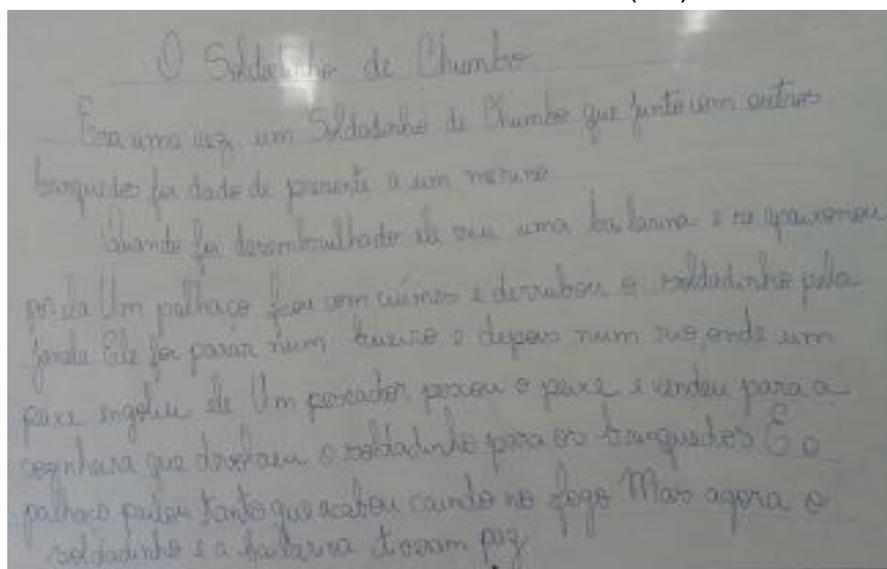
ANEXO 6 – Reconto de histórias infantis

Reconto de A Bela Adormecida (PA)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

Reconto de O Soldadinho de Chumbo (PA)



FONTE: Arquivos da pesquisadora

ANEXO 7 – Texto Informativo (AVISO) escrito por (PA)

AVISO

Atenção responsáveis no dia 8 de outubro, quarta-feira
sem o banho no qual as crianças de 1 ano
devem ir acompanhadas por um responsável,
pode ser papai, mamãe, tio, tia, avô, avó ou
qualquer outra pessoa.

Levar roupa de banho, toalha e
protetor solar.

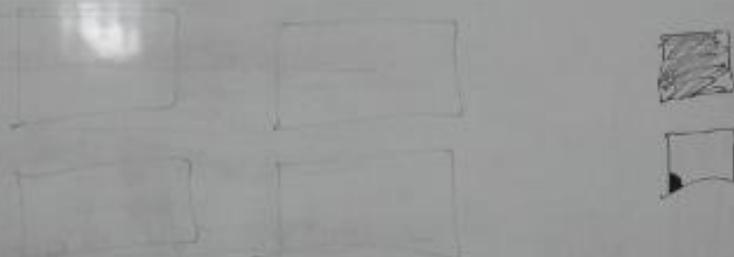
A criança não deve ir sozinha para o clube.

FONTE: Arquivos da pesquisadora

ANEXO 8 – Textos Informativos (DENGUE) escrito por (PA)

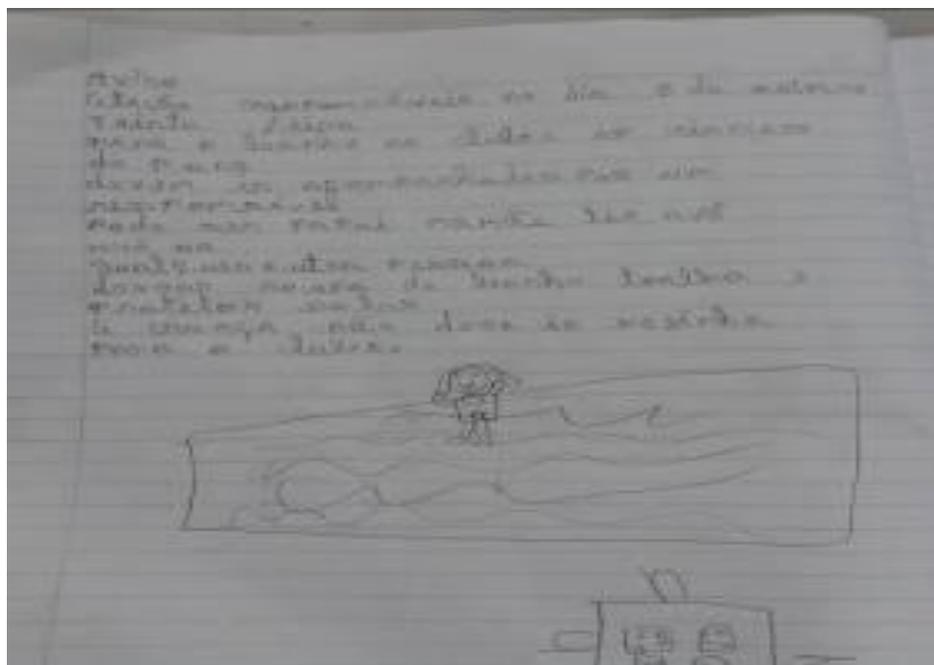
O aedi egipzi é o mosquito
transmissor da dengue. Ele é
preto com pintas brancas.
Na picada do mosquito é que
ficamos doentes.

FONTE: Arquivos da pesquisadora

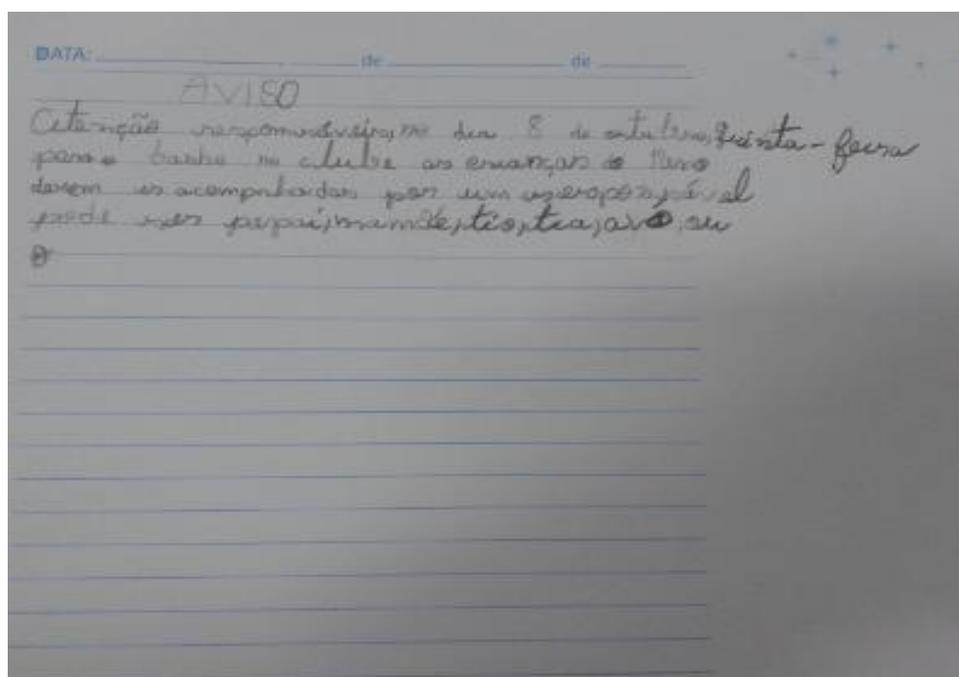

Cuidados para evitar a dengue.
• Cobrir caixas d'água
• Não deixar água acumulada
em pneus e plantas.

FONTE: Arquivos da pesquisadora

ANEXO 9 – Textos Informativos (AVISO) escritos pelas crianças



FONTE: Arquivos da pesquisadora



FONTE: Arquivos da pesquisadora

ANEXO 10 – Brinquedos Concretos



FONTE: Arquivos da pesquisadora