

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA COMPREENSÃO E
NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

MARCIA NAGEL CRISTOFOLINI
PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER
Orientadora

JOINVILLE – SC
2017

MARCIA NAGEL CRISTOFOLINI

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA COMPREENSÃO E
NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C933c Cristofolini, Marcia Nagel
As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização/ Marcia Nagel Cristofolini; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

134 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 370.71

Termo de Aprovação

“As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização”

por

Marcia Nagel Cristofolini

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

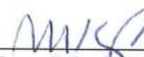
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosângela Pedralli
(UFSC)



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 12 de dezembro de 2017

Ao meu esposo Vanderlei, meus filhos Marcello e Pedro Henrique, meu sobrinho Vinicius, minhas fontes de inspiração. Que com o passar do tempo possam perceber que o conhecimento que busco, ocasionando inúmeras ausências no âmbito familiar, é para tentar contribuir com um mundo melhor para todos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo discernimento concedido para que eu pudesse enfrentar com sabedoria as dificuldades e aproveitar com alegria as inúmeras oportunidades de aprendizagem e amizade.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e entenderam as minhas ausências.

À professora Dra. Rosana Mara Koerner pela paciência, generosidade, simplicidade e imenso conhecimento compartilhado durante as orientações e grupos de estudo.

Às professoras Rosângela Pedralli e Marly Krüger de Pesce pelo olhar compreensivo e pelas valiosas contribuições durante as bancas de qualificação e defesa.

Aos Coordenadores, Professores e Colegas do Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Aos diretores Adriano Dierschnabel e Marli Grun Parisotto e colegas de trabalho pela compreensão nas minhas inúmeras ausências.

Ao setor de pesquisa da UNIVILLE pela concessão da bolsa de estudos.

Letramento é quando a criança faz uso daquela leitura no seu dia a dia. Lendo algum rótulo de alguma coisa que comeu em casa ou ajudando a montar a lista, ou quando ajuda a mãe a escrever uma lista, ajudando a mãe a fazer uma receita de bolo, usando no seu dia a dia.

(Professora alfabetizadora E.C.)

RESUMO

A presente pesquisa, em consonância com a linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, aborda o letramento na compreensão e nas ações dos professores do Ciclo de Alfabetização de uma rede de ensino ao norte do estado de Santa Catarina. Tem como objetivo geral conhecer os saberes dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano/Ensino Fundamental) a respeito do conceito de letramento e se esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas e observações. Para responder aos questionários, a pesquisa contou com dezessete participantes. Para as entrevistas, contou com cinco professoras. Para a observação das aulas, duas professoras. A escolha dos participantes respeitou os critérios pré-estabelecidos no projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética da Univille. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela pesquisa qualitativa, em uma abordagem etnográfica. As reflexões referentes à formação docente foram embasadas nos estudos dos seguintes autores: Mortatti (2008), Gatti (2008; 2009), Saviani (2009), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Garcia (2015), Nóvoa (2011) e Marin (1995). A alfabetização e o letramento foram embasados nos estudos de Soares (2001, 2016 a e b), Mortatti (2000), Rojo (2009, 2011, 2015), Street (2010) e Kleiman (1995, 1999, 2001, 2006, 2009, 2012). Foram as seguintes questões investigativas que nortearam o presente trabalho: “O que os professores do Ciclo de Alfabetização compreendem por letramento?”, “O que os professores alfabetizadores dizem a respeito de práticas de letramento em suas formações iniciais e continuadas?” e “Como essa compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município em questão?”. Pode-se concluir com este estudo que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa domina o conceito de letramento; porém, em alguns momentos, os conceitos de alfabetização e letramento se interpenetram e há ruídos nos conceitos, o que indica que não há clareza quanto ao caráter social que marca o conceito de letramento. A pesquisa ainda aponta que os conhecimentos sobre o fenômeno do letramento são oriundos principalmente das formações continuadas, e que as professoras alfabetizadoras buscam tais formações com diferentes objetivos; porém, já desponta a busca por fundamentação teórica. De maneira sutil ou com ênfase acentuada, o fenômeno do letramento faz-se presente nas salas de aula do município em questão. As discussões referentes ao fenômeno do letramento nas formações iniciais e continuadas são recentes. Entre entender o fenômeno e colocar em ação nas ações didático-pedagógicas, é necessário um tempo considerável. Observou-se nos dados que as professoras participantes da pesquisa já assimilaram em sua práxis pedagógica as discussões sobre letramento, orientando seu fazer pedagógico, mediado por aspectos teóricos acerca dos quais puderam, em algum momento, refletir.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática pedagógica; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The present research, in line with the research line "Word and Teacher Training", addresses literacy in the understanding and actions of the teachers of the Literacy Cycle of a teaching network in the north of the state of Santa Catarina. It has as general aim to know the knowledge of the teachers of the Literacy Cycle (1st to 3rd year / Elementary School) regarding the concept of literacy and if these knowledges are reflected in their pedagogical practices. The used research instruments were: questionnaires, interviews and observation. To answer the questionnaires, the survey had seventeen participants. For the interviews, it had five teachers. For the observation of the classes, two teachers. The choice of the participants respected the criteria established in the research project submitted to the Univille Ethics Committee. The methodological approach was that one recommended by the qualitative research, in an ethnographic approach. The reflections regarding teacher education were based on the studies of the following authors: Mortatti (2008), Gatti (2008, 2009), Saviani (2009), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Garcia (2015), Nóvoa and Marin (1995). Alphabetization and literacy were based on studies by Soares (2001, 2016 a and b), Mortatti (2000), Rojo (2009, 2011, 2015), Street (2010) and Kleiman (1995, 1999, 2001, 2006, 2009, 2012). The following research questions guided the present work: "What do teachers in the Literacy Cycle comprehend by literacy?", "What do literacy teachers say about literacy practices in their initial and continuing education?" and "How is this understanding of literacy reflected in the pedagogical practice of literacy teachers in the researched city?". It can be concluded from this study that most of the teachers involved in the research dominate the concept of literacy; but sometimes the concepts of alphabetization and literacy interpenetrate and there are confusion in the concepts, which indicates that there is no clarity about the social character that marks the concept of literacy. The research also points out that knowledge about the phenomena of literacy comes mainly from continuing education, and that literacy teachers seek such formations with different aims; however, the search for theoretical foundation is already emerging. Subtly or with a marked emphasis, the phenomenon of literacy is present in the classrooms of the researched city. Discussions regarding the literacy phenomenon in initial and continuing education are recent. Between understanding the phenomenon and putting it into action in didactic-pedagogical actions, it takes considerable time. It was observed in the data that the participating teachers of the research already assimilated in their pedagogical praxis the discussions about literacy, orienting their pedagogical acting, mediated by theoretical aspects about which they could, at some point, reflect.

Keywords: Teacher training; Pedagogical practice; Alphabetization; Literacy.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Ano de conclusão da formação inicial das professoras participantes da pesquisa.....	44
Gráfico 2 – Principais expectativas dos professores referentes à formação continuada.....	51
Gráfico 3 – Participação das professoras alfabetizadoras em cursos de formação continuada contemplando o letramento.....	52
Gráfico 4 – Principais suportes de leitura acessados pelas professoras alfabetizadoras.....	76
Gráfico 5 – Gêneros discursivos mais usados em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras.....	77
Quadro 1 – Mapeamento das bases de dados pesquisadas.....	17
Quadro 2 – Pesquisas que contribuem com o trabalho a partir do Estado da Arte...18	
Quadro 3 – Participantes da pesquisa e as siglas utilizadas.....	25
Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	26
Quadro 5 – Sugestões referentes à formação continuada.....	50
Quadro 6 – Frequência de acesso a suportes de leitura.....	76
Quadro 7 – Objetos de conhecimento das facetas da alfabetização.....	88

LISTA DE SIGLAS

ACE – Associação Catarinense de Ensino
ACTs – Admitidos em Caráter Temporário
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAFIPAR – Faculdade de Letras e Filosofia de Paranaguá
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHO METODOLÓGICO	20
1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA	20
1.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	24
1.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	32
1.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	34
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	38
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS	42
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	46
3 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ESCOLAR	55
3.1 LETRAMENTO	55
3.1.1 Modelos de letramento	59
3.1.2 Eventos e práticas de letramento	62
3.1.3 Gêneros discursivos	73
3.2 ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	82
3.2.1 Alfabetização nos dizeres dos professores do ciclo de alfabetização	86
3.2.2 As facetas da alfabetização	88
3.2.3 Alfabetização na perspectiva do letramento no âmbito escolar	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110
APÊNDICE A – Questionário encaminhado aos professores alfabetizadores.	110
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	116
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas.	117

INTRODUÇÃO

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro [...]

Jacques Le Goff (2003)

Nesta introdução serão abordados os contornos iniciais desta pesquisa desenvolvida para o Mestrado: estado da arte, indicação do objetivo geral, objetivos específicos, as questões investigativas e a descrição dos capítulos subsequentes.

O tema desta pesquisa surgiu da própria trajetória da pesquisadora enquanto estudante no e do Ciclo de Alfabetização, embora, a princípio, de forma inconsciente e que aos poucos veio pedindo passagem até chegar à consciência e transformando-se em pesquisa.

Mergulhando em lembranças, a pesquisadora pode perceber que Educação sempre foi algo importante para sua família, especialmente para seu pai e, conseqüentemente, na sua vida; porém, não guarda lembranças de ter tido contato com materiais escritos na primeira infância. Talvez isso se justifique pelo fato de morar em uma localidade distante da cidade, em uma situação financeira muito precária, em uma localidade sem luz elétrica, transporte público e muito menos carro para se deslocar até a cidade que ficava a sete quilômetros de distância. Esse deslocamento era feito com bicicleta ou a pé.

Na primeira infância, o que lhe marcou profundamente foi o fato de a mãe ter sido mordida por uma cobra coral ao entardecer e só conseguir ser socorrida na manhã seguinte. Pela demora no atendimento, ela ficou em coma durante dois meses e por milagre sobreviveu, porém com sequelas. Perdeu a visão do olho direito e ficou com alguns problemas. Devido às dificuldades enfrentadas pela família, seu pai resolveu vender a propriedade rural, e então mudaram-se para uma cidadezinha no sudoeste do Paraná. Nesse mesmo ano, ingressou na escola, na antiga primeira série¹, e a sua mãe comprou-lhe uma cartilha usada, já que os livros não eram gratuitos naquela época ou naquela escola. Passados alguns meses

1 “O termo ‘série’ surgiu com a Lei 5692/71 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos, para completar seus estudos, em todos os graus de ensino” (GABARDO, 2012, p. 14).

desde que ingressou na escola, sua mãe foi chamada: queriam conhecer a família e ver se tinha alguma coisa de errado com a menina, pois ela não acompanhava a aprendizagem da turma. Não sabia pintar, tinha dificuldade para copiar do quadro e em julho ainda não conseguia juntar as sílabas e ler palavrinhas que a professora escrevia no quadro ou mandava ler na cartilha.

Hoje a pesquisadora percebe que era mais do que normal o seu estranhamento com aquele novo ambiente e o que acontecia nele, pois até a chegada à escola não tem recordação de ter visto uma placa, um caderno, lápis de cor, livro ou alguém contando uma história para ela ou para outra pessoa. Sua escola, até aquele momento, tinham sido as brincadeiras com seu irmão mais velho no meio dos pés de aipim, enquanto a mãe capinava.

Naquela época, acontecia uma recuperação de estudos em julho; enquanto seus colegas ficaram um mês de férias, ela ficou em recuperação. No segundo semestre, foi encaminhada para a recuperação no contraturno e estudava todos os dias de manhã e à tarde. Em resposta a todos os esforços da escola para que se alfabetizasse, começou a ler; estava, enfim, alfabetizada, conseguia ler a sua cartilha e daquele momento em diante não teve mais problemas de aprendizagem.

Aprendeu a ler na primeira série, mas quem lhe ensinou a gostar de ler, a usufruir da leitura e da escrita, foi a professora da segunda série, com seu velho toca discos e suas histórias. Logo depois de ouvir pela primeira vez a história da Branca de Neve, encantou-se. Após ouvirem a historinha, a professora disse que aquela história existia em livros e que poderiam emprestá-los na biblioteca para ler. Assim que teve oportunidade, na hora do recreio, procurou descobrir onde ficava a biblioteca da escola para emprestar o livro da Branca de Neve. A bibliotecária disse que não poderia emprestar o livro para levar para casa, mas podia emprestar para ler na biblioteca. Assim o fez: pegou o livro, sentou numa mesinha, abriu-o com aquele encantamento de criança e começou a ler. Não recorda o que aconteceu, mas adormeceu na biblioteca. Quando acordou, ficou apavorada e retornou rapidamente para a sala. Ao chegar, percebeu que tinha uma professora substituta escrevendo no quadro. Passou por trás dela e ela não percebeu a sua presença e nem a sua ausência. A professora regente nunca soube da sua aventura na biblioteca. Não sabe dizer se a professora plantou a sementinha da leitura em sua vida intencionalmente ou acidentalmente; apenas pode afirmar que ali nasceu uma

leitora! Aos poucos foi observando que seu irmão mais velho, seu pai e a oma² também gostavam de ler.

Quando mudaram para o Paraná, seu pai abriu uma verdureira, e para embrulhar as frutas era usado jornal velho; então, jornal passou a ser comum em sua casa. Daquele momento em diante, seu pai estava mais presente em casa. Ela foi observando que ele lia aqueles jornais velhos e passou a folhear, ler as tirinhas, o horóscopo e, assim, aprendeu a ler jornal.

A leitura e a escrita fizeram parte da sua vida a partir do momento em que entrou na escola. A escola foi decisiva na sua trajetória leitora, incentivando e mostrando a importância da leitura e da escrita na vida das pessoas.

De acordo com a pesquisadora, dona Iara, professora de Língua Portuguesa da 5ª série, desenvolvia um trabalho de incentivo à leitura. Ela trouxe para a sala de aula um catálogo da coleção Vaga-Lume e propôs aos alunos um projeto de leitura, no qual cada aluno encomendaria um livro daquele catálogo e depois fariam trocas em sala de aula. Teriam trinta livros para ler durante o ano, e assim foi feito. A pesquisadora leu essa coleção inteira. Tem alguns desses livros guardados até hoje.

Estudou nessa escola no sudoeste do Paraná até os treze anos de idade, quando regressaram para a comunidade onde nasceu. Precisou interromper os seus estudos porque não tinha transporte escolar e a escola era muito longe. Parou de estudar na escola formal, mas não parou de ler fora dela; estava, de fato, letrada.

No ano de 1988, aos dezesseis anos, iniciou sua trajetória como professora em uma escola rural e multisseriada³ (1ª a 4ª série) numa comunidade perto daquela onde morava. Na época, não tinha concluído o Ensino Fundamental, no entanto a comunidade fez o convite porque era a pessoa com mais estudo na localidade e as crianças estavam sem aula por falta de professora.

Ao estudar um pouco sobre a Educação no Brasil, observa-se que Educação nunca foi o foco das prioridades dos governantes. Os caminhos percorridos pela Educação brasileira e pela formação de professores sempre foram marcados por dificuldades e interesses econômicos acima das demandas necessárias demonstradas pela sociedade, principalmente quando se trata de Educação. Freire

² Modo como os descendentes de alemães chamam as avós.

³ Turma multisseriada era aquela em que estudavam estudantes de várias séries em uma mesma sala, em um mesmo período letivo, orientados por um mesmo professor. É comum na zona rural brasileira, principalmente em comunidades de difícil acesso devido à distância e à falta de transporte escolar.

(1967, p. 67) afirma que “A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial”.

Nos anos 1960, Paulo Freire denunciava a questão do analfabetismo e a precariedade da Educação e das escolas brasileiras, e nos anos 1980 a pesquisadora ainda vivenciou essa precariedade ao iniciar sua carreira docente. Freire (1967, p. 96) contribui: “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de suas circunstâncias [...]”. O grupo dessa comunidade podia não ter muita leitura da palavra, mas eles tinham leitura de mundo, sabiam da importância da escolaridade na vida das pessoas, tanto que arrumaram meios de procurar uma professora para os filhos pequenos e mandaram os filhos mais velhos à cidade para continuar os estudos.

No mesmo ano, a pesquisadora voltou a estudar na sétima série (a sua família e outras famílias que tinham filhos e que queriam fazer o antigo ginásio contrataram uma Kombi velha para fazer o transporte) e nunca mais parou sua busca por conhecimento formal.

A escola⁴ que assumiu enquanto professora oferecia condições precárias de trabalho: não tinha giz, papel sulfite, cartolina, apagador ou livro didático. Com o dinheiro do seu primeiro salário, comprou livros de Língua Portuguesa para a 4ª série. O giz que faltava pedia na escola em que estudava, em uma pequena cidade ao norte de Santa Catarina, e o apagador era um pano ou um pedaço de esponja. Para Freire (1967, p. 97), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Levou um tempo para entender por onde tinha que começar a ensinar e como deveria trabalhar com quatro turmas ao mesmo tempo; porém, assim que descobriu, trabalhou muito, e no final daquele ano, a 1ª série estava lendo, as outras turmas encaminhadas e a comunidade feliz com seu trabalho. Tinha total apoio da comunidade, mas não tinha apoio de um colega mais experiente ou de alguma Coordenadora Pedagógica porque a Secretaria de Educação ficava a mais de sessenta quilômetros de distância, e os responsáveis apareciam na escola

⁴ A pesquisadora, nessa época, morava entre as divisas dos estados do Paraná e Santa Catarina. Morava e trabalhava numa localidade rural do estado do Paraná e estudava em Santa Catarina por ser de mais fácil acesso.

bimestralmente, quando muito. Que situação na qual se encontrava! Não tinha formação acadêmica, o conhecimento era o que tinha constituído até ali no pouco tempo que permaneceu na escola, não tinha colegas para trocar informações e nem um coordenador presente para auxiliar nas dificuldades!

Permaneceu trabalhando nessa escola por nove anos, e ali conquistou o respeito e o apoio da comunidade, aprendeu a trabalhar com a diversidade: diferentes séries, diferentes idades, diferentes níveis de aprendizagem, diferentes ritmos de aprendizagem, defasagem idade/série, todo tipo de dificuldade que se possa imaginar, mas também a amar a Educação e a Alfabetização.

Ao mesmo tempo em que trabalhava, estudava: concluiu o Magistério no ano de 1993, no Colégio Municipal Sagrado Coração de Jesus, no município de Garuva. No ano de 1996, concluiu a faculdade de Pedagogia na Associação Catarinense de Ensino – ACE, em Joinville, e no ano seguinte concluiu a Pós-Graduação em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Letras e Filosofia de Paranaguá – FAFIPAR. Acreditava que quanto mais soubesse, mais poderia ajudar os moradores da pequena comunidade rural em que iniciou a sua carreira docente. Quando começou a trabalhar nessa comunidade, poucas pessoas sabiam ler nos eventos da igreja local; com o passar dos anos, as crianças da escola liam na igreja para os adultos. Alguns desses alunos hoje são professores, outros trabalham em empresas e alguns permaneceram na agricultura.

No ano de 1997, a pesquisadora foi convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de um município ao norte de Santa Catarina, onde permaneceu até 1998. No ano seguinte, prestou concurso público para professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assumiu o cargo no ano de 1999 e trabalhou até 2012 à frente de turmas de alfabetização. Para melhorar a sua atuação enquanto professora, participou de cursos de formação continuada, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no ano de 2001. Em 2012, foi convidada a ser Orientadora de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em um município ao norte de Santa Catarina, no qual continua à frente dos trabalhos.

Nos anos de 2014 e 2015, participou como aluna especial no Mestrado em Educação da UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville, nas disciplinas “Práticas de Letramento do Professor”, com a professora Dra. Rosana Mara Koerner e Dra. Marly Krüger de Pesce, e “Teorias da Educação I”, com a professora Dra.

Nelma Baldin. No ano de 2016, foi aprovada como aluna em regime regular, tendo como orientadora a professora Dra. Rosana Mara Koerner na pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização”, desenvolvida na Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os saberes dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) a respeito das questões do letramento e se esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: identificar nos discursos dos professores a sua compreensão referente ao letramento; buscar indícios, nos discursos dos professores, das suas práticas de letramento; identificar na prática pedagógica desenvolvida pelos professores alfabetizadores em sala de aula as suas compreensões de letramento, trabalho este em consonância com as pesquisas desenvolvidas no âmbito do *Grupo de Pesquisa Letramento e Formação de Professores*, do qual a pesquisadora faz parte.

Buscando-se pesquisas que se aproximassem desta, foi feito um levantamento nos *sites* da CAPES, BDTD, do SciELO e da ANPED, de 2007 a 2016, totalizando 10 anos de produções. Foram utilizados os seguintes descritores: Formação docente e letramento; Formação docente e gêneros textuais; Formação docente e alfabetizador; Trabalho docente e letramento; Trabalho docente e gêneros textuais; Trabalho docente e alfabetizador. Analisando-se o balanço das produções entre 2007 e 2016, ou seja, dos últimos dez anos, percebe-se o crescimento das publicações a respeito do tema em questão; porém, ainda são poucos os estudos que tratam do entendimento das noções de letramento pelo professor alfabetizador e se esse conhecimento se reflete em sua prática pedagógica. Portanto, a relevância da presente pesquisa está em conhecer os saberes dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) a respeito do fenômeno do letramento e se esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Para isso, são propostas as seguintes questões investigativas: “O que os professores alfabetizadores compreendem por letramento?”, “O que os professores alfabetizadores dizem a respeito de práticas de letramento em suas formações iniciais e continuadas?” e “Como essa compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município em questão?”.

Após a leitura do resumo dos trabalhos pesquisados e averiguação dos conceitos abordados, foi possível selecionar três trabalhos que se aproximam da pesquisa que se pretende realizar.

Quadro 1 – Mapeamento das bases de dados pesquisadas

ESTADO DA ARTE						
Ano	Capés	Capés Teses e dissertações	BDTD Teses e dissertações	SCIELO artigos	ANPED artigos	Total de trabalhos
2016	0	0	0	1	0	1
2015	2	0	5	1	9	17
2014	3	0	2	0	0	5
2013	5	0	0	1	4	10
2012	5	0	1	0	4	10
2011	1	0	3	0	4	8
2010	2	0	2	0	4	8
2009	3	0	4	0	1	8
2008	0	0	1	1	3	5
2007	2	0	4	0	1	7
TOTAL						79

Fonte: Banco de dados da CAPES, BDTE, SCIELO e ANPED (2016).

Um dos trabalhos trata-se de uma tese de Doutorado (2009) intitulada “As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte”, sob orientação da professora Magda Becker Soares. O segundo trabalho é referente a uma dissertação de Mestrado (2010) intitulada “Dos saberes teóricos aos saberes da ação – a construção de concepções e práticas alfabetizadoras”, sob a orientação da professora Marildes Marinho da Silva. O terceiro trabalho é um artigo (2015) intitulado “A aquisição da leitura e da escrita no contexto do projeto interdisciplinar”, de Albertina Paes Sarmiento e Vânia Regina Boschetto. A tese de doutorado se aproxima do que se pretende pesquisar quando trata dos saberes dos professores referentes à alfabetização e ao letramento e como esses saberes são

mobilizados nas práticas pedagógicas. Entretanto, a tese se distancia da presente pesquisa quando o embasamento teórico enfatiza a alfabetização, embora já trazendo discussões referentes ao letramento. A dissertação de mestrado se aproxima da pesquisa quando trata dos saberes dos professores e como esses saberes se mobilizam nas ações didático-pedagógicas e se distancia quando trata dos estudos referentes à alfabetização e seu reflexo nas ações dos professores alfabetizadores em sala, e não de estudos referentes ao letramento. O artigo também se aproxima desta pesquisa quando trata da importância do conhecimento teórico referente à alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores, mas se distancia quando utiliza o embasamento teórico preconizado por Jean Piaget.

Quadro 2 – Pesquisas que contribuem com o trabalho a partir do Estado da Arte

Site	Título	Autor	Instituição	Área de conhecimento	Categoria	Descritores	Ano de defesa ou publicação
CAPES	As concepções de Alfabetização e Letramento nos Discursos de professoras Alfabetizadoras.	Kely Cristina Nogueira Souto	UFMG	Educação	Tese	Trabalho Docente e letramento	2009
CAPES	Dos saberes teóricos aos saberes da ação – a construção de concepções e práticas alfabetizadoras	Ericléia Batista do Espírito Santo	UFMG	Educação	Dissertação	Formação Docente e Letramento	2010
CAPES	A aquisição da leitura e da escrita no contexto do projeto interdisciplinar	Albertina Paes Sarmiento e Vânia Regina Boschetto	UAB	Educação	Artigo	Trabalho Docente e Letramento	2015

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2016).

Pretende-se utilizar na pesquisa em questão a abordagem teórica preconizada pelos Novos Estudos do Letramento, que procuram compreender o letramento como prática social.

A presente dissertação está organizada em introdução e três capítulos: Caminho Metodológico, Formação de Professores e Alfabetização e Letramento. No primeiro capítulo, intitulado “Caminho Metodológico”, serão delineadas as escolhas metodológicas, o percurso de coleta, de análise dos dados e detalhamento do local e sujeitos da pesquisa. A introdução veio seguida do caminho metodológico porque na presente pesquisa optou-se por trazer os dados entremeados com os aspectos teóricos.

No segundo capítulo, será discutida a “Formação de Professores”, em que será abordada a trajetória da formação docente no Brasil desde as Escolas de Primeiras Letras aos cursos de Pedagogia, da formação continuada e dos saberes docentes.

No terceiro capítulo, intitulado “A Alfabetização e o Letramento na Sociedade e na Escola”, será abordada a questão da alfabetização e do letramento no Brasil, seus desdobramentos e implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita na história e nos dias atuais. Também serão abordadas as discussões referentes aos gêneros discursivos e sua importância na sociedade e no trabalho escolar. O trabalho será finalizado com as considerações finais.

1 CAMINHO METODOLÓGICO

Para desenvolver esta pesquisa, “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização”, optou-se por uma investigação qualitativa, numa abordagem etnográfica, na qual foram usados como instrumentos de coletas de dados: o questionário, a entrevista e a observação de aulas. Os autores que embasam as opções metodológicas são: Gatti e André (2010) e Triviños (1987), que conceituam a pesquisa qualitativa; Bardin (2016) e Franco (2012), que norteiam os caminhos da análise de dados; e Marconi e Lakatos (2003), conceituando dois dos instrumentos utilizados na pesquisa: a entrevista e o questionário, com suas vantagens e desvantagens.

Muitas reflexões e escolhas nortearam os caminhos desta pesquisa, incluindo a escolha do título, a elaboração da proposta inicial a ser enviada ao Comitê de Ética, a escolha dos instrumentos de coleta de dados e as decisões referentes à análise dos dados que estão entremeados com a teoria, visando a conhecer e esclarecer os objetivos propostos na pesquisa de investigar a compreensão⁵ dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) a respeito do conceito de letramento e como esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. O propósito deste capítulo é delinear o caminho metodológico escolhido para essa pesquisa e esclarecer que os dados foram entremeados com a teoria, portanto, a análise de dados iniciar-se-á no caminho metodológico.

1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Como já indicado anteriormente, a escola é tida como a principal agência de letramento; portanto, é muito importante seu papel sutil e perspicaz no trabalho de

⁵ Por compreensão, de acordo com o dicionário Houaiss (2010, p. 182), entende-se “Percepção, entendimento, domínio intelectual de um assunto”.

resgatar e proporcionar oportunidades a todas as crianças para que nenhuma delas fique à margem da aprendizagem sistematizada da leitura e da escritura nos usos sociais e para que nenhuma sofra com o fracasso escolar. Acredita-se que, quanto mais bem formado e informado o professor alfabetizador estiver sobre todos os aspectos que envolvam a questão da alfabetização e do letramento, inclusive das políticas públicas, mais ele poderá atuar para que esse propósito se torne realidade.

A presente pesquisa delineou-se através do enfoque metodológico preconizado pela pesquisa qualitativa numa abordagem etnográfica. Gatti e André (2010, p. 30) esclarecem que as pesquisas qualitativas

[...] vieram a constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio de compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a preposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Para as autoras, na abordagem qualitativa, o pesquisador leva em conta o contexto no qual ocorre o fenômeno e no qual os sujeitos estão envolvidos, conhecendo, dessa forma, suas experiências e interações sociais. Possibilita, assim, ao pesquisador a compreensão e a interpretação da realidade, na qual os sujeitos estão envolvidos e na qual o fenômeno ocorre.

A pesquisa etnográfica a princípio foi usada por antropólogos para conhecer a cultura, os valores, as crenças e os hábitos de alguns grupos. É uma modalidade de pesquisa utilizada em pesquisas educacionais, porém na educação, realizam-se pesquisas do *tipo* etnográficas, ou seja, utilizam-se técnicas da etnografia na educação. De acordo com André (2012, p. 37), quando o pesquisador opta pela abordagem etnográfica em Educação,

[...] não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ser generalizáveis, com base na sua sustentabilidade e plausibilidade.

De acordo com a autora, se a preocupação dos antropólogos é descrever os significados atribuídos à cultura, aos hábitos e às crenças por um determinado grupo

social, a preocupação dos estudiosos em educação ao realizar uma pesquisa etnográfica deve ser evidenciar a natureza do objeto delimitado para o estudo, ou, no caso da pesquisa em questão, “os usos da leitura e da escritura nas vivências sociais”, ou seja, descrever os valores e os significados que a compreensão sobre o letramento traz ao fazer pedagógico para aquele que participa do processo de construção do conhecimento.

O embasamento teórico que fundamenta as discussões da pesquisa são aqueles preconizados pelos Novos Estudos do Letramento, evidenciando a importância dos usos sociais da leitura e da escrita nos contextos de vivência dos sujeitos, sendo uma das suas principais intenções a necessidade de compreender o letramento como prática social.

Em um primeiro momento, utilizou-se o questionário para entender, de uma maneira mais ampla e rápida, o que os professores do Ciclo de Alfabetização compreendiam por letramento, de onde eram oriundos os seus conhecimentos referentes ao letramento e como colocavam em prática esse conhecimento. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “Questionário é um instrumento de coletas de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, com inúmeras vantagens e desvantagens. Como vantagens, podem-se citar a rapidez e a quantidade de dados obtidos, a pouca influência do pesquisador nas respostas dadas, entre outras. Como desvantagens, tem-se a pouca adesão na devolutiva dos questionários, dificuldade de entendimento das questões, entre outras. Na pesquisa em questão, pode-se afirmar que a devolutiva dos questionários foi bem-sucedida: dos 22 questionários enviados, foram devolvidos 17, ou seja, 77%.

Visando a aprofundar o entendimento sobre o que os professores alfabetizadores conheciam sobre o letramento, de onde eram oriundos esses conhecimentos e como os professores diziam utilizá-los, optou-se pelo segundo instrumento de coleta de dados: a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para entender os significados atribuídos ao letramento pelos participantes da pesquisa nas ações em sala de aula, optou-se pelo terceiro instrumento de pesquisa, a observação, utilizando as técnicas etnográficas (ANDRÉ, 2012).

Na observação, utilizando as técnicas da etnografia, o pesquisador pode fazer parte da realidade da sala de aula, sem interferir, e, desse modo, pode evidenciar os valores atribuídos aos usos da leitura e da escrita que passaram despercebidos nos outros instrumentos de coleta de dados. O questionário, por sua vez, pode dar uma visão ampla do tema em discussão, porém pode dificultar o entendimento das questões por parte dos respondentes, ou, ainda, o professor pode responder rapidamente, sem aprofundar as respostas. No que tange à entrevista, pode-se incorrer esquecimentos por parte do entrevistado ao dar sua resposta ou limitação do entrevistador, ao realizar as perguntas; portanto, a triangulação entre os três instrumentos de pesquisa pode enriquecer e validar a obtenção de informações, objetivando responder as questões investigativas. Possibilitam a confirmação e a validação dos resultados.

Para a referida pesquisa, foram considerados todos os professores do Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino, localizada ao norte de Santa Catarina nos anos de 2016 e 2017, totalizando vinte e dois professores. Para a entrevista, considerando aqueles que se manifestaram positivamente a darem continuidade em sua participação (Apêndice A), foram considerados os seguintes critérios: dois professores com mais tempo na docência em turmas de alfabetização e três com menos tempo de docência em turmas de alfabetização. Os professores em cujas turmas a pesquisadora realizaria as observações em sala de aula foram selecionados dentre aqueles que participaram da entrevista, sendo um professor com mais tempo e um com menos tempo em turmas de alfabetização. O número total de professores participantes na pesquisa para responder aos questionários foi vinte e dois; destes, dezessete devolveram os questionários. Para participar da entrevista, o professor deveria manifestar-se favorável, preenchendo, ao final do questionário, um termo de concordância, indicando uma forma de contato. Dos dezessete professores que devolveram os questionários, oito concordaram em continuar na pesquisa, com os quais a pesquisadora entrou em contato respeitando os critérios preestabelecidos. Dos cinco professores participantes da entrevista, foram selecionados dois professores para a observação da ação docente, respeitando os critérios preestabelecidos.

Foi enviada uma carta em agradecimento aos demais professores que se posicionaram positivamente em continuar a participar da pesquisa, mas que acabaram sendo excluídos pelos critérios acima citados.

A presente pesquisa refere-se a um estudo qualitativo, uma vez que se apresenta a compreensão de processos vividos por um determinado grupo social. Levando-se em consideração que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118), tem-se que o presente estudo explana características de um estudo quantitativo porque utiliza técnicas estatísticas para o tratamento dos dados advindos da aplicação do questionário, mas também mostra características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretende-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dos professores.

1.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

O local selecionado para a realização da pesquisa foi uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina, que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental).

A cidade localiza-se no norte do Estado de Santa Catarina, na região Sul do país, contando com 17.134⁶ habitantes distribuídos numa área de 503.603 Km², com colonização alemã, italiana e francesa. Tem uma economia diversificada com indústrias voltadas para atividades mecânicas, agroindustriais, madeireiras e metalúrgicas; a agricultura é direcionada ao cultivo de banana, arroz e pupunha; o artesanato é de vime e sintético.

⁶ Informação obtida no site da prefeitura da referida cidade, não mencionado por questões de anonimato.

Para a referida pesquisa, foram considerados todos os professores do Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2016, independentemente do vínculo empregatício (efetivos ou ACTs)⁷.

Os professores participantes da pesquisa trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo três situadas na zona urbana e três na zona rural, atendendo a um total de 3.151 alunos. No ano de 2016, a referida rede contava com vinte e dois professores alfabetizadores, e no ano de 2017, com vinte e três professores alfabetizadores para atender a trinta e três turmas do Ciclo de Alfabetização, totalizando o atendimento de setecentos e setenta crianças, ou seja, turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os professores têm seus nomes omitidos na presente dissertação, de acordo com o que é previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos; portanto, os sujeitos serão identificados pelas siglas que seguem:

Quadro 3 – Participantes da pesquisa e as siglas utilizadas

Participantes da pesquisa e as siglas utilizadas	
Sigla	Participante
P.A	Professora A – Questionário
P.B	Professora B – Questionário
P.C	Professora C – Questionário
P.D	Professora D – Questionário
P.E	Professora E – Questionário
P.F	Professora F – Questionário
P.G	Professora G – Questionário
P.H	Professora H – Questionário
P.I	Professora I – Questionário
P.J	Professora J – Questionário
P.K	Professora K – Questionário
P.L	Professora L – Questionário
P.M	Professora M – Questionário
P.N	Professora N – Questionário
P.O	Professora O – Questionário
P.P	Professora P – Questionário
P.Q	Professora Q – Questionário
E.A	Entrevista A – Professora alfabetizadora
E.B	Entrevista B – Professora alfabetizadora
E.C	Entrevista C – Professora alfabetizadora
E.D	Entrevista D – Professora alfabetizadora
E.E	Entrevista E – Professora alfabetizadora
O.A	Observação A – Professora Alfabetizadora
O.B	Observação B – Professora Alfabetizadora

Fonte: Questionários, entrevistas e observações da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

⁷ ACTs – Admitidos em Caráter Temporário.

No Quadro 4, apresentar-se-á o perfil dos professores participantes da pesquisa. O quadro foi dividido em três partes: perfil dos professores que responderam o questionário, perfil dos professores participantes da entrevista e perfil dos professores que tiveram suas aulas observadas.

Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Instrumen- tos	Gênero	Faixa etária	Ano escolar com o qual está trabalhando	Tempo de serviço em turmas de alfabetização	Situação Funcional	Carga horária semanal	Formação acadêmica inicial e Pós- -Graduação
Questionário	Dezessete professoras. Nenhum professor.	Duas professoras têm até 29 anos, seis têm entre 30 e 37 anos, quatro têm entre 38 e 45 anos, quatro têm 46 ou mais e uma não informou.	Cinco professoras trabalham com 1º ano, uma com 1º e 2º ano, cinco com 2º ano e seis com 3º ano.	Treze professoras estão entre o primeiro e o quinto ano de atuação em turmas de alfabetização, três estão entre 6 e 10 anos e uma entre 17 e 20 anos de atuação.	Doze professoras são efetivas e cinco contratadas em caráter temporário (ACTs).	Quinze professoras têm carga horária de 40 horas e duas têm carga horária de 20 horas, incluindo as horas atividades.	Sete professoras têm formação em EAD, oito têm formação presencial e duas não informaram. Treze professoras têm Pós-Graduação.
Entrevista	Cinco professoras. Nenhum professor.	Três professoras têm entre 30 e 33 anos e duas têm entre 40 e 45 anos.	Três professoras trabalham com 1º ano e duas com 2º ano.	Três professoras estão entre o 1º ano e o 5º ano de atuação e duas tendo entre 15 e 21 anos de experiência.	Três professoras são efetivas e duas são admitidas em caráter temporário.	Cinco professoras têm carga horária de 40 horas semanais, incluindo as horas atividades.	Duas professoras têm formação em EAD, duas têm formação presencial e uma não informou. As cinco professoras têm Pós-Graduação.

Observação	Duas professoras. Nenhum professor.	Uma professora tem 30 anos e a outra tem 42 anos.	Uma professora trabalha com 1º ano e a outra com 2º ano.	Uma tem mais de 21 anos de experiência com turmas de alfabetização e a outra está no seu primeiro ano de atuação com turmas de alfabetização.	Duas professoras são efetivas.	Ambas com 40 horas semanais, incluindo as horas atividades.	Uma com formação na modalidade presencial e a outra com formação em EAD. Ambas com Pós-Graduação.
------------	-------------------------------------	---	--	---	--------------------------------	---	---

Fonte: Questionário e entrevista da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

Percebe-se uma unanimidade de professores do sexo feminino dentre os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, o que está em consonância com os índices nacionais referentes aos professores da Educação Básica. De acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 24), “No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina”. Tal fenômeno não é recente e Gatti e Barretto (2009, p. 161) enfatizam:

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Historicamente, para as mulheres, destinavam-se os trabalhos domésticos e a educação dos filhos. O homem era visto como provedor e incumbido dos trabalhos externos ao lar. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, uma dupla jornada lhe foi atribuída, o que não é diferente no caso da profissão docente. Em documento do UNICEF (2007, p. 37) consta que: “Mesmo quando participam do mercado de trabalho em empregos remunerados, as mulheres assumem a maior parte do trabalho doméstico”. Melhores condições de trabalho e remuneração adequada, tempo disponível para a preparação das aulas, tempo para lazer e estudos são fundamentais para que as professoras mantenham qualidade de vida, saúde e consigam desenvolver com maestria suas atividades profissionais. Com melhores condições de trabalho, poderão, muito provavelmente, ofertar um trabalho de maior qualidade, beneficiando seus estudantes.

Observa-se que, em relação à faixa etária, em torno de 12% das professoras alfabetizadoras têm até 29 anos de idade, 37% têm entre 34 e 39 anos, 24% têm entre 38 e 45 anos e 24% têm 46 anos ou mais (uma professora não informou a idade). Percebe-se que o grupo de professoras é parcialmente jovem, com poucas professoras até 29 anos, contrariando as pesquisas nacionais que enfatizam, segundo Gatti (2009, p. 26), que “No ensino fundamental, [...], a distribuição segundo faixas etárias⁸ mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma”.

No que diz respeito ao tempo de serviço na Educação, sete professoras (41%) afirmam ter entre um e cinco anos de atuação na educação; três (18%) afirmam ter de seis a dez anos; três (18%) têm de onze a quinze anos; três (18%) afirmam ter de dezesseis a vinte anos de atuação; e uma professora afirma ter mais de vinte e um anos de atuação. Os dados obtidos podem ser tratados à luz do que defende Huberman (1995) referente ao ciclo de vida da carreira docente. Ele afirma que entre um e três anos de docência, o professor está na fase da entrada e exploração da profissão, ou seja, depara-se com a realidade da ação docente, com os problemas de indisciplina, com as inseguranças e incertezas em relação ao fazer pedagógico, mas também se depara com as descobertas da profissão, com a regência de uma classe, com o pertencimento a um grupo de profissionais, o que pode ajudar nessa entrada na profissão. Entre quatro e seis anos é a fase da estabilização, ou seja, a consolidação da ação e de um repertório docente, chega-se à emancipação e à segurança. De sete a vinte e cinco anos é a fase da diversificação, ou seja, a busca de realização pessoal, busca de desafios e de prestígio, fuga da rotina. Entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de docência entra-se na fase da serenidade e entre trinta e cinco e quarenta anos de trabalho chega-se à fase do desinvestimento, que pode ser tranquilo ou amargo, fazendo um balanço da vida profissional.

Observa-se que, no que diz respeito ao tempo de serviço em turmas de alfabetização, das dezessete professoras participantes da pesquisa, treze afirmam estar entre o 1º e o 5º ano de docência, ou seja, 82% do grupo de professoras alfabetizadoras é iniciante, e como nos diz Tardif (2014, p. 51), “[...] é no início da

⁸ De acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 26), “Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixa de idade e níveis de ensino – Brasil 2006 [...] até 29 anos: 25,5%; 30 a 37anos: 24,7%; 38 a 45 anos: 25,8%; 46 ou mais: 24%”.

carreira (de um a cinco anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo [...]”. Os professores aprendem nas trocas com os professores mais experientes, e essa experiência tende a se transformar numa forma pessoal de ensinar. Percebe-se a importância de profissionais experientes no âmbito escolar para receber os professores em início de carreira, pois em cinco anos estarão com sua identidade profissional, em boa parte, delineada.

No que diz respeito à situação funcional, doze professoras afirmam ser concursadas e efetivas e apenas cinco trabalham em regime de contrato temporário. Isso nos remete ao que diz Gatti e Barretto (2009, p. 31): “O setor público traz vantagens de estabilidade de emprego [...]”, ou seja, o professor é nomeado em ato administrativo de nomeação oficial, garantindo-lhe estabilidade profissional, a qual só será revertida perante pedido do professor ou inquérito administrativo. Para Huberman (1995, p. 40), a estabilização no ensino, “Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (nomeação oficial)”.

Observando-se a questão da carga horária, quinze professoras afirmam ter 40 horas semanais, ou seja, 88% das professoras, e duas professoras, ou seja, 12%, dizem ter 20 horas semanais, incluindo as horas atividades. Gatti (2009, p. 30), em relação à média nacional, afirma que: “A jornada de trabalho informada pelos professores da educação básica ao IBGE⁹ indica que o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), homens e mulheres apresentando valores próximos”.

Percebe-se que no município no qual foi realizada a pesquisa, 88% das professoras alfabetizadoras trabalham 40 horas semanais, incluindo as horas atividades, excedendo a média nacional, que fica em torno de 30 horas semanais. Talvez o fenômeno se explique pelo fato de os professores dos anos iniciais terem apenas duas opções de escolha da carga horária, 20 ou 40 horas semanais, incluindo as horas atividades.

No que diz respeito à modalidade de formação em nível superior, observa-se que oito professoras afirmam que suas formações foram presenciais, sete informam

⁹ Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 30): “Fonte IBGE – Pnad, Microdados, 2006”.

que participaram de formação em Educação a Distância – EAD e duas professoras não informaram.

Nos dias atuais, encontram-se várias modalidades formativas no que diz respeito ao ensino superior: cursos presenciais, cursos a distância, cursos semipresenciais. Nos cursos presenciais, professores e estudantes encontram-se num mesmo local e horário. Na modalidade de estudo a distância, professores e estudantes estão em locais e horários distintos e o processo de ensino aprendizagem é mediado pelas tecnologias. Na modalidade semipresencial, oferece-se uma parte dos estudos na modalidade presencial e outra a distância. Cada modalidade oferece vantagens e desvantagens, não sendo a modalidade formativa que determinará a eficácia do processo. A modalidade de formação a distância vem ganhando força e importância na formação de professores no Brasil, porém, de acordo com Gatti e Barretto (2009), a grande expansão dos cursos de formação na modalidade a distância já enuncia preocupação. Alguns fatores contribuem para essas preocupações, como o baixo rendimento em Língua Portuguesa de alunos egressos do Ensino Médio, ponderando-se que os cursos na modalidade a distância requerem muita leitura e interpretação e geralmente de maneira individualizada, bem como a falta de mecanismos para acompanhamento, supervisão e fiscalização por parte do governo Federal aos cursos de formação a distância, tutoria vulnerável, entre outros fatores. Para Gatti e Barretto (2009, p. 260),

A inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar experiências de formação presenciais que têm mostrado sucesso.

Pode-se concluir que o quadro de professoras alfabetizadoras do município no qual foi realizada a pesquisa é composto por um grupo parcialmente jovem, do sexo feminino, com carga horária semanal na sua maioria de 40 horas, efetivas e em início da docência em turmas de alfabetização, sendo 47% do grupo formado na modalidade presencial, 42% na modalidade EAD, 11% não informado e 80% das docentes com Pós-Graduação.

Treze professoras afirmam ter Pós-Graduação: uma em Neuropedagogia, três em Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Gestão Escolar, uma em Práticas

Pedagógicas, duas em Psicopedagogia, uma em Educação Infantil e Anos Iniciais, uma em Educação Especial, uma em Gestão, uma em Práticas Educativas dos Anos Iniciais e 2 não informaram. De acordo com os dados observados no questionário, das dezessete professoras participantes da pesquisa, uma afirma ter participado do PROFA, duas afirmam ter participado do Pró-Letramento, uma afirma ter participado de um curso de 200 horas referente ao letramento e oito afirmam ter participado da formação do PNAIC em algum dos anos em que ela foi ofertada.

Para a entrevista, foram selecionadas cinco professoras das dezessete que responderam o questionário e que se dispuseram a continuar a participar da pesquisa. Percebe-se, a partir do Quadro 4, que as participantes da entrevista são todas professoras, na sua maioria iniciantes na atuação em turmas de alfabetização e efetivas na Rede de Ensino, com carga horária de 40 horas semanais, incluindo as horas atividades. Há um equilíbrio entre as formações em EAD e presenciais. As cinco professoras afirmam ter Pós-Graduação: uma em Neuropedagogia, duas em Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais e Educação Infantil, uma em Educação especial e uma em Práticas Educativas dos Anos Iniciais. De acordo com os dados observados no questionário, das cinco professoras participantes da entrevista, uma afirma ter participado do PROFA, Pró-Letramento e PNAIC desde 2013, todas afirmam ter participado do PNAIC em algum ano em que ele foi ofertado e uma fez um curso de 200 horas referente ao letramento.

As duas professoras selecionadas para ter suas aulas observadas são professoras efetivas da rede de ensino em questão. A primeira professora selecionada trabalhou nos anos de 2016 e 2017 com turmas de 1º ano. Tem mais de 21 anos de experiência em turmas de alfabetização, e quase na totalidade desse tempo trabalhou com turmas de 1º ano. Sua formação inicial foi na modalidade presencial e tem Pós-Graduação em “Educação Infantil e Séries Iniciais”, sendo assídua participante das formações continuadas como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC desde 2013. A segunda professora selecionada está no seu primeiro ano à frente de uma turma de alfabetização e trabalha com duas turmas de 2º ano, tendo sua formação inicial na modalidade a distância e a Pós-Graduação em “Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais”. Em relação à formação continuada, participou do PNAIC no ano de 2015 e 2016. As turmas observadas foram um 2º ano no período matutino, formado por vinte e oito estudantes, e um 1º ano no período vespertino, formado por vinte e cinco estudantes.

1.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

O primeiro procedimento para iniciar a pesquisa no município em questão foi o agendamento de uma conversa com a Secretária de Educação, pedindo autorização para a realização da pesquisa na Rede de Ensino através da assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante, que prontamente foi concedida e assinada.

O questionário foi organizado previamente pela pesquisadora, posteriormente passando pelo pré-teste, tendo como participantes os mestrandos da turma VI. O questionário proposto foi elaborado contendo vinte e uma questões abertas e fechadas, organizadas em quatro seções. A primeira seção continha seis questões fechadas referentes ao perfil do professor do ciclo de alfabetização; a segunda seção, com seis questões, destas cinco fechadas e uma aberta, referentes à formação inicial e continuada dos professores; a terceira seção, com cinco questões, destas quatro abertas e uma fechada, visando a conhecer o entendimento do professor referente ao letramento; e a quarta seção com quatro questões abertas referentes ao trabalho docente.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), nas questões fechadas, as respostas são limitadas e fixas entre o sim e o não, porém são mais objetivas e fáceis de tabular; por sua vez, as respostas abertas dão liberdade ao informante de se expressar e opinar, no entanto dão mais trabalho ao pesquisador, sendo mais difíceis de interpretar e tabular.

O primeiro contato com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa foi no mês de novembro, no momento da entrega dos questionários. Nas duas escolas situadas na zona urbana, a pesquisadora foi sozinha, e após pedir autorização para a direção das referidas escolas, fez a entrega dos questionários dispostos em envelopes que foram devolvidos lacrados para garantir o sigilo. Por ser uma cidade pequena, algumas professoras das escolas urbanas devolveram os questionários diretamente para a pesquisadora, outras deixaram nas secretarias das escolas. Nas três escolas situadas na zona rural, a pesquisadora fez a entrega dos questionários tendo a ajuda da Diretora de Ensino, que a acompanhou nessas visitas. A devolutiva dos questionários também foi feita via Secretaria de Educação.

Após a devolutiva dos questionários (dezessete no total) e a averiguação das professoras interessadas em continuar a participar da pesquisa (totalizando oito professoras), a pesquisadora, utilizando os critérios preestabelecidos, selecionou cinco professoras para participar das entrevistas semiestruturadas, ou seja, com um roteiro preestabelecido, porém adaptável no decorrer da conversação. Para a entrevista, foram elaboradas treze questões para ajudar no entendimento de alguns itens levantados por meio do questionário. Três entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora no mês de novembro de 2016 e duas entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas nos meses de fevereiro e março de 2017. Todas as entrevistas foram previamente agendadas com as professoras, respeitando a disponibilidade de tempo das professoras entrevistadas.

Para as observações da prática docente, foram selecionadas duas professoras que concordaram em continuar na pesquisa e que tinham participado da entrevista. Para as observações das aulas, a pesquisadora utilizou caderno de campo e gravador. Todas as observações foram transcritas pela pesquisadora.

As observações foram iniciadas no dia 30 de novembro de 2016 e finalizadas em 02 de maio de 2017 em duas escolas urbanas da Rede de Ensino em questão, totalizando dez dias de aulas observadas em cada turma. A intenção da pesquisadora era verificar o trabalho realizado no final e no início do ano letivo; porém, a pesquisadora conseguiu observar somente dois dias de aula no mês de dezembro de 2016 porque o ano letivo estava terminando, com festas de encerramento e conselho de classe. A maior parte das observações se concentrou no início do ano de 2017.

1.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

De posse dos questionários devolvidos, a pesquisadora dedicou-se a fazer um levantamento do material, constatando que dos vinte e dois questionários enviados, dezessete tinham sido devolvidos, ou seja, 77% dos questionários. Após o término do levantamento, ela identificou os questionários pela ordem das letras do alfabeto e representou-os pela letra P de professor (P.A; P.B. etc.). Em seguida, dedicou-se a ler e a conhecer os dados contidos nas respostas, fez a transcrição das respostas abertas em planilha e das respostas fechadas em gráficos e tabelas.

Com a planilha das questões abertas digitada e os gráficos prontos, inicia-se a análise dos dados. De acordo com Franco (2012, p. 21):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores.

Analisando-se as respostas dadas nos questionários, buscou-se depreender regularidades e dissonâncias, pois na análise de conteúdo não se considera apenas a semântica da língua, mas o entendimento do sentido atribuído pelos indivíduos às mensagens; procurou-se, então, produzir inferências. Pretendendo-se ir além das respostas dadas nos questionários, a pesquisadora realizou entrevistas com cinco professoras, e as questões norteadoras da entrevista visaram a aprofundar os conhecimentos referentes à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, à compreensão de alfabetização e letramento, ao que entendiam por alfabetizar letrando, ao relato de uma prática em sala de aula em que se considera que alfabetizou letrando, a quais os principais gêneros discursivos usados em sala de aula e a qual foi a primeira vez que ouviram falar sobre o letramento. As

respostas dadas na entrevista complementaram informações obtidas com o questionário.

Os dados resultantes da aplicação do questionário aos professores sofreram um tratamento estatístico, observando-se a frequência de determinadas respostas. Das respostas foram depreendidas regularidades e dissonâncias, também sendo possível delinear o perfil dos professores da Rede de Ensino, bem como perceber a compreensão de letramento desses professores e como esse conhecimento se reflete em suas práticas pedagógicas, levando em conta o tempo de docência em turmas de alfabetização, formação inicial e continuada. A partir daí, os dados foram organizados de acordo com algumas seções depreendidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Para a apresentação dos resultados, foram usados dispositivos como quadros e gráficos. Para este trabalho, não foi organizado um capítulo específico para a análise dos dados. Optou-se por apresentá-los permeados pelo referencial teórico para dar maior ressonância às contribuições dos diferentes autores a partir do que pode ser observado dos dados, que ganham maior visibilidade porque são vistos nessa interface com o que deles pode ser teorizado.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, serão abordadas discussões referentes à trajetória da formação docente no Brasil desde as Escolas de Primeiras Letras aos cursos de Pedagogia, da formação continuada e dos saberes docentes. Autores convidados à discussão: Mortatti (2008), Gatti (2008), Roldão (2008), Gatti e Barretto (2009), Saviani (2009), Imbernón (2010), Formosinho (2009) e Garcia (2015) esclarecem a trajetória da formação docente dentro e fora do Brasil; Nóvoa (2011) propõe uma revolução na formação docente; Tardif (2014) contribui com os saberes docentes; e Gatti e Barretto (2009) e Marin (1995) tematizam a formação continuada.

Com a obrigatoriedade escolar crescente a partir da segunda metade dos anos 1950 do século XX, segundo Formosinho (2009), foram criadas as escolas de massas e importaram-se para dentro delas muitos problemas sociais, como o uso de drogas, trabalho infantil, violência, delinquência juvenil, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos e linguísticos. Transformou-se uma crise social em uma crise escolar. Os problemas já existiam na sociedade, porém tornaram-se evidentes quando vieram para dentro da escola.

Levando-se em conta os inúmeros desafios da escola de massas, esperava-se que os mais bem formados fossem designados para essa escola, mas foi constatado um movimento inverso: para as escolas de massas, os professores tiveram suas formações facilitadas e aligeiradas. Formosinho (2009, p. 168) afirma que

Esta representação da escola como uma instituição em crise deriva da comparação da actual escola para todos com a escola para alguns (liceu ou escola técnica) que os cidadãos instruídos frequentaram. A apreciação da escola para todos à luz da concepção de escola para alguns ignora a essência da missão da actual escola básica e considera como gerados na escola problemas que ela importa da sociedade.

Nessas colocações, Formosinho (2009) faz referência à segunda fase do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio em Portugal, no entanto é possível perceber a similaridade com o que acontece nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Com a Revolução Industrial, identificam-se mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais na sociedade. No Brasil, percebem-se mudanças

significativas na primeira metade do século XX em decorrência da instalação do parque industrial e da urbanização da população, que até então vivia na zona rural. A escola e a profissionalidade docente precisaram acompanhar essas mudanças.

Roldão (1998) afirma que algumas características definiram a profissionalidade docente (e continuam definindo): função, saber, poder e reflexividade. O que mudou, portanto, foi a forma como essas características são valorizadas pela sociedade, ou seja, a maneira dos profissionais docentes exercerem essas características de acordo com as necessidades da sociedade vigente. Segundo Roldão (1998, p. 5),

O que caracteriza e distingue o acto de ensinar, desde o tempo dos nossos antepassados gregos, escravos feitos pedagogos na antiga Roma, passando pelas diversíssimas formas e finalidades que ensinar tem assumido em sociedade e épocas diferentes, é esta de fazer aprender. Pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada – sempre o professor é professor porque ensina [...]

Aos poucos, a escola precisa ofertar educação efetiva e de qualidade para todos, e esses *todos* são cada vez mais diferentes. A escola, além de acessível, precisa ser inteligível a todos. A segunda característica que define a profissão docente é o saber, ao qual os profissionais docentes precisam aliar conhecimentos científicos, metodológicos e contextuais, visando à aprendizagem dos estudantes. A terceira característica da profissionalidade docente é o poder. Segundo Roldão (1998, p. 6), “O grau de poder profissional dos professores pode ser mais ou menos limitado por razões extrínsecas (sistema centralizado, imposições de manuais ou outros materiais de trabalho, controle ideológico, etc.), ou por razões intrínsecas [...]”, quanto às quais, para não se comprometer, o professor evita tomar decisões e prefere atividades rotineiras. Em relação à reflexividade, Roldão (1998, p. 7) nos diz que o “[...] pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha [...]”.

A informação encontra-se em todos os lugares, porém na atualidade os meninos e meninas precisam aprender a selecionar e a se colocar criticamente frente a essas informações. Nesse momento, entra o profissional docente, figura indispensável e vital ao processo educativo. Porém, para poder formar, ele precisa estar bem formado. Imbernón (2010, p. 14) entende que “O contexto em que

trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a transmissão de um conhecimento [...] E claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”. De acordo com Kleiman (2006), nos dias atuais, não basta o professor transmitir informações; o trabalho do professor é de um agente de letramento¹⁰.

Nesse início de discussão, procurou-se delinear a necessidade da formação da Educação Básica, incluindo-se nisso as professoras participantes da pesquisa. Nesse ponto, vale o questionamento: como foi e como é formado esse professor alfabetizador brasileiro e o que se espera dele? Na próxima seção, discutir-se-á sobre o assunto.

2.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para entender o presente da escola brasileira e a formação docente, retomamos fatos do passado e constatamos em Saviani (2009) que a formação docente, desde a época dos jesuítas, passando pelo advento das aulas régias e criação de universidades com a vinda da família real para o Brasil, não foi algo importante. Na primeira metade do século XIX, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, surge o ensino mútuo, ou seja, os alunos mais experientes ajudavam os alunos iniciantes. Os professores que não estivessem adequadamente formados para trabalhar nessas escolas deveriam procurar formação nas capitais e custeá-las por conta própria.

Nos primórdios da formação docente brasileira, ou seja, pós-proclamação da república, nominava-se a formação do professor nas Escolas Normais como formação do professor primário, e o termo professor alfabetizador é um termo recente. Não existia e não existe um curso específico para formar professores alfabetizadores; sua formação estava atrelada aos cursos de formação de professores para atuarem nas Escolas Primárias e, nos dias atuais, está atrelada à formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Mortatti (2008, p. 468), pode-se afirmar que a formação do professor

¹⁰ O conceito “agente de letramento” será abordado no terceiro capítulo.

alfabetizador ou do professor primário esteve, no decorrer da história, atrelada a três cursos/instituições: “Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério”.

De acordo com Saviani (2009), em 1834, o Ensino Primário passa a ser responsabilidade das províncias que, por sua vez, à luz do que vinha acontecendo na Europa, criam as Escolas Normais com o intuito de formar os seus professores, dentre esses os professores alfabetizadores. A primeira Escola Normal foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, seguida pela Bahia e demais províncias nos anos subsequentes. A princípio, a preocupação dessas Escolas Normais era formar professores conhecedores dos conteúdos que iriam trabalhar em sala de aula com seus alunos. Saviani (2009, p. 144) afirma que

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Com a reforma do ensino público paulista em 1890, de acordo com Saviani (2009, p. 145), instituiu-se a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, padronizando, assim, as Escolas Normais: “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino [...]”. A Escola-Modelo Paulista serviu de modelo para as demais Escolas Normais do país, tendo como principal traço formativo a hegemonia do método analítico.

A partir da década de 1930, um fato marcante na formação do professor alfabetizador ou primário foi a adoção dos testes ABC, criados por Lourenço Filho, a fim de verificar os níveis de maturidade e a formação de turmas homogêneas, levando-se em conta os princípios da Escola Nova que se estendem até a década de 1970.

Para Saviani (2009), a criação dos Institutos de Educação e, junto com eles, as Escolas de Professores¹¹, na primeira metade do século XX, foi um importante marco na trajetória da formação docente brasileira rumo à busca de conhecimento de cunho científico. Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), “Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário

¹¹ De acordo com Saviani (2009, p. 146), as Escolas de Professores foram criadas por Anísio Teixeira em 1932, pensando-se na “consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”.

(correspondendo aos atuais Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio”).

De acordo com Saviani (2009, p. 146), transformam-se os Institutos de Educação em universidades, e a “Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, (...) deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior”, com o modelo conhecido como 3 + 1 adotado para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Os 3 anos iniciais de estudos eram destinados às disciplinas específicas, e o último ano era destinado à formação didática.

Os desafios e necessidades referentes à formação de professores continuam, e Gatti e Barretto (2009, p. 38) contribuem ao ponderarem que:

Considerando-se a legislação brasileira a partir dos anos 60, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas leis nº4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

A partir dos anos 1960, de acordo com Gatti e Barretto (2009), as normatizações referentes à formação docente passam a ser mais numerosas. Dentre elas, podemos citar a Lei nº 5692/71, que reformula a Educação Básica brasileira, extinguindo as Escolas Normais e criando os cursos de Magistério (destinados a formar professores para os Anos Iniciais). A Lei nº 7044/82 introduz as licenciaturas curtas e plenas em nível superior, as quais foram extintas com a LDB/1996.

A partir dos anos 80, a formação de professores alfabetizadores caracteriza-se pela hegemonia construtivista, enfatizando-se como a criança aprende em detrimento de como se deve ensinar. O professor alfabetizador assume o papel de mediador/facilitador da aprendizagem. Passa-se a combater os métodos de alfabetização¹² e os efeitos da Lei nº 5692/71 referentes à formação tecnicista.

Com a LDB de 1996, segundo Gatti e Barretto (2009), muitas mudanças, no que se refere à formação inicial e continuada de professores, foram propostas: cursos de formação continuada e, em dez anos, a partir da promulgação da Lei, todos os professores deveriam ter formação em nível superior, em graduação plena. Para atender às demandas propostas pela LDB, surgem os Institutos Superiores de

¹² Métodos de alfabetização serão discutidos no terceiro capítulo.

Educação, as Escolas Normais Superiores, as formações iniciais e continuadas em EAD e cursos em modalidade especial para a formação de professores leigos em todo o território nacional.

No município no qual foi realizada a pesquisa, os dados apontam que 42% das professoras participantes da pesquisa têm formação na modalidade em EAD, 47% têm formação na modalidade presencial e 11% não informaram.

Segundo Gatti e Barretto (2009), baseando-se em Pretti (2005b), enquanto na década de 1970 outros países iniciavam a formação a distância visando à formação de estudantes em universidades, o governo brasileiro implantou o “Projeto Minerva” e o “Projeto Logos”: o primeiro destinado à população com pouca vivência escolar e o segundo destinado a formar professores leigos.

A Educação a Distância (EAD), visando à formação de professores em nível superior, segundo Gatti e Barretto (2009), surge no início dos anos 1990 sem destaque; porém, ganha força com a LDB/96. As formações em EAD a princípio foram oferecidas pelas Universidades Federais, sendo a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) a primeira a ofertar formação em nível superior a distância, tendo o apoio de universidades estrangeiras. A partir da Lei nº 9652/96, os cursos de formação a distância ganham força e expandem-se por todo o território brasileiro.

Baseando-se nas Diretrizes Curriculares de 2006 dos cursos de Pedagogia e nos constantes debates e diante dos desafios apresentados na questão da formação inicial dos professores da Educação Básica, Gatti e Barretto (2009) trazem os resultados de uma pesquisa realizada por Gatti e por Nunes em 2008, que procurou investigar as principais características dos cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental. Essa pesquisa examinou a estrutura curricular e as ementas de cursos presenciais de instituições de Ensino Superior em todo o país que ofereciam formação inicial de docentes em várias licenciaturas, e chegou às seguintes conclusões referentes ao curso de Pedagogia: o currículo oferecido por esses cursos é fragmentado, com um conjunto de disciplinas dispersas, com apenas 30% das horas dedicadas à formação específica e 70% para outros tipos de matéria. Gatti e Barretto (2009, p. 122) destacam que:

[...] pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como

reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Em relação aos estágios obrigatórios, percebem-se poucas especificações. Não há plano de estágio e nem muitos registros sobre como é feito ou como deve ser feita a supervisão desses estágios. Também se observa pouca preocupação nos currículos dos cursos de Pedagogia referente à formação de professores atuantes na Educação Infantil, Especial e EJA. Porém, no ano de 2015, foi aprovada a Resolução nº 02 de 2015, definindo Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da Educação Básica em nível superior (licenciaturas, segunda licenciatura e formação continuada), trazendo novas regulamentações mais abrangentes.

Delinearam-se, até o presente momento, algumas discussões referentes à formação inicial docente. Na próxima seção, será discutida a questão da práxis.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS

Trazendo-se à discussão a questão da práxis nos cursos de formação de professores e para aprofundar as discussões, é necessário voltar na história. De acordo com Vasquez (1977), para Aristóteles e Platão, era vergonhoso para os homens livres realizar qualquer atividade prática. As atividades práticas deveriam ficar sob a responsabilidade dos escravos. Vasquez (1977, p. 18) faz referência à maneira de pensar desses filósofos:

Os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio; entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadãos da polis, e deixando o trabalho físico – de caráter servil, humilhante – a cargo dos escravos.

A partir do Renascimento, a consciência filosófica da práxis sofre modificações. Para Vasquez (1977, p. 25): “Nessa nova perspectiva filosófica, o homem deixa de ser mero animal teórico e passa a ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo”. Essa perspectiva estende-se apenas à arte e à

política, e não às demais atividades desenvolvidas na Renascença. Em Marx e Engels, no século XIX, a teoria guia a ação. Vasquez (1977, p. 241) esclarece o sentido da práxis:

Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos isolar um do outro.

Pensando-se na práxis da formação de professores, Nóvoa (2011, p. 6) propõe:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Para que essa revolução aconteça, o autor propõe um trabalho na coletividade, na reflexibilidade da ação pedagógica, na criatividade, no embasamento teórico e na divulgação dos conhecimentos elaborados e reelaborados para que a sociedade passe a valorizar a profissão docente, e tudo partindo de dentro da profissão.

Nóvoa (2011, p. 6) diz que, a exemplo dos cursos de medicina que reúnem num mesmo espaço atendimento à saúde, formação de médicos e pesquisa, deveríamos reunir num mesmo espaço: “centros acadêmicos de educação, juntando escolas, formação de professores e pesquisas” e, então, formar-se-ia um profissional docente consciente de sua práxis, embasado na teoria e pesquisador.

De acordo com Garcia (2015), ao incentivar a professora alfabetizadora a investigar a sua própria prática pedagógica em sala de aula, estar-se-á dando-lhe ferramentas para aguçar o olhar e a sensibilidade para entender, identificar e atuar sobre acontecimentos de seu contexto de trabalho. Ainda para a autora (2015, p. 19), “A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência”.

A formação de professores alfabetizadores deveria partir do chão da sala de aula, de suas necessidades. Garcia (2015, p. 18) destaca que “o processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os

conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos”.

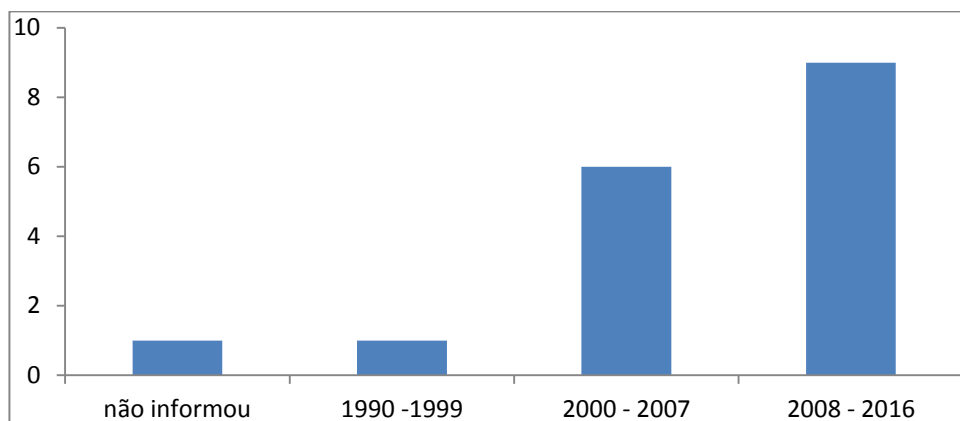
Tardif (2014) traz à tona a reflexão da problemática referente aos saberes dos professores, saberes plurais e heterogêneos, provenientes das Ciências da Educação, da Pedagogia, das disciplinas, dos currículos e das experiências desenvolvidas pelos docentes no contexto do trabalho. Esses saberes historicamente foram se afastando da realidade docente e, muitas vezes, produzidos sem a participação do professor, ou seja, são saberes exteriores a ele, de cuja elaboração participa meramente como transmissor ou reproduzidor. Para o autor,

Será preciso outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino? (TARDIF, 2014, p. 55)

Discutiu-se até o presente momento a práxis docente e a necessidade de uma revolução na formação docente de acordo com Nóvoa (2011), Tardif (2014) e Garcia (2015), na qual o professor exerceria maior protagonismo em sua formação. Pensando-se nas proposições colocadas sobre formação de professores, em especial a do professor alfabetizador, dessa necessidade de uma revolução na formação, vale questionar sobre como foram as formações das participantes da pesquisa, olhando-as especialmente no que interessam para o presente trabalho, que é a questão dos estudos do letramento.

Como já mencionado, os dados apontam que 42% das professoras participantes da pesquisa têm formação na modalidade em EAD, 47% têm formação na modalidade presencial e 11% não informaram. Na sua maioria, formaram-se entre os anos 2000 e 2016, totalizando 89% das professoras participantes da pesquisa, como pode ser visualizado no gráfico que segue:

Gráfico 1 – Ano de conclusão da formação inicial das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Questionário e entrevista da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

Cerutti-Rizzatti (2009) afirma que os estudos sobre o letramento¹³ ganharam força no Brasil a partir da década de 90 no campo da pesquisa, e pode-se inferir nas respostas dadas pelas professoras o quanto as discussões referentes ao letramento demoram para chegar ao campo do ensino. Trata-se de uma temática mais recente e, portanto, talvez não componha os saberes dos professores formados há mais tempo.

Percebem-se nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa alguns indícios do que vem sendo discutido até o presente momento sobre a formação inicial do professor. Ao serem questionadas se na formação inicial tinham estudado conteúdos referentes ao letramento, questionamento no qual elas deveriam assinalar sim ou não e comentar a sua resposta, observa-se que, nas respostas fechadas, treze professoras responderam que estudaram sobre o letramento na formação inicial e quatro professoras responderam que não estudaram. Nos comentários, porém, das dezessete professoras respondentes do questionário, oito mencionaram que estudaram sobre o letramento na formação inicial, e dessas oito apenas uma menciona Magda Soares e autores, duas afirmam que estudaram muito e cinco afirmaram que estudaram o letramento de forma vaga e superficial. Seis professoras não comentaram e três afirmaram que não estudaram sobre o letramento na formação inicial. Isso pode ser observado nos comentários que seguem:

¹³ Letramento será discutido no terceiro capítulo

(P.B) Sim, eu tive muitos conteúdos.

(P.L) Por meio de estudos de Magda Soares e outros autores indicados pela professora.

(P.Q) Com leituras, vídeos e pesquisas. Era um pouco novo e pouco comentado. (Questão 9 do questionário, novembro de 2016).

Pode-se inferir das respostas dadas pelas professoras que 83% das professoras dizem ter estudado sobre o letramento na formação inicial, porém percebe-se nos comentários o que parece ser um indicativo de que poucas aprofundaram os estudos sobre o letramento na formação inicial. Por que 83% das professoras dizem ter estudado sobre o letramento, mas no momento de comentar dizem ter estudado de forma superficial?

Na próxima seção, será discutida a formação continuada e suas implicações na formação docente.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A princípio, a educação continuada, de acordo com Gatti (2008), surgiu da necessidade de aprimoramento e atualização para o trabalho. Essa necessidade foi incorporada à Educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para suprir a precariedade das formações iniciais.

Por formação continuada, entende-se toda formação realizada, segundo Gatti (2008, p. 56):

[...] após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos [...].

Gatti (2008) enfatiza que tudo o que possa contribuir para o aprimoramento da formação docente após o ingresso na docência ou na graduação pode ser denominado formação continuada. Pela falta de adequada formação inicial dos professores da Educação Básica em nível de graduação, os cursos de formação

continuada estão desempenhando um papel compensatório, e não de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos dos professores.

De acordo com Marin (1995), diferentes termos, em diferentes momentos, foram usados para referenciar acontecimentos de formação continuada. As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa utilizam o termo “formação continuada” para referir-se às formações após a formação inicial de que participaram, o que se pode observar na fala de algumas delas:

*(P.A) Sim, eu **tive o privilégio** de participar de **formação continuada** Pró-letramento Língua Portuguesa e PNAIC.*

*(P.L) Ainda não participei de **formações continuadas** nessa área, mas **tive desejo de participar** do PNAIC, pois me parece uma formação **bastante relevante**. (Respostas à questão 10 do questionário, novembro de 2016)*

Pode-se justificar o uso do termo “formação continuada” para designar os cursos de que participaram após a formação inicial por ser um grupo relativamente jovem na carreira docente e não ter participado de cursos que eram denominados como *reciclagens*, *capacitações* e *treinamentos*. Os dados ainda apontam para a relevância das políticas públicas voltadas à formação continuada de professores quando os professores mencionam “tive o privilégio”, “tive o desejo de participar” e “bastante relevante”.

Marin (1995, p. 13) chama a atenção para a importância da análise crítica dos termos “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, pois cada um desses termos carrega uma concepção de educação”. Embora sejam palavras do mesmo campo semântico, não apresentam os mesmos significados e influenciam no tipo de formação continuada ofertada aos professores:

Esse repensar crítico advém da necessidade de rever tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais das escolas e nos vários níveis de administração da educação [...]. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas. (MARIN, 1995, p. 13)

Ainda segundo Marin (1995), na década de 1980, o termo “reciclagem” foi bastante usado; porém, é interessante lembrar que em educação estamos lidando com pessoas, e não com materiais que podem ser desmanchados e moldados

novamente, com novas características e funções. O professor não é uma tábula rasa ao chegar a um curso de formação continuada; ele já traz consigo uma história em constituição. Outro termo utilizado para fazer referência à formação de professores é “treinamento”, partindo do princípio de que o professor não deve ser treinado, adestrado, colocado em um molde, e sim tornar-se crítico, reflexivo, capaz de usar a razão, que é interessante conhecer os significados do termo em questão. Marin (1995), quando trata do termo “aperfeiçoamento”, também o faz com ressalvas, porque quando falamos de aperfeiçoamento, estamos em busca da perfeição, do aprimoramento, da negação das falhas. Em educação, sabemos que é um processo em constituição e sujeito a falhas. Não podemos esquecer também que condutas inadequadas não devem ser aperfeiçoadas. Outro termo usado é “capacitação” – os professores devem ser capazes de realizar a sua função enquanto educadores, mas não através da persuasão e do convencimento, e sim através da reflexão e do uso da razão. De acordo com Marin (1995, p. 17), nos dias atuais, estão sendo usados os termos “educação permanente, formação continuada e educação continuada”, cujos significados se complementam por serem concepções que visam à formação do professor pesquisador e ativo na sua formação. Educação continuada é apontada como o termo mais completo e amplo:

Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo [...]. (MARIN, 1995, p. 19)

No Brasil, a LDB de 1996 veio dar ênfase à questão da formação continuada, trazendo vários artigos no seu bojo que estipulavam a valorização das carreiras do magistério por meio da participação em formações continuadas e da obrigatoriedade dos Poderes Públicos em promover formações continuadas a seus professores.

Podem ser citados alguns programas de formação continuada destinados a professores alfabetizadores no Brasil, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

De acordo com o documento de apresentação do programa, o PROFA foi oficialmente lançado em 2001, destinado a professores alfabetizadores, mas aberto à participação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e EJA.

Com embasamento teórico construtivista, a princípio, o PROFA seria um programa simples, com um manual e vídeos transmitidos pela TV Escola e disponibilizados pela *internet*; porém, tornou-se um programa em nível nacional semipresencial e organizado em três módulos, com carga horária de 160 horas.

Na fala da professora E.D, percebem-se indícios referentes ao embasamento teórico construtivista preconizado pelo PROFA. No excerto que segue, pode-se visualizar o que destaca E.D:

(1) [...] No PROFA não veio o letramento, não tinha, não lembro, eu lembro que eles trabalharam muito os níveis de escrita. Lembra? Eu acho que o PROFA veio, assim, com uma preocupação grande com o sistema de escrita, bem construtivista. (Professora alfabetizadora, entrevista realizada em março de 2017).

Percebe-se na fala da professora o que era preconizado nos cursos de formação continuada da época, pois cada momento histórico tem seus interesses na formação do professor. No ano de 2001, ano em que a professora E.D participou do curso PROFA, o Construtivismo estava no auge das discussões acadêmicas e das formações continuadas. Ele dominou, segundo Soares (2016), a discussão em pauta nas universidades e documentos oficiais referentes à alfabetização até o início do século XXI, apesar das discussões sobre o letramento terem ganhado força a partir da década de 1990 no Brasil.

Segundo o guia geral do Pró-letramento disponibilizado pelo MEC (2007), trata-se de um curso de formação continuada com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, de caráter reflexivo, que buscava valorizar a práxis, sem a intenção de oferecer receitas prontas aos professores. Foi realizado em parceria com as Universidades pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, responsáveis pela formação dos Orientadores de Estudo/Tutores, na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas anuais, tendo como público alvo “os professores em exercício dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas” (MEC, 2007, p. 2). Reiterava a qualidade na leitura/escrita com ênfase no letramento e no ensino da Matemática, visando aos usos sociais. Os professores que terminavam os cursos de Língua Portuguesa podiam ingressar nos cursos de Matemática e vice-versa, realizados por revezamento. No Pró-Letramento, já era abordada a questão da alfabetização na perspectiva do letramento, como indicado por Soares (2011). Alfabetização e

letramento, embora sejam conceitos diferentes, devem ser considerados como indissociáveis no processo de alfabetização.

No ano de 2012, é lançado o PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, o do Distrito Federal, Estados e Municípios. Aos 8 anos, todas as crianças brasileiras deveriam estar alfabetizadas. Trata-se de um curso destinado aos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) com base no Pró-Letramento, tendo as Universidades como parceiras na elaboração dos cadernos de formação e a capacitação dos professores Orientadores de Estudo e Coordenadores Locais. As formações com os professores iniciam-se em 2013, com ênfase na formação em Língua Portuguesa, com carga horária de 120 horas. No ano de 2014, a ênfase foi em Matemática e ocorreu a retomada de conteúdos de Língua Portuguesa, com carga horária de 160 horas. No ano de 2015, a ênfase foi na interdisciplinaridade, com carga horária de 80 horas. No ano de 2016, foram retomados tópicos estudados nos anos anteriores, e a ênfase recaiu sobre a Avaliação e organização da ação didático-pedagógica, com carga horária de 100 horas. No ano de 2017, o curso faz uma retomada de conceitos em Língua Portuguesa e Matemática, visando aos usos sociais trabalhados em anos anteriores, com carga horária de 100 horas.

Levando-se em conta a importância de conhecer a real necessidade de formação continuada do professor alfabetizador é que se lançou o questionamento: “Você tem alguma sugestão referente à formação continuada quanto ao trabalho na fase da alfabetização?”. As respostas podem ser visualizadas no quadro que segue:

Quadro 5 – Sugestões referentes à formação continuada

QUANTIDADE DE PROFESSORES	SUGESTÕES
01	Ênfase em Matemática
01	Nos moldes do PNAIC
02	Trocas de experiência
01	Estudos sobre a Infância
01	Métodos de Alfabetização
01	Estratégias para trabalhar leitura deleite
01	Formação em horário de aula
03	Acreditam ser necessário atualizar conhecimentos
06	Não opinaram

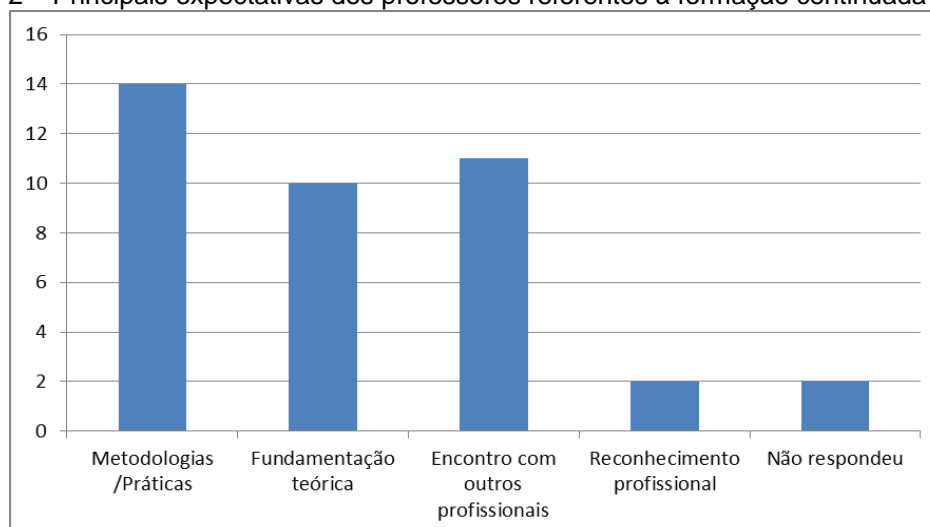
Fonte: Questionário da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

Percebe-se, nas colocações feitas pelas professoras alfabetizadoras, que sete contribuem com sugestões de pauta para a formação continuada, três acreditam que é importante atualizar os conhecimentos, porém não contribuem com sugestões de pauta para a formação continuada, e sete professoras não contribuem com sugestões referentes às suas necessidades reais de formação continuada. Por que as professoras alfabetizadoras não contribuíram expondo as suas reais necessidades formativas? Será que as professoras acreditam que não adianta opinar? Ou não estão habituadas a opinar? Ou tiveram dificuldade com o instrumento de coleta de dados, ou seja, a compreensão daquilo que a pesquisadora questionava?

Conjectura-se que os professores buscam as formações continuadas com diferentes objetivos. Quais são suas expectativas ao fazê-lo?

Na pesquisa realizada no município em questão, podem-se depreender alguns pontos interessantes para discussão nas respostas dadas à questão. As respostas podem ser visualizadas no gráfico que segue.

Gráfico 2 – Principais expectativas dos professores referentes à formação continuada



Fonte: Questão 11 do questionário (2016).

Nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras, percebe-se, em primeiro lugar, que elas buscam metodologias e práticas; em segundo, buscam o encontro com outros profissionais; depois, a fundamentação teórica e apenas duas professoras buscam reconhecimento profissional. Duas professoras não responderam.

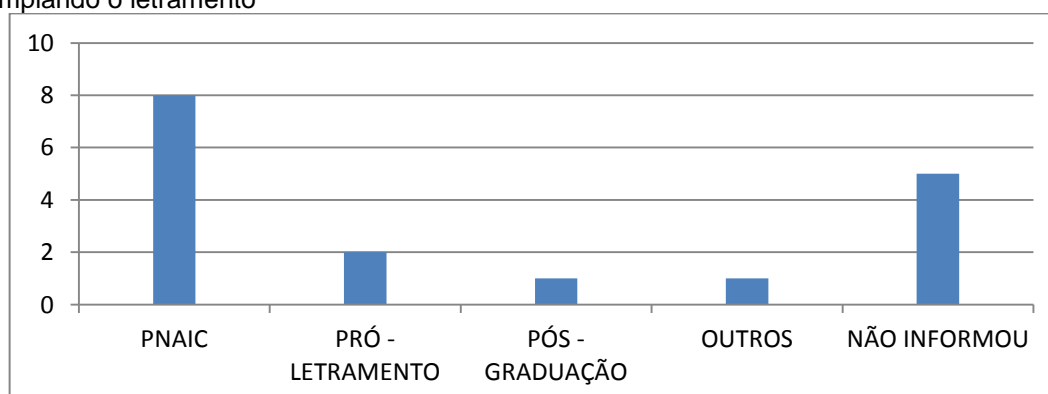
Pode-se depreender que as professoras buscam atividades práticas, encontro com outros profissionais; porém, já se percebe que 60% das professoras buscam também fundamentação teórica nas formações continuadas. Esse dado pode residir na percepção do professor quanto à importância de fundamentar teoricamente a sua prática, superando o discurso da necessidade quase sempre urgente de exemplos de práticas, de fácil aplicação em suas aulas. De acordo com Imbernón (2010, p. 53),

O tratamento da formação como problema genérico ocasionou um sistema de formação *standard*, baseado em um modelo de treinamento. Muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece conteúdos e o desenvolvimento da atividade.

Esse modelo de formação continuada tem como base o positivismo. Historicamente, essas formações eram padronizadas e buscavam de maneira genérica, através de treinamento, resolver todos os problemas que os professores encontravam em suas salas de aula.

Considerando que a maioria das professoras participantes da pesquisa busca também embasamento teórico e que a temática central desta pesquisa está nos estudos do letramento e suas contribuições para o fazer docente, torna-se importante averiguar como/quando/se as professoras participantes foram apresentadas a tais estudos, compreendendo que isso pode ser caracterizado como formação. Ao serem questionadas se participam ou participaram de formação continuada que contemple ou tenha contemplado o letramento, deram diversas respostas que podem ser visualizadas no gráfico que segue:

Gráfico 3 – Participação das professoras alfabetizadoras em cursos de formação continuada contemplando o letramento



Fonte: Questão 10 do questionário (2016).

Pode-se observar no Gráfico 3 que das dezessete professoras participantes da pesquisa, oito afirmam que o PNAIC contemplou discussões referentes ao Letramento, duas afirmam que tais discussões ocorreram no Pró-Letramento, uma afirma que a pós-graduação *lato sensu* trouxe a temática, uma afirma que outros cursos trouxeram discussões sobre o letramento e cinco professoras não informaram. Percebe-se que, no município em questão, o PNAIC impactou bastante no que diz respeito aos estudos sobre o Letramento. Talvez tal resultado se justifique pelo fato de o grupo de professores estarem nos cinco primeiros anos de docência em turmas de alfabetização e não ter tido a oportunidade de participar do PROFA e do Pró-Letramento.

Nos excertos que seguem, pode-se visualizar as respostas dadas à questão “Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?”.

(2) Eu ouvi falar sobre letramento a partir do momento que eu comecei a fazer o PNAIC, até então (pausa), até então nunca tinha me... (pausa) alfabetização e letramento foi a partir do PNAIC em 2013, antes era muito alfabetizar, alfabetizar, e a gente achava que era só ensinar o sistema de escrita alfabética para a criança. (Professora alfabetizadora E.D, entrevista realizada em março de 2017).

(3) Ouvi falar na graduação, porém eu não lembro o que foi trabalhado [...] Aprendi sobre o letramento através do curso do PNAIC. Participo do PNAIC desde 2015. (Professora alfabetizadora E.E, entrevista realizada em novembro de 2016).

Nas respostas dadas pelas professoras, percebe-se que foi na formação continuada, especialmente no PNAIC, que as professoras ouviram falar pela primeira vez ou de maneira mais marcante sobre o Letramento. Ressalta-se que o grupo de professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, está em início de carreira na área da alfabetização e possivelmente não teve oportunidade de participar das demais formações continuadas ofertadas pelo Governo Federal, voltadas à alfabetização e ao letramento.

Percebe-se que a formação inicial apresenta alguns problemas, porém a formação continuada também tem algumas considerações que devem ser analisadas. De acordo com Gatti e Barretto (2009), em alguns casos, não é levada em conta a participação dos professores nas discussões das políticas de formação docente e suas reais necessidades. Em consequência, quando essas formações chegam ao âmbito escolar, os professores demonstram pouco interesse em ser meros executores e a mudar as suas práticas.

Discutiu-se até o presente momento a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, porque acredita-se que, quanto mais bem formado estiver o professor, melhor compreensão poderá ter, principalmente na área de que trata esta pesquisa, ou seja, os estudos do Letramento. No próximo capítulo, serão tratados assuntos referentes à alfabetização, ao letramento dentro e fora da escola e aos gêneros do discurso.

3 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesse capítulo, serão discutidos os conceitos de letramento e de alfabetização no Brasil, seus desdobramentos e implicações. Alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém, indissociáveis no processo de apropriação e uso da escrita. As discussões referentes ao letramento e seus desdobramentos serão tratadas à luz das ideias de Rojo (2009), Kleiman (1995,1999, 2001, 2006, 2012) e Soares (2016), que traçam um histórico dos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil; Street (2010) contribui com os conceitos de modelos de letramento autônomo e ideológico, Rojo e Barbosa (2015), Solé (1998), Britto (2003) e Abreu (2004), por sua vez, esclarecem a história, os sentidos e finalidades da leitura e da escrita, “o que” e “como” pode-se ler. Por sua vez, as discussões referentes à alfabetização serão baseadas nas ideias de Soares (2001, 2016 a e b), que faz uma discussão a respeito das facetas e conceitos da alfabetização, e Mortatti (2000), que contribui com os estudos sobre métodos; Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Cordeiro (*in* SCHNEUWLY e DOLZ, 2011), Zabala (1998) e Kleiman (2009) trazem discussões referentes à organização da ação didático-pedagógica.

Neste capítulo, também serão analisadas perguntas do questionário realizado com dezessete professoras alfabetizadoras, questões da entrevista realizada com cinco professoras alfabetizadoras e observação de aula na sala de duas professoras alfabetizadoras.

3.1 LETRAMENTO

O termo Letramento, segundo Soares (2001), surgiu no Brasil na segunda metade da década de 1980, mencionado por Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da Editora Ática. De acordo com Soares (2001), novos termos surgem no vocabulário sempre que surgem novas

necessidades, gerando novos fatos a serem conceituados. No Brasil, o termo alfabetização era compreendido por muitos como a habilidade de ler e escrever ou mesmo assinar o nome, desvinculada das ideias das práticas sociais do uso da leitura e da escrita. Nesse cenário, surge o termo Letramento, versão em Língua Portuguesa da palavra inglesa “literacy”. Para Soares (2001, p. 18),

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra do latim littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Para Cerutti-Rizzatti (2009), as discussões referentes ao letramento ganharam espaço no Brasil a partir da década de 1990 através de publicações, principalmente de Soares e Kleiman, tornando conhecido o movimento denominado Novos Estudos de Letramento. Tal movimento pode ser definido como uma corrente de estudos que começa nos anos 1980, protagonizada por um grupo de estudiosos anglo-saxões, que tinha como foco central o letramento como prática social.

Como exposto por Cerutti-Rizzatti (2009), as discussões referentes ao letramento ganharam espaço nos estudos dos pesquisadores brasileiros a partir da década de 1990. Contudo, para que tais discussões cheguem até os espaços das formações e do cotidiano das ações didático-pedagógicas dos professores, sempre há um tempo considerável. Conjectura-se que tais discussões tenderam a chegar a princípio nos grandes centros para depois chegar a cidades de pequeno porte, como a cidade citada na presente pesquisa. Documentos oficiais como os PCNs¹⁴ (1997) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) passam a fazer referência ao letramento.

Nesse ponto, vale o questionamento: como tais discussões chegaram para os professores do ciclo de alfabetização do município em questão, localizado no norte de Santa Catarina? O que eles compreendem por “letramento”?

Durante a pesquisa de campo, utilizando o instrumento de pesquisa questionário, das dezessete professoras participantes, dez demonstram ter

¹⁴ Nos PCNs (1997), faz-se referência ao letramento, embora a referência seja breve, sendo um indicativo de que as discussões sobre o letramento nesse período estavam se iniciando no Brasil.

entendido o significado de letramento de acordo com Soares (2001) e Kleiman (2012). Na fala de P.N, a seguir, há referência explícita ao conceito proposto por Soares (2001):

*P.L – Entendo letramento como o **uso social** que fazemos da leitura e da escrita.*

*P.N – É o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as **práticas sociais de leitura e de escrita** que circulam na sociedade em que vive. (Respostas à questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Observa-se que a fala de P.N está atravessada pela fala de Soares (2001); é possível inferir que, de alguma forma, ela teve acesso aos estudos da autora citada.

Segundo Soares (2001), outro fato importante a ser mencionado é que um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não letrado, ou seja, saber ler e escrever, mas não saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais e pode ser analfabeto e com certo nível de letramento, ou seja, pode não dominar a tecnologia da escrita, mas pode saber usá-la nas práticas sociais através de indivíduos letrados.

Em se tratando de alfabetização, segundo Soares (2016), pode-se mencionar a questão da alfabetização funcional, ou seja, ter habilidade em usar a leitura e a escrita em contextos mais restritos. O indivíduo sabe ler e escrever para realizar atividades práticas de sua vida diária, para a sua sobrevivência, exigidas em sua comunidade. Para a Unesco (1978 apud SOARES, 2016, p. 34),

É funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade.

Enquanto o termo alfabetismo funcional encontra-se com mais regularidade na literatura e pesquisas, o termo analfabetismo funcional é mais raro. Surge no Brasil na década de 1980 o termo “iletrismo”. No iletrismo, o sujeito pode ter frequentado a escola e aprendido a tecnologia da leitura e da escrita; porém, pela falta de uso e exclusão de experiências de uso social da leitura e da escrita, deixa de dominá-la. De acordo com Ribeiro (1997, p. 145):

[...] analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas

habilidades, retornam à condição de analfabetos. Especialmente na França, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar a população que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos [...].

Soares (2001, p. 72) esclarece que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Mortatti (2004, p. 98) afirma que “letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente grafocêntricas”.

Apesar de o letramento ser um conceito relativamente novo no Brasil, em torno de 60% dos professores do Ciclo de Alfabetização do município do norte de Santa Catarina demonstram, em suas falas, saber o que é o letramento, como pode ser observado no excerto a seguir:

*(4) O letramento é fazer com que a criança consiga **fazer uso desse aprendizado no seu convívio social**. No caso, ela tem a alfabetização para entender o sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo vai entendendo o **uso dessa escrita no convívio social**. (Professora alfabetizadora, entrevista realizada em março de 2017)*

No entanto, percebe-se nos professores uma tendência a considerar mais fortemente a questão da capacidade individual, a capacidade de ler, de escrever, de decodificar, embora as professoras entendam que há a necessidade de compreensão do que é lido. Isso nos remete à ideia proposta por Rojo (2009) acerca do caráter mais individual, que está muito mais ligado à alfabetização:

*[P.B] Letramento é a demonstração da **capacidade individual** de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (Resposta à questão 17 do questionário, novembro de 2016)*

*[P.Q] Entendo que o aluno passa pelo processo da alfabetização não apenas decodificando palavras, mas **interpretando** o que escreve e lê, não só apenas decifrando letras, mas **compreendendo** o sentido do texto. (Resposta à questão 17 do questionário, novembro de 2016)*

Rojo (2009, p. 98) afirma que “[...] alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares [...]”, ou seja, voltado aos objetivos escolares de ensinar a ler e escrever

bem, sem levar em conta os diferentes usos sociais da leitura e da escrita na sociedade.

A partir dos estudos referentes ao letramento no Brasil, diferenciou-se alfabetização de letramento. Pode-se, então, compreender um sujeito alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever e por sujeito letrado aquele que vive em estado de letramento, ou seja, sabe ler, escrever e usar socialmente a leitura e a escrita de acordo com as suas necessidades e exigências na sociedade. De acordo com Rojo (2009, p. 98), “[...] O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais [...]”.

Pode-se compreender que não basta dominar a tecnologia da escrita, como nos diz Soares (2001), mas atribuir valoração à leitura e à escrita nos contextos sociais em que vivemos, porque os letramentos são situados no espaço e no tempo, o que conduz as discussões para os conceitos de modelos autônomo e ideológico de letramento, abordados na próxima seção, com base especialmente em Street (2010).

3.1.1 Modelos de letramento

Na década de 1970, com o intuito de conhecer os usos da leitura e da escrita além dos muros escolares, o inglês Brian Street (2010), estudante de um curso de Letras, insatisfeito com os estudos que vinha realizando porque centravam-se nos estudos de textos literários e suas estruturas, e não nos valores e significados que as pessoas poderiam dar aos textos, resolve, então, transferir seus estudos para o Departamento de Antropologia em Oxford e passa a realizar pesquisas etnográficas, observando os usos da leitura e da escrita em vários países, como Irã e Índia. A partir dessa pesquisa, contribui com os novos estudos de letramento com a proposição dos seguintes modelos teóricos: modelos de letramento (autônomo, ideológico) e o conceito de práticas de letramento.

No modelo autônomo de letramento, segundo Street (2010), pensa-se a leitura e a escrita como atividades neutras desvinculadas do contexto social, cultural e de poder vigente. Nesse modelo, o sujeito aprende a ler e a escrever

independentemente dos contextos sociais. As formas de usar essa leitura e essa escrita na sociedade acontecerão como consequência natural de ter aprendido a ler e a escrever.

A característica de “autonomia” (KLEIMAN, 2012) referenciada nesse modelo diz respeito ao fato de a escrita bastar-se em si mesma, não obstante o seu uso e de seu contexto de produção. De acordo com Kleiman (2012), no modelo autônomo, a oralidade e a escrita são vistas como duas categorias distintas; existe similitude entre aprender a ler e escrever e o processo de aquisição de conhecimento. Concedem-se poderes inerentes à escrita e a quem a detém.

De acordo com Street (2010, p. 36):

[...] Presume-se, nesse modelo [autônomo], que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto. [...] Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado.

Como já mencionado na seção 3.1, em torno de 60% dos professores envolvidos na pesquisa em questão dominam o conceito de letramento, porém em alguns momentos os conceitos de alfabetização e letramento se interpenetram, há ruídos nos conceitos, o que indica que não há clareza quanto ao caráter social que marca o conceito de letramento. A assimilação de um conceito não se dá como por um processo de transposição. Cada um vai retendo aquilo que lhe faz mais sentido. Na fala da professora P.B, pode-se depreender a questão que norteia um dos modelos de letramento discutidos, o modelo autônomo de letramento:

*Letramento é a demonstração da **capacidade individual** de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (Resposta da questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Para essa professora, a aprendizagem da leitura e da escrita está dissociada do contexto de uso e das necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, mantendo o enfoque somente naquilo que é realizado no contexto escolar, como o ditado ou a redação. A leitura e a escrita estão apenas objetivando o uso individual, e não a interação social.

Para Street (1993 apud KLEIMAN, 2009, p. 99), “[...] o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

O modelo ideológico de letramento leva em conta os usos sociais da leitura e da escrita. A percepção desses usos está nitidamente evidenciada no entendimento que a professora denominada P.N tem de letramento, embora não seja uma referência explícita ao modelo proposto por Street, até por se tratar de um construto teórico, uma forma de olhar para os modos de inserção e compreensão da escrita na sociedade:

*(P.N) É o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas **exerce as práticas sociais de leitura e de escrita** que circulam na sociedade em que vive. (Resposta à questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Os conceitos de letramento autônomo e ideológico têm significativa importância, uma vez que afetam o fazer escolar e os seus resultados, incluindo-se os materiais usados no espaço da escola, as abordagens dos conteúdos, os modos como a questão da linguagem é tratada. São, portanto, conceitos fundamentais que requerem atenção e entendimento por parte dos sujeitos envolvidos nos fazeres pedagógicos. Na nota de campo que segue, podem-se observar pistas que apontam para o modelo ideológico de letramento acontecendo na sala de aula:

*(Episódio 1) **Os alunos estavam preocupados com a festa de encerramento do ano letivo e a proposta inicial de trabalho para aquele dia foi a confecção de um convite para a festa. Uma aluna disse: “Um convite igual aquele da história da Dona Baratinha?” A professora então mostrou a história da Dona Baratinha e tirou o exemplo do convite de dentro da história. Fez um levantamento com os alunos das características de um convite e para que é usado. As crianças relataram convites que viram em casa. Cada criança preencheu um convite com data, horário e local entregue pela professora. No final da atividade, ela disse que aquele convite era dela para eles, objetivando que ninguém esquecesse o dia, horário e local da festa de encerramento.** (Nota de campo, observação realizada no dia 30 de novembro de 2016, na sala da professora O.A).*

Percebe-se na fala da aluna quando ela diz “Um convite igual àquele da história da Dona Baratinha?”, ou quando as crianças relatam os convites que viram em casa, que eles tiveram contato com convites fora da escola e com histórias que podem ter sido contadas na escola ou fora dela; ou seja, as crianças demonstraram

que participaram de situações (eventos de letramento, conceito a ser discutido a seguir) envolvendo a leitura proporcionada pela escola ou em outro local. As crianças trouxeram esses conhecimentos para a discussão referente à forma e ao uso do convite que viram em casa e na história da Dona Baratinha, ou seja, é um conhecimento significativo para elas que lhes permitiu estabelecer muitas relações entre o que vivenciam em casa e na escola.

A professora, de maneira simples, fez com que as crianças da turma tivessem contato com o uso real da escrita através do convite, material escrito presente no dia a dia delas. Proporcionou o uso da escrita com função social a partir da proposição de uma atividade da qual as crianças participaram ativamente. Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita foi permeado pela familiaridade com um material corriqueiro para as crianças, validado pela professora como algo que pode adentrar a sala de aula e contribuir para o processo de alfabetização.

Discutiu-se nesta seção os conceitos de modelos autônomo e ideológico de letramento e, nas notas de campo, algumas pistas desses modelos nos fazeres pedagógicos. Para entender melhor a questão dos modelos de letramento e como o letramento precisa ser vivenciado nos diferentes ambientes nos quais os sujeitos transitam, é necessário o entendimento dos conceitos de eventos e práticas de letramento, pois é nos eventos e práticas de letramento que os modelos de letramento acontecem.

3.1.2 Eventos e práticas de letramento

Para Hamilton (2000a, apud CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 6), “Os eventos de letramento – usos, digamos, visíveis da escrita – são a ponta do iceberg cuja base são as práticas de letramento, as quais traduzem valores, ideologias, modos de vida”.

Pode-se entender, nas palavras de Hamilton (2000), que toda situação em que o sujeito participa ativa ou passivamente de atividades relacionadas ao uso da leitura e da escrita, ele estará participando de um evento de letramento. Euzébio (2013, p. 26), baseando-se em Hamilton (2000b), nos diz que se podem observar nos eventos de letramento quatro elementos visíveis: participantes, ambientes,

artefatos e atividades. Os participantes são os sujeitos que participam na atividade de leitura e escrita; os ambientes são os locais onde ocorre a interação com a leitura ou com a escrita; artefatos são os acessórios utilizados para que a interação com a leitura e a escrita aconteça; e a atividade é a ação desenvolvida pelo sujeito durante o evento de letramento.

Ao indicar sua compreensão acerca do que seja letramento, a professora denominada E.C recorre à citação de situações que envolvem os usos da leitura e da escrita no excerto que segue:

*(5) Letramento é quando a criança faz uso daquela leitura no seu dia a dia. **Lendo algum rótulo** de alguma coisa que comeu em casa, ou **ajudando a montar a lista**, ou **quando ajuda a mãe a escrever a lista**, **ajudando a mãe a fazer uma receita de bolo**, usando no seu dia a dia. (Professora alfabetizadora E.C, entrevista em fevereiro de 2017)*

Pode-se depreender no excerto exemplificado que os eventos de letramento e as práticas de letramento estão imbricadas. Quando a professora diz “lendo um rótulo”, “ajudando a mãe a montar uma lista”, “quando ajuda a mãe a escrever a lista”, “ajuda a mãe a fazer uma receita de bolo”, está dizendo que essa criança está participando de eventos de letramento valorizados em sua casa, ou seja, na esfera familiar. Pode-se ainda depreender dessa análise que os participantes dos eventos de letramento são a mãe e a criança; o ambiente é provavelmente a casa da criança; os artefatos são folhas, cadernos, lápis ou outro instrumento para escrever receitas e rótulos; as atividades são a escrita de listas, a leitura de rótulos e a leitura de uma receita de bolo.

O valor social dado às atividades de leitura e de escrita pode ser conceituado como práticas de letramento, o que se confirma na fala de Street (2010, p. 39) que diz: “Aí está um *insight* de que valor - socialmente, por assim dizer – pode ser o conceito de práticas de letramento”.

O conceito de práticas de letramento lança-se no nível da abstração, não pode ser visualizado. Para entendermos práticas de letramento, necessitamos observar os eventos de letramento que são visíveis. Aos usos da leitura e da escrita efetuadas pelos sujeitos envolvidos acrescentam-se os valores, as crenças, os sentimentos e os sentidos atribuídos pelos participantes.

Descrever eventos de letramento, como nos diz Street (2010), não contribui com o entendimento dos usos sociais da leitura e da escrita. Pode-se passar horas

citando eventos de letramento. O diferencial está em entender os valores, os discursos, as formas de usar e de sentir a leitura e a escrita (práticas de letramento), como observado no excerto 5 da entrevista de E.C. Pode-se acrescentar aos eventos de letramento os valores atribuídos por seus participantes à leitura e à escrita.

Percebe-se que, na esfera familiar, a “leitura do rótulo”, “escrita da lista” ou a “receita do bolo” são valorizadas pela contribuição no dia a dia da organização familiar, tirando desses integrantes a obrigação de guardar todas as informações na memória.

Dentre os eventos de letramento mais recorrentes no espaço escolar, a leitura tem lugar de destaque. O envolvimento em ações de leitura (em práticas de leitura) possibilita ao sujeito a geração de sensações, de apreciações valorativas, tanto em relação ao objeto lido como ao próprio ato de ler. Os conceitos de eventos e de práticas de letramento se imbricam de tal forma quando se observa o fenômeno da leitura que fica difícil dissociá-los. Na escola, isso ganha contornos muito significativos, especialmente quando se pensa que ela é, ainda, a principal agência de letramento (conceito que será melhor discutido ao final deste capítulo). Pensando-se na possibilidade de o estudante não ter acesso a eventos de letramento envolvendo a leitura fora da escola, torna-se imprescindível a participação nesses eventos no âmbito escolar, lendo listas, convites, bilhetes, placas, manuseando livros, indo à biblioteca, participando de leituras deleite, lendo com autonomia, pesquisando para obter respostas para os temas estudados em propostas didáticas, tais como os projetos de letramento, que serão melhor abordados adiante. De acordo com Kleiman (1999, p. 99):

[...] a leitura pode ser objetivo e instrumento de aprendizagem. Na qualidade de instrumento de aprendizagem, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar.

Segundo Rojo (2009), no decorrer dos últimos cinquenta anos, foram realizadas pesquisas referentes ao ato de ler, e percebeu-se nesses estudos que ler não se limita à capacidade de decodificação. Depreende-se que há muitas outras capacidades envolvidas no ato de ler, tais como a “capacidade de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades

lógicas, capacidade de interação social etc.” (ROJO, 2009, p. 76). A leitura passa a ser muito mais do que mera decodificação; passa a ser um ato de cognição, de compreensão e interação entre leitor/autor, “[...] que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos grafemas e fonemas” (ROJO, 2009, p. 77).

A leitura é um processo cultural e precisa ser ensinada. Serra (2004, p. 85) enfatiza: “Consideramos que a formação leitora encontra condições ideais de desenvolvimento e fortalecimento quando o entorno cultural da pessoa e do grupo ao qual ela pertence oferece oportunidades variadas de acesso aos bens culturais”.

Para formar um leitor competente, que saiba usar a leitura com diferentes finalidades em diferentes contextos, levam-se anos e, para isso, o professor pode lançar mão das estratégias de incentivo à leitura, como preconizam Solé (1998) e Rojo (2009) e também o indivíduo precisa ser convidado a participar de múltiplos e variados eventos de letramento, ampliando, dessa forma, suas práticas de letramento. Tão importante quanto ensinar a ler é promover o hábito, a valoração e o acesso frequente a determinadas leituras.

De acordo com Gee (2004 apud, BARBOSA, 2014) a leitura é um processo cultural, processo este que começa no âmbito familiar e não somente quando o estudante chega à escola. Crianças que aprendem a ler especificamente na escola de maneira instrucional, sem possuírem práticas de leitura em suas casas, possivelmente estarão em desvantagem em relação a seus pares. A formação de leitores é um processo cultural, portanto o olhar atento do professor na observação dos conhecimentos de leitura dos estudantes torna-se fundamental.

No trabalho desenvolvido com a leitura nas salas de alfabetização pelas professoras participantes da pesquisa podem ser observados alguns aspectos. Quando questionadas sobre o modo pelo qual trabalham a leitura em suas aulas, das dezessete professoras, dezesseis afirmam incentivar a leitura realizando leitura deleite, cinco afirmam ter cantinho da leitura em sala de aula, oito mencionam que os alunos manuseiam livros de literatura infantil e nenhuma menciona o uso da biblioteca, o que pode ser observado nas respostas dadas:

[P.A] Trabalhamos com a roda de leitura, cartazes, cantinho da leitura com os livros de literatura infantil.

[P.Q] Eu leio para meus alunos, crio oportunidades para eles ler livros, histórias. (Respostas à questão 18 do questionário, novembro de 2016)

Percebe-se que as professoras promovem atividades em sala de aula objetivando desenvolver o gosto pela leitura, porém também trabalham com outros objetivos: oito professoras incentivam os alunos a buscar informações e conhecimento através da leitura, quatro trabalham a leitura com os objetivos escolares de alfabetização e cinco professoras em suas respostas demonstram desenvolver práticas de leitura, ou seja, na sua maioria, trabalham com a leitura no transitivo, leitura com objetivo de interação e não apenas com objetivos de alfabetização. Nas falas das professoras, transparece a preocupação em proporcionar aos alunos a participação em variados eventos de letramento (ainda que não seja esse o termo empregado):

*[P.B] Eu trabalho com leitura deleite e individual, coletiva, **pesquisas**. Acredito que **todos os gêneros textuais são importantes** para alfabetizar os alunos e servem como suporte de **informação e descobertas**.*

*[P.D] Momento diário de leitura (leitura deleite); manuseio de livros no cantinho da leitura e **livros didáticos**. Propostas de **ficha de leitura**.*

*[P.M] Diariamente com a **leitura deleite** e o **cantinho da leitura disponível aos alunos**. (Respostas à questão 18 do questionário, novembro de 2016)*

Segundo Solé (1998), pode-se ler com variadas finalidades: deleite, fruição, cognição, aprender, estudo, conhecimento, obrigação, aprimoramento pessoal, obter informação. Observa-se nas respostas dadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização algumas considerações a respeito de leitura, levando-nos a refletir sobre as suas finalidades:

*[P.B] A leitura escrita ou visual nos traz muitas **informações**, que usamos no nosso dia a dia.*

*[P.G] A leitura é algo decisivo para **aprendizagem** do ser humano, pois através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário e **obter conhecimentos**.*

*[P.M] **Informação, conhecimento e comunicação**. (Respostas à questão 16 do questionário, novembro de 2016)*

Das respostas dadas pelas professoras à questão “Para você, para que usamos a leitura?”, apenas uma professora citou que usamos a leitura para fruição ou deleite e dezesseis mencionam que a leitura é usada para a obtenção de informação e conhecimento. As respostas dadas a esse questionamento se diferenciam das respostas dadas ao questionamento “Como você trabalha com

leitura em suas aulas?": dezesseis professoras afirmaram que promovem o incentivo através da leitura deleite e apenas oito professoras incentivam a busca de informação e conhecimento. Por que as professoras alfabetizadoras dizem que a leitura tem como finalidade a busca de informação e conhecimento e trabalham em sala de aula objetivando principalmente desenvolver o gosto pela leitura? Será que estão com dificuldades em pensar objetivos para as atividades com leitura?, ou ainda, será que procuraram responder as questões, pensando na resposta que a pesquisadora queria ouvir?

Se as professoras têm a convicção de que se usa a leitura principalmente para buscar conhecimento e informação, por que nenhuma mencionou o uso da biblioteca ao serem questionadas sobre como trabalham com leitura? Será que é porque possuem os cantinhos de leitura em sala de aula? Ou ainda, será que é porque não têm bibliotecas adequadas para levar os estudantes? De acordo com Serra (2004, p. 78), "É espantoso constatar que o Plano Nacional de Educação – PNE – não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas do Ensino Fundamental"; porém, verificou-se que no PNE 2014 – 2024, a meta 7¹⁵ traz como a estratégia 7.20 a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, um avanço em relação ao PNE 2001 – 2011. Deve-se considerar que o acesso a bibliotecas é de relevante importância em países que prezam a democracia e o conhecimento. Britto (2003, p. 134), enfatiza: "[...] não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura".

Recordando que os artefatos são os acessórios utilizados para que a interação com a leitura e escrita aconteça, pode-se afirmar que os livros são artefatos de importância imensa dentro da escola.

Nas respostas à questão "Para você, quais materiais de leitura não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador?", das dezessete professoras participantes, dezesseis dizem que os livros não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador, porém na questão que pedia informações sobre como as professoras trabalhavam a leitura em suas aulas, dezesseis mencionaram realizar

¹⁵ Saviani, em seu livro intitulado "Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação" (2017), discute a problemática.

leitura deleite, cinco mencionaram ter cantinho da leitura e oito professores afirmavam que os alunos tinham livre acesso aos livros.

[P.B] *Eu uso revistas, **livros**, fichas de leitura, livros didáticos, calendário, alfabeto móvel.*

[P.H] ***Literatura infantil**, fichas de leitura, alfabeto móvel, jogos da caixa amarela (consciência fonológica).*

[P.I] *Livros didáticos, **livros infantis**, revistas, dicionários, folhetos etc.*

[P.J] *Diversos, nós educadores devemos proporcionar todos os possíveis meios. Temos cantinho da leitura, mala da leitura, atividades relacionadas, **livros** e textos de diferentes gêneros. Um ambiente alfabetizador.*

[P.L] *Alfabeto móvel, **livros de literatura infantil**, panfletos, embalagens, revistas, jornais e outros materiais que despertam o interesse das crianças. (Respostas à questão 19 do questionário, novembro de 2016)*

Na nota de campo que segue, ficam perceptíveis os fazeres de duas professoras alfabetizadoras referentes à leitura:

(Episódio 2) (O.A) *Hoje nós vamos iniciar a nossa aula com **um livro muito legal sobre a escrita**. Olhe só o livro que a professora tem para ler para vocês!*

(Crianças) *Legal! Eu queria ler um livro desses!*

(O.A) *Você queria ler um livro desses? Então a professora vai ler essa história para vocês! **Ela é encantadora! Tem algum desenho na capa desse livro?***

(Crianças) *Não!*

(O.A) ***Como a gente descobre o que tem dentro desse livro?***

(Crianças) *Lendo!*

(O.A) *Lendo! Pela capa assim eu não vejo nenhum desenho, nenhuma florzinha, nenhuma menina, nenhum cachorrinho. Só tem umas letras aqui. **Observando a capa e no outro lado do livro**, o que vocês podem enxergar?*

(Criança) *Bolinhas e passarinhos!*

(O.A) *Que passarinho é esse?*

(Crianças) *Papagaio.*

(O.A) ***Na capa** não tem nenhum desenho, mas para quem já sabe ler essas palavrinhas já vão dar pistas do que está escrito **dentro do livro**. Aqui está escrito “Escrita, uma grande invenção”. “Esse livro está falando sobre a escrita, que foi uma grande invenção”. Por isso que a professora vem todos os dias para ensinar vocês a escrever. **Quem escreveu esse livro** foi a Silvana Costa e o **ilustrador** foi Cláudio Martins, ou seja, fez os desenhos do livro.*

*A professora inicia a história com uma **entonação de voz** imitando a voz do papagaio da história e pergunta para as crianças quem faz curruco paco paco.*

(Crianças) *É o papagaio!*

*E assim a professora **vai trazendo as crianças para a história**. (Nota de campo, observação realizada no dia 29 de março de 2017).*

(Episódio 3) (O.B) *A professora vai fazer a **leitura do poema** “Todas as coisas têm nome”.*

A professora realiza a leitura do poema.

(O.B) Gostaram do meu poema?

(Crianças) Sim!

*(O.B) A professora **troux**e esse poema para conversar com vocês sobre o tema que é a identidade oficial. Todos aqui têm um nome diferente. Às vezes tem a coincidência de ter um nome igual, mas o sobrenome ou o segundo nome é diferente. Não é mesmo?*

(Crianças) É. (Nota de campo, observação realizada no dia 23 de março de 2017).

Observou-se no trabalho realizado por O.A a preocupação em encantar os alunos com a leitura, de chamá-los para dentro da história, e também percebeu-se o entendimento da professora no que diz respeito às estratégias de leitura, pois quando ela explora a capa do livro, autor, ilustrador, está trabalhando com a antecipação da leitura, trabalha com a checagem de hipóteses, como preconiza Solé (1998), quando explora a imagem do papagaio na contracapa e faz a leitura com entonação imitando a voz do papagaio.

Por sua vez, O.B trabalha muito com leitura em suas aulas, realizando leitura coletiva, leitura de cartazes e listas, leitura como pretexto, leitura do alfabeto, leitura de quadro de palavras diariamente, leitura do registro de nascimento, leituras estas também presentes no cotidiano das crianças; porém, a leitura realizada pela professora volta-se mais para a aprendizagem escolarizada da leitura, ou seja, tem um propósito escolar que é alfabetizar, ensinar a ler com fluência, porém, ao trabalhar com o poema “Todas as coisas têm nome”, a professora trouxe para a sala de aula a discussão referente ao registro de nascimento das crianças, leitura esta visando os usos sociais de material escrito presente no dia a dia das crianças e com importante significado em suas vidas. Na observação, não se percebeu um trabalho objetivando desenvolver o gosto pela leitura e minimamente percebeu-se o trabalho com as estratégias de leitura. Cabem questionamentos sobre os modos diversos de encaminhamento das atividades de leitura por parte dessas duas professoras, uma iniciante e outra já com relativa experiência. O que as leva a propor atividades tão distintas, uma fortemente preocupada com os objetivos escolares e a outra incentivando o gosto pela leitura a partir do emprego de estratégias de leitura?

De onde vieram tais saberes? Houve/há troca de experiência com os pares? São resultado da formação inicial? Será da formação continuada? São indagações que podem suscitar novas investigações, sem, contudo, cair na armadilha da mera aplicabilidade de conceitos transpostos de um contexto a outro, sem o devido questionamento.

Incentivar o gosto pela leitura é muito importante na formação de um leitor, mas não basta, porque se lê com variadas finalidades. Para formar um leitor competente, é necessário incentivar a leitura e desenvolver também um trabalho com as estratégias de leitura. O uso de tais estratégias pode possibilitar um envolvimento mais significativo nos eventos de letramento em que a leitura se faz presente e provocar a geração de valores positivos em relação ao ato de ler, especialmente na escola, ou seja, há uma espécie de qualificação das práticas de leitura. Segundo Rojo (2009, p. 77), podem-se citar as seguintes estratégias de leitura:

Ativação de conhecimento de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem das hipóteses, localização e/ou retomada (cópia) de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais.

Ao mobilizar-se a estratégia de leitura “ativação dos conhecimentos de mundo” antes e durante a leitura, o leitor estará acionando os seus conhecimentos de mundo para entender o que o autor está querendo dizer no texto. Na estratégia “antecipação ou predição de conteúdos encontrados nos textos”, ao abordar o texto, o leitor aciona os seus conhecimentos prévios referentes ao suporte, às imagens, ao título, à esfera de comunicação, forma, estilo do texto e terá pistas sobre o que texto irá tratar dando velocidade à leitura. No Episódio 2, a professora, ao comentar que “Esse livro está falando sobre a escrita, que foi uma grande invenção” e “Por isso que a professora vem todos os dias para ensinar vocês a escrever”, dá pistas de que o assunto que será abordado no livro é algo presente no cotidiano de sua sala de aula. Pode-se também mencionar a estratégia de “checagem de hipóteses”, ou seja, durante o ato de ler, o leitor poderá confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura e criar outras durante a leitura. Ainda no episódio 2, quando a professora faz a leitura da história imitando a voz do papagaio e mostra o papagaio na contracapa, está fazendo a checagem e confirmando algumas hipóteses levantadas pelos alunos.

A “localização de informações” é outra estratégia de leitura de acordo com Rojo (2009), na qual o leitor pode localizar informações explícitas no texto para armazená-las: sublinhando, iluminando, recortando/colando, copiando, visando à seleção de informações relevantes para diferentes finalidades como trabalhos e

estudos. O leitor pode ainda usar a estratégia da “comparação da informação”, importante na elaboração de sínteses e resumos. Durante a leitura, o leitor pode utilizar a intertextualidade, ou seja, acionar conhecimentos armazenados previamente em leituras anteriores e conhecimento de mundo para selecionar as informações importantes.

Durante a leitura, também pode-se fazer “generalizações”, ou seja, memorizar em um texto partes que mais chamaram a atenção, que se mostraram mais relevantes e, por fim, a estratégia de “produção de inferências locais e globais”. Nas inferências locais, pode-se mencionar a atitude de descobrir por contextos imediatos (frases, períodos) o sentido de algum termo desconhecido, sem a consulta prévia ao dicionário. Por inferência global, pode-se dizer que se trata da leitura entrelinhas, ou seja, entender o que o autor quis dizer, mesmo que isso não esteja explicitamente escrito no texto. Para utilizar com êxito essa estratégia, é importante o leitor saber quem é o autor que está falando e de onde está falando, ou seja, conhecer o contexto de produção desse texto e as influências que o nortearam. No episódio 2, quando a professora informa aos alunos “Quem escreveu esse livro foi a Silvana Costa e o ilustrador foi Cláudio Martins, ou seja, fez os desenhos do livro”, está mostrando aos alunos dados da produção da obra de literatura infantil. A professora não explicou aos alunos quem era a autora e o ilustrador, só informou seus nomes, mas deu pistas de que é importante saber quem são os autores e ilustradores das histórias que lemos.

Para Paulo Freire (2011, p. 19), “ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Leitura de mundo seria levar o indivíduo a se ver e a atuar no contexto em que vive. A leitura da palavra só faria sentido se ela o ajudasse a melhorar esse contexto e a sua atuação nele. Uma educação bancária¹⁶, alinhada ao modelo autônomo, passiva, sem sentido e alienante, como acontece quando se enfoca na ação didático-pedagógica que caracteriza o modelo de letramento autônomo, não relaciona o contexto no qual o indivíduo está inserido e não colabora com a tomada de consciência de si e do mundo que o cerca.

¹⁶ Educação bancária: conceito usado por Paulo Freire para definir a aprendizagem na qual o aluno é mero expectador e não participante: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 2013, p. 80).

Discutiu-se sobre a importância de incentivar o gosto pela leitura, para que usamos a leitura no dia a dia, estratégias e dimensões da leitura. Doravante se discutirá sobre a importância da escrita nos eventos de letramento, pois a escrita é uma importante ferramenta utilizada para realizar registros e para comunicação. O envolvimento recorrente em atividades de escrita significativa pode provocar a geração de valores positivos em relação ao ato de escrever, especialmente na escola. Ou seja, pode haver uma espécie de qualificação da prática da escritura sempre que os estudantes são colocados em situações reais de usos da escrita.

Para Britto (2003), a escrita é vista como uma extensão da memória e como atividade de metacognição, ou seja, para organizar os pensamentos. Surgiu junto com o poder. Poucos tinham acesso a ela. Sua principal função era os registros da propriedade e do comércio. Recentemente é que tem também a função de comunicação. Nas falas das professoras a seguir, em resposta à questão (aberta) “Para você, para que serve a escrita?”, é possível perceber que as funções apontadas por Britto (2003) ainda continuam a ser atribuídas à escrita:

*[P.A] A escrita serve para várias funções de **comunicação**.*

*[P.I] A escrita serve para **registrar os conhecimentos** que são adquiridos.*

*[P.P] A escrita serve para nos **comunicar, para registrar**.*

*[P.Q] Para **comunicar, informar, registrar**. (Respostas à questão 15 do questionário, novembro de 2016).*

Ao analisar as respostas das dezessete professoras respondentes do questionário, onze consideram que a escrita serve para comunicação, uma considera que serve apenas para registrar conhecimentos e cinco consideram que a escrita serve tanto para a comunicação quanto para registrar os conhecimentos, ou seja, também como extensão da memória.

Na nota de campo que segue, procurou-se delinear os fazeres de uma professora alfabetizadora referentes à escrita. Observou-se que O.B, em alguns momentos, realiza atividades voltadas ao letramento atuando como professor escriba, porém, na descrição registrada na nota de campo que segue, percebe-se a realização de diversas atividades de escrita voltadas à alfabetização: escrita de frases, cruzadinha, bingo de sílabas, complete com a sílaba final, complete com a sílaba inicial, construção de palavras:

(Episódio 4) O.B iniciou a aula com uma leitura deleite que falava de alimentação. Em seguida pediu que os alunos deixassem sobre a mesa dela os lanches que trouxeram de casa, fez uma análise com os alunos se os lanches que trouxeram para o recreio eram saudáveis. Realizou uma conversa muito interessante com os alunos sobre alimentação. Finalizou a aula com uma cruzadinha de frutas. (Nota de campo, observação realizada no dia 30/03/2017).

O letramento é um fenômeno no qual os sujeitos se envolvem em práticas sociais de usos da escrita, que ganham forma em variados gêneros do discurso, os quais serão abordados na próxima seção.

3.1.3 Gêneros discursivos

Discutir o conceito de gêneros torna-se fundamental em uma pesquisa que aborda a compreensão do letramento e seus reflexos em sala de aula, uma vez que são os gêneros que “enformam” as atividades com leitura e escrita que são promovidas em sala de aula. Como já pode ser percebido nos dados até aqui descritos, tais atividades envolvem diferentes formas de textos, ou melhor, diferentes gêneros, como convites e receitas de bolo. De acordo com Lemke (2010 *apud* ROJO e BARBOSA, 2015, p. 53):

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Os estudos sobre os gêneros começam a manifestar-se na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles; porém, o “[...] primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto na vida cotidiana como da arte, foi Bakhtin e seu círculo de discussões” (ROJO e BARBOSA 2015, p. 38).

Os gêneros são reconhecidos pelos seus usuários por possuírem temática (sentido), estilo (marcas linguísticas) e construção composicional (acabamento), e

podem ser agrupados de acordo com suas características e finalidades: “[...] esses três elementos – o conteúdo, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Até a década de 1990, na escola eram ensinados os tipos textuais, como a exposição de regras ou modos de produzir uma “redação”. Essa abordagem guiava as produções textuais mais pela forma e conteúdo do que pelos contextos e finalidades. Como tipos textuais podem-se citar: narração, descrição, dissertação e a injunção. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 26), “os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto - portanto, ‘uma construção teórica’ – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas [...]”. Os tipos textuais servem aos propósitos da escola, que é ensinar a escrever bem. Sendo assim, eram produzidos textos sem que os contextos de produção e as funções reais de uso da leitura e da escrita dentro da sociedade fossem considerados. Todas essas questões levaram a novas reflexões e mudanças no estudo do texto em sala de aula. O surgimento de um novo conceito ganha relevância para denominar os propósitos comunicativos da leitura e da escrita dentro da sociedade. De acordo com Rojo e Cordeiro (*in* SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 11):

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de Língua Portuguesa. [...] Nela passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

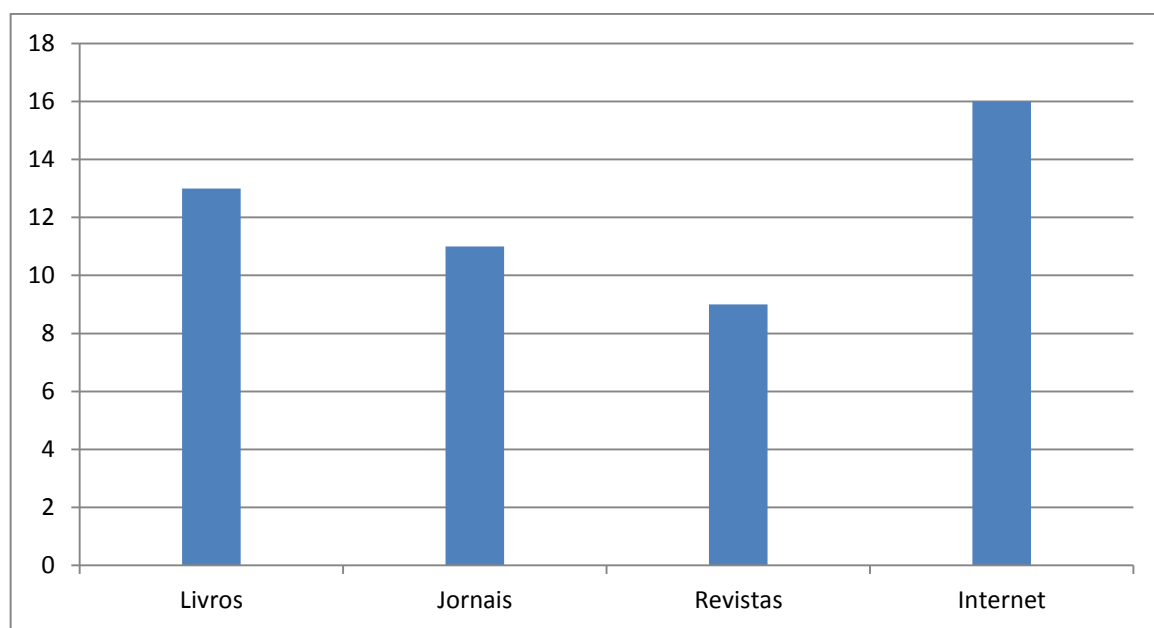
De acordo com Rojo (2005), a partir dessa época começam a surgir publicações a respeito de gêneros, publicações que podem ser classificadas em duas vertentes metateoricamente diferentes: gêneros do discurso e gêneros textuais. Os estudos referentes aos gêneros do discurso procuravam descrever a importância dos contextos de produção e suas características sócio-históricas, e os estudos referentes aos gêneros textuais focavam-se na materialidade textual.

Rojo e Barbosa (2015, p. 28) fazem uma reflexão diferenciando textos/enunciados de gêneros textuais: “Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero”, ou seja, os gêneros são construtos históricos e abstratos que se materializam nos textos e enunciados. A análise metodológica de um gênero do discurso, de acordo com Rojo (2005), vai da situação social para o gênero e só então para as formas linguísticas.

Cada contexto ou grupo social traz consigo gêneros específicos, através dos quais compartilham conhecimentos. Esses instrumentos comunicativos podem mudar, desaparecer, transformar-se em outro gênero de acordo com o tempo histórico e social. Pode-se exemplificar o uso da carta e do telegrama que estão sendo substituídos pelo *e-mail*, pela mensagem e pelo *blog*.

Na escola, de acordo com Rojo e Cordeiro (*in* SCHNEUWLY e DOLZ, 2011), devem ser contemplados os diferentes agrupamentos de gêneros, pois nesses agrupamentos encontram-se gêneros variados com características e finalidades diversas. Trabalhando com os diversos agrupamentos, discutindo com os alunos as situações e as marcas linguísticas nas quais tais enunciados situam-se, estar-se-á possibilitando aos estudantes variados modelos de usos sociais da leitura e da escrita, muito mais do que a exploração exaustiva da gramática. Precisa-se levar em conta que os gêneros são situados e, portanto, dependentes dos contextos onde estão inseridos, ainda mais se se assume o trabalho na perspectiva do modelo ideológico de letramento. Os letramentos são situados; tanto alunos quanto professores utilizam diferentes gêneros discursivos no dia a dia. Levando-se em conta que as práticas de letramento vão sendo constituídas de acordo com as atividades envolvendo a leitura e a escrita em que os sujeitos se envolvem nos diferentes ambientes pelos quais circulam e que para ser um agente de letramento (conceito a ser discutido mais adiante) o professor precisa ter práticas de letramento, torna-se fundamental conhecer as práticas que as participantes da pesquisa constituíram nesses vários ambientes pelos quais transitaram, sejam eles informais ou formais. Quando questionadas sobre o que costumam ler e com que frequência, as professoras participantes da pesquisa mencionam que utilizam diversos suportes em que encontram informações, conhecimento e deleite. Tais informações podem ser observadas no gráfico que segue:

Gráfico 4 – Principais suportes de leitura acessados pelas professoras alfabetizadoras



Fonte: Questionário da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

Tais suportes são acessados pelas professoras em busca de informação, conhecimento e deleite. A frequência com que acessam esses suportes pode ser visualizada no quadro que segue:

Quadro 6 – Frequência de acesso a suportes de leitura

SUPOORTE	FREQÜÊNCIA	Nº DE PROFESSORAS
livros	diariamente	06
	frequentemente	07
	raramente	04
jornais	diariamente	11
	frequentemente	05
	raramente	01
revistas	diariamente	01
	frequentemente	08
	raramente	08
<i>internet</i>	diariamente	11
	frequentemente	05
	raramente	01

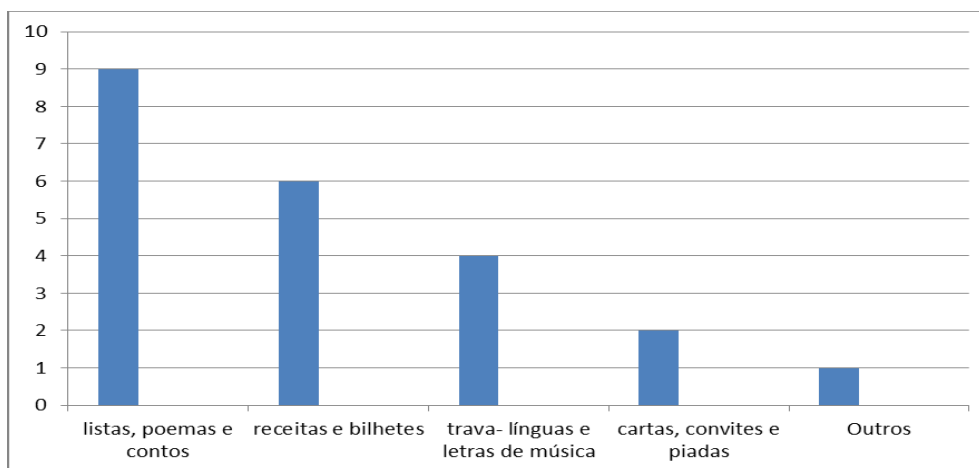
Fonte: Questionário da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (2016).

Nos dados analisados, constatou-se que os suportes mais acessados pelas professoras alfabetizadoras em busca de informação, conhecimento e deleite são a

internet e os livros, seguidos por jornais e revistas. Também se constatou que os gêneros que se destacaram como mais lidos pelas professoras foram artigos (mencionados por três das dezessete professoras participantes da pesquisa), poesia, receitas, bulas, dissertação e notícias, tendo uma citação cada gênero. Em relação à frequência de acesso aos suportes de leitura, internet e livros, destacam-se como os acessados diariamente ou frequentemente. Assim, é possível afirmar que as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa possuem práticas de letramento.

Também houve o interesse em verificar se os gêneros adentravam o espaço de suas salas de aula, uma vez que são eles que podem dar visibilidade a uma prática educativa mais voltada para o letramento. Nesse sentido, foram propostas as questões: “Você costuma trabalhar com gêneros textuais¹⁷ em suas aulas? Quais? Como você trabalha?”. Todas as professoras alfabetizadoras afirmaram utilizar os gêneros em suas aulas. No gráfico abaixo, pode-se visualizar quais gêneros estão sendo utilizados pelas professoras do ciclo de alfabetização:

Gráfico 5 – Gêneros discursivos mais usados em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras



Fonte: Questionário da pesquisa “As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização” (Respostas à questão 20, 2016).

As professoras do ciclo de alfabetização estão utilizando os gêneros em suas aulas, algumas objetivando a função social como preconizado pelo modelo

¹⁷ Como já mencionado anteriormente, de acordo com Rojo (2005), os estudos referentes aos gêneros do discurso procuravam descrever a importância dos contextos de produção e suas características sócio históricas e os estudos referentes aos gêneros textuais focavam-se na materialidade textual. Antes de iniciar a pesquisa a pesquisadora referia-se a gênero como gênero textual e não como gênero do discurso. Após inúmeras leituras entendeu que existe diferença entre os dois termos.

ideológico de letramento e outras com objetivos escolares. Das dezessete professoras respondentes, sete parecem indicar estar trabalhando os gêneros visando à sua função social, como pode ser observado na fala que segue:

[P.Q] *Sim. Na teoria e na prática. Receitas, bilhetes, fábulas, músicas, trava-línguas. **Gosto de escrever com os alunos** o que fazemos em sala de aula. Recentemente plantamos uma semente de flor e escrevemos o que fizemos. Acho bom porque **reflete a realidade**.* (Resposta à questão 20 do questionário, novembro de 2016)

Percebe-se que, das dezessete professoras respondentes do questionário, dez trabalham os gêneros visando a desenvolver objetivos escolares de ensinar a ler e escrever, não desconsiderando, portanto, a tarefa fundamental de trabalhar a alfabetização de seus alunos, porém, nas colocações de P.B e P.F não se percebe a preocupação com o contexto de uso da escrita, o que caracteriza o modelo autônomo de letramento. Nas colocações de P.F ainda se percebe a referência ao trabalho com os tipos textuais e com estratégias expositivas, muito usadas na educação tradicional, na qual os estudantes eram meros expectadores de uma educação bancária, como se observa nos exemplos:

[P.B] *Eu trabalho com listas de palavras, bilhetes, era uma vez, **produção de palavras, frases e textos** de acordo com a necessidade de cada aluno, **texto em tirinha**, contação de história.*

[P.F] *Sim. **Poético, informativo e descritivo. Trazendo e expondo** à turma.* (Respostas à questão 20 do questionário, novembro de 2016).

Quando são observadas as propostas com leitura e escrita envolvendo diferentes materiais (artefatos), observa-se nas respostas das professoras um equilíbrio entre a leitura de materiais voltados aos letramentos dominantes¹⁸ (conceito que será melhor abordado adiante) ou mesmo de reconhecida circulação nos espaços escolares: livros, revistas, dicionários, fichas de leitura, livros didáticos e jornais; e o uso de materiais que circulam no cotidiano dos alunos, como: panfletos, embalagens, convites, listas, bilhetes, calendário, jogos, folhetos, cartazes.

¹⁸ Hamilton (2002 apud ROJO, 2009, p. 102) afirma que: “[...] os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias [...]”.

Em relação à escrita, a professora denominada O.A realizou atividades de escrita voltadas para a alfabetização, porém também realizou várias atividades voltadas ao letramento nas quais atuou como professora escriba, ensinando para os alunos a direção da escrita, o espaçamento entre as palavras, que o que se diz pode-se registrar, a estrutura do gênero, em que situações pode ser usado e onde circula. Na atividade registrada pela pesquisadora, a professora propôs que os alunos produzissem com autonomia um cartão de aniversário para um amigo da sala, trouxe modelos de cartões de aniversário, explicou o uso cultural de felicitar as pessoas com cartões no dia do seu aniversário, colocando seus alunos num evento de letramento real de uso da escrita (o que caracteriza o modelo ideológico de letramento), que se pode visualizar na nota de campo que segue:

(Episódio 5) (O.A) Vocês sabem que tem alguém de aniversário hoje?

(Crianças) É o Richard.

(O.A) A professora quer que você venha aqui na frente para a gente cantar parabéns.

(Todos) Parabéns pra você...

(O.A) A professora quer propor para vocês a confecção de um cartão de aniversário para o Richard. Aqui a professora trouxe alguns modelos. (Leu para eles algumas mensagens e entregou meia folha de sulfite). (Nota de campo, observação realizada no dia 03 de maio de 2017).

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros podem ser classificados em gêneros primários e secundários. Por gênero primário podemos definir os gêneros de comunicação verbal espontânea, que não precisam ser ensinados, aprende-se no uso cotidiano e podem ser orais ou escritos. Por gêneros secundários compreendem-se aqueles culturalmente constituídos, mais formais, que precisam ser planejados e ensinados na escola.

Pode-se utilizar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, como pegar um ônibus, ler ou anotar uma receita, ler uma bula de remédio, ler uma placa, ler na igreja, ler um bilhete, ler um *e-mail*; boa parte desses gêneros são caracterizados como primários.

Segundo Rojo (2009), pode-se mencionar o letramento local, que leva em conta os gêneros presentes na comunidade onde os sujeitos estão inseridos, dentre eles muitos gêneros primários que podem servir de ponto de partida para os trabalhos desenvolvidos dentro da escola envolvendo a leitura e a escrita e, aos poucos, inserir os estudantes em gêneros que vão além do universo local.

Pode-se tomar como exemplo de evento de letramento local o excerto mencionado pela professora E.C em sua entrevista, quando ela cita a leitura feita em casa pelo estudante:

*(6) Letramento é quando a criança faz uso daquela leitura no seu dia a dia. **Lendo algum rótulo** de alguma coisa que comeu em casa, ou **ajudando a montar a lista**, ou **quando ajuda a mãe a escrever a lista**, **ajudando a mãe a fazer uma receita de bolo** [...]. (Professora alfabetizadora E.C, entrevista em fevereiro de 2017).*

Percebe-se que, como esses gêneros podem circular no local onde vivem os estudantes, também podem ser usados na escola como uma hibridização entre as práticas de letramento local e global, como preconiza Street (2010). Quando a escola enfatiza um trabalho com os letramentos locais, pensa-se ser recomendável que conheça o contexto no qual está inserida e as práticas de letramento valorizadas pela comunidade, para, a partir desse conhecimento, poder realizar um trabalho com a hibridização entre as práticas de letramento local e global.

Os letramentos globais, segundo Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), vão além do universo local. Pode-se pensar o letramento global como todas as possibilidades de usos da leitura e da escrita durante a existência humana, e não como letramentos que existem além do universo local no qual os sujeitos estão inseridos.

Rojo (2009, p. 102) também nos ajuda a compreender os letramentos dominantes e os letramentos vernaculares. Para a autora, “os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias”, e necessitam de agentes professores, pesquisadores, entre outros, que sejam valorizados por seu conhecimento proveniente de suas instituições de origem. Rojo (2009, p. 102) ainda conceitua letramentos vernaculares:

[...] “não são regulados”, controlados ou sistematizados por instituições, ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência.

De acordo com Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), nos letramentos locais podem-se encontrar os letramentos dominantes e vernaculares. Dessa forma, não podemos tornar sinônimos letramentos locais e vernaculares do mesmo modo que não podemos tornar sinônimos letramentos globais e letramentos dominantes.

Os letramentos vernaculares, de acordo com Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), são aprendidos mais na informalidade, enquanto os letramentos dominantes são aprendidos de maneira mais padronizada em ambientes mais formais. Podem-se comparar os letramentos vernaculares com os gêneros primários, ou seja, aprendidos na informalidade, e os letramentos dominantes podemos comparar com os gêneros secundários, ou seja, aprendidos na formalidade.

Na dimensão dos conhecimentos formais, a leitura e a escrita estão relacionadas a gêneros mais formais, tais como textos das esferas científica, literária e filosófica, tidos como secundários.

Dentre os gêneros secundários, os literários têm significativa presença no espaço escolar, como já mencionados: poemas, contos, letras de música, fábulas, entre outros. O que pode ser considerado como literatura valorizada é algo difícil de definir, visto que essa definição dependerá do conhecimento, do poder e da resistência de cada contexto e tempo histórico.

De acordo com Abreu (2004, p. 41), “O privilégio da literatura sobre as demais artes (e o conseqüente privilégio da leitura) foi construído historicamente, sobretudo a partir do século XIX”. O livro circulava em ambientes restritos e era destinado para alguns. A maioria do povo era analfabeta e o único conhecimento necessário para garantir a sobrevivência era o conhecimento prático. Com a expansão do capitalismo e com a necessidade da massificação do ensino em prol de mão de obra qualificada, a leitura e a escrita passaram a fazer parte da vida cotidiana da maioria das pessoas.

A vida prática está repleta de escrita e leitura; porém, a leitura valorizada ainda é a encontrada nos livros. De acordo com Abreu (2004, p. 43), “Mesmo que a produção literária ainda ocupe um lugar central na reflexão escolar sobre cultura, não parece razoável que continuemos a nos interessar apenas pelas obras consagradas [...]”. Seria interessante o conhecimento das leituras realizadas pelas pessoas no seu cotidiano. Textos literários continuam sendo para poucos, pois exigem uma formação razoável para conseguir lê-los. Com tal colocação, pode-se, mais uma vez, trazer à tona a questão do modelo autônomo de letramento, que visa à aprendizagem da leitura e da escrita desvinculada dos seus contextos de uso, com o ensino muitas vezes orientado a partir de cartilhas cujos textos são desconexos com a realidade, muito pouco sofisticados e que pouco têm a contribuir com a ampliação de conhecimento ou com o encantamento do leitor em relação à leitura.

Pode-se dizer que os letramentos são datados e situados geograficamente, como nos diz Cerutti-Rizzatti (2009) baseando-se em Barton, Hamilton e Ivanic, ou seja, localizados em determinadas épocas e lugares; portanto, precisa-se assumir que os letramentos são situados e apresentam particularidades de acordo com o contexto onde estão inseridos.

Discutiu-se nesta seção os letramentos locais, globais, dominantes e vernaculares, tendo a leitura e a escrita como instrumentos para agir socialmente. Na próxima seção será discutida a questão da alfabetização, processo cultural, que para ser aprendido, precisa de maneira intencional, ser ensinado.

3.2 ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Antes do século XIX, de acordo com Mortatti (2000), a questão dos métodos de alfabetização não era importante. Usava-se a soletração para alfabetizar, ou seja, ensinavam-se letras, sílabas, palavras e sentenças. Acreditava-se que, ao aprender o alfabeto, mais precisamente o nome das letras, aprender-se-ia a ler e a escrever. Com o passar do tempo, passou-se a perceber que através da soletração, aprendizagem mecânica e sem sentido, as crianças sofriam para aprender e apresentavam poucos resultados positivos em relação ao processo de alfabetização.

Nas últimas décadas do século XIX, iniciam-se no Brasil as discussões referentes ao melhor método¹⁹ e à melhor cartilha para a alfabetização. Ora defendia-se o método sintético, ou seja, ensinavam-se letras, sílabas, palavras e sentenças; ora defendiam o método analítico, ou seja, iniciar a alfabetização a partir da sentença²⁰ em direção à palavra, sílaba e letra, visto como um caminho novo e moderno.

¹⁹ Método de alfabetização aqui entendido, segundo Soares (2016, p. 16), como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

²⁰ A sentença faz parte do método analítico e parte do todo para as partes. No método da sentença, dá-se ênfase na palavra ou na frase, diferente do método da palavra, em que a ênfase recai na palavra. Segundo Soares (2016, p. 19), o método analítico deve “[...] partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavra, método da sentença, método global)”.

Um dos maiores divulgadores do método analítico, segundo Mortatti (2000), foi Silva Jardim (1860-1891); e, para que o método fosse aplicado com sucesso no Brasil, ele também fez a divulgação do método João de Deus, presente na Cartilha Maternal, primeira cartilha usada no Brasil, material que se tornou base da alfabetização da época. Antes da introdução do uso das cartilhas, as crianças liam nos livros destinados à catequese.

Muitos foram os autores que defenderam ora o método analítico de alfabetização, ora o método sintético e, por fim, alguns defenderam o método eclético de alfabetização.

Um fato relevante na época foi o “mercado das cartilhas”, que se tornou lucrativo e com vasta produção disponível para ser mercantilizada, conforme o interesse dos dirigentes da Educação.

Segundo Mortatti (2000), na década de 1930 do século XX, surgem os testes do ABC²¹, de autoria de Lourenço Filho²², que contribuíam para a aferição da prontidão para a alfabetização e para a formação de turmas homogêneas. De acordo com Soares (2016), na década de 1960, intensifica-se nas escolas brasileiras a presença de estudantes advindos das camadas populares devido à democratização do ensino e, com isso, agrava-se o problema do fracasso da alfabetização. Os estudantes vindos das camadas populares precisaram adaptar-se à escola, e não a escola adaptar-se às necessidades dos novos estudantes. A escola não era mais destinada apenas aos filhos da burguesia que vinham para complementar seu capital cultural com a aprendizagem da gramática (além da alfabetização, a gramática era a base do ensino da língua materna). Soares (2016, p. 101) nos fala que:

Esse ensino da língua quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado em uma escola que existia predominantemente para a burguesia: esta, já falante do dialeto de prestígio social (a chamada “norma padrão culta”), esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo o reconhecimento) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio.

²¹ Testes ABC: oito provas destinadas à verificação da maturidade necessária para a alfabetização, como diagnósticos ou prognósticos para a seleção e formação de turmas homogêneas ou possíveis encaminhamentos. Foram utilizados no Brasil de 1934 até 1974, ou seja, durante 40 anos.

²² Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), bacharel em Direito, importante nome na área administrativa e intelectual, desenvolvendo diversas atividades didáticas e autor de muitos textos no Brasil da década de 1930 até aposentar-se em 1957.

Ainda de acordo com Soares (2016), na década de 1970, foi promulgada a Lei nº 5692/71, fazendo alguns ajustes no ensino da língua materna, tirando o foco do ensino da gramática e voltando-o para um ensino mais instrumental e formando mão de obra qualificada para atender às necessidades do desenvolvimento industrial da época. Soares (2016, p. 102) aponta que: “[...] a Lei introduzia a qualificação para o trabalho, como objetivo do ensino então denominado 1º e 2º graus: é atribuída ao sistema de ensino a função de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial”.

Nessa década, como na anterior, os índices de reprovação nos primeiros anos ficavam em torno de 50%. Discussões referentes ao melhor método ou à melhor cartilha para alfabetização continuaram e estenderam-se até o início da década de 1980, quando surgiram as discussões referentes ao Construtivismo, teoria da aprendizagem defendida por Emília Ferreiro, baseada na teoria cognitivista piagetiana e que trouxe, no seu bojo, a ideia da desmetodização, ou seja, o método deixa de ser importante e o foco passa a ser em como a criança aprende.

O Construtivismo, segundo Soares (2016), trouxe muitas contribuições para a alfabetização, embora tenha sido mal interpretado, acreditando-se que a aprendizagem da escrita seria um processo natural. Pode-se citar como contribuição a valorização do papel da escrita em textos reais, e não apenas em cópias e ditados. Houve valorização tanto do desenvolvimento da leitura quanto da escrita, porém é mais fácil a observação da evolução da escrita por ser de fácil visualização. Historicamente, a leitura tinha papel de destaque na alfabetização e a escrita era vista como consequência da leitura. Outra grande contribuição do Construtivismo foi levar à reflexão de como a criança aprende.

Segundo Mortatti (2000, p. 253):

Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a “revolução conceitual”, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo.

O Construtivismo dominou, segundo Soares (2016), a discussão em pauta em universidades e documentos oficiais referentes à alfabetização até o início do século

XXI. Trouxe contribuições valiosas à alfabetização, como a identificação dos níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura como um sistema representacional. Tais contribuições chegaram ao espaço universitário da formação de professores, como pode ser depreendido no excerto de entrevista veiculado a seguir contendo a resposta dada pela professora entrevistada E.D à questão: “Na sua formação inicial o que você estudou sobre alfabetização e letramento?”.

*(7) Olha, na minha formação foi, assim, a **descoberta** dos níveis que a criança apresentava: silábico alfabético, alfabético, **então despontou aquilo ali, nossa, era o auge**, então foi, assim, o que mais me marcou. Eu acredito que foi uma **boa formação dentro do que era no momento, assim, né, da época**, não tinha muito essa coisa do conhecimento dessa questão do letramento, na época era mais os níveis de escrita, era mais essa questão que se buscava em 1989, 1990, até 1992... era bem forte isso. (Professora alfabetizadora E.D, entrevista realizada em março de 2017).*

Percebe-se nas colocações da professora que na época em que cursava a universidade (final dos anos 1980 e início dos anos 1990), a descoberta dos níveis de escrita estava no auge das discussões acadêmicas. Para a professora, essa aprendizagem trouxe contribuições e, portanto, ela considera que recebeu uma boa formação acadêmica na época.

Segundo Mortatti (2000, p. 287), “[...] construtivismo não é método, nem proposta didática, mas uma teoria sobre aquisição do conhecimento”. E.D aparenta compreender os níveis de aquisição da escrita como um *conhecimento* adquirido na formação inicial, não fazendo relação com alguma metodologia de alfabetização.

De acordo com Soares (2016), embora o Construtivismo tenha contribuído com melhorias para a alfabetização e tido caráter hegemônico nas discussões acadêmicas e documentos oficiais nas últimas duas décadas do século XX, não consegue resolver o problema do fracasso da alfabetização:

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais – e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita [...]. (SOARES, 2016, p. 23)

Ainda de acordo com Soares (2016), pelo fracasso demonstrado nas avaliações oficiais, retomam-se as discussões sobre a alfabetização, e em 2014

estabelece-se o segundo Plano Nacional de Educação. Uma de suas vinte metas é a alfabetização de todas as crianças até no máximo os oito anos de idade ou 3º ano do Ensino Fundamental.

3.2.1 Alfabetização nos dizeres dos professores do ciclo de alfabetização

A alfabetização no Brasil continua sendo um grande desafio. Apesar de vários programas (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, entre outros) de formação continuada destinados a professores alfabetizadores terem sido implantados nas últimas décadas (como visto no capítulo anterior), ainda os resultados referentes à alfabetização preocupam. Pode-se observar tais resultados no “Relatório 2013 – 2014 Volume 2 Análise dos dados da ANA²³”, que traz dados demonstrando que 22% das crianças brasileiras que se encontram no 3º ano do ensino fundamental ainda estão no nível 1 no que diz respeito ao desempenho em leitura, ou seja, são capazes de ler palavras com sílabas canônicas e não canônicas, e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas, não dominam plenamente a habilidade da leitura. Das crianças que se encontram no 3º ano do ensino fundamental, 27% não conseguem produzir textos legíveis.

A alfabetização é entendida neste trabalho, segundo Soares (2001), como a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, ou seja, como o domínio das habilidades de ler e de escrever. Com a questão “Para você, o que é alfabetização?”, feita durante a entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras participantes, intentava-se perceber quais eram as suas

²³ Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada a todos os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, visando conhecer os níveis de alfabetização e letramento referentes à Língua Portuguesa e Matemática. Avaliação censitária, que leva em conta questões contextuais (nível socioeconômico da comunidade na qual a escola está inserida e formação docente) e de desempenho. Pode-se ainda citar como avaliação em larga escala aplicadas à alfabetização, a Provinha Brasil, avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, aplicada no início e final do ano letivo, visando conhecer as habilidades de leitura e Matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A adesão a esta avaliação é opcional. Acessado em 28/01/2018 no endereço: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.

compreensões sobre a alfabetização. Os excertos a seguir trazem algumas das respostas:

(8) *“Alfabetização pra mim, no caso, é colocar a criança, **inserir a criança no mundo das palavras**, fazer com que a criança conheça os símbolos e a partir daí **conheça o alfabeto, faça junção das sílabas, né?** E a partir daí as palavras e assim por diante, né?”* (Professora alfabetizadora E.B, entrevista realizada em dezembro de 2016).

(9) *“Alfabetização é ensinar a criança a **descobrir os códigos** ali, aprender as letras, escrever, escrever e ler, descobrir o código pra leitura, pra ler”.* (Professora alfabetizadora E.C, entrevista realizada em fevereiro de 2017).

Percebe-se que as professoras alfabetizadoras sabem o que é a alfabetização, têm clareza de que alfabetização é ensinar a ler e a escrever. Também demonstram ter alguns conhecimentos básicos referentes ao processo do ensino para a aquisição da escrita, processo cultural que precisa ser ensinado; porém, esse ensino sistematizado não precisa ser linear como sugerido pela professora no excerto 8. Percebe-se essa linearidade quando a professora diz *“inserir as crianças no mundo da escrita”, “fazer com que a criança conheça os símbolos”, “conheça o alfabeto” e “faça a junção das sílabas”*. No excerto 9, a professora refere-se a código em vez de sistema notacional e faz referência à alfabetização como um código para ser usado, e não aos usos sociais da escrita. Cerutti-Rizzatti e Abdala Martins (2016, p. 139) afirmam que “[...] o SEA é constitutivo da modalidade escrita, e essa modalidade, para prestar-se às vivências sociais – razão única pela qual existe –, requer o SEA; logo, não há como dissociá-los [...]”.

Soares (2016) esclarece que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional ou representacional e não um código. Caracteriza-se como um sistema notacional ou representacional porque nota, registra, representa e não substitui, como faria um código:

[...] o sistema alfabético, é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um código [...] os grafemas representam a fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um sistema de representação, não como um código. (SOARES, 2016, p. 47)

A UNESCO conceitua uma pessoa alfabetizada como aquela capaz de ler e escrever um enunciado restrito sobre sua vida diária. Essa conceituação é usada

nos censos para saber o índice de alfabetização da população. Analfabeto, por seu turno, é considerado o indivíduo que não domina a tecnologia da leitura e da escrita.

Discutiu-se até aqui a alfabetização e sua trajetória no Brasil. Para ampliar a questão do entendimento do conceito, Soares (2016) nos apresenta as facetas da alfabetização: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural, que serão discutidas na próxima seção.

3.2.2 As facetas da alfabetização

Para enriquecer e aprofundar as discussões referentes à alfabetização, fenômeno extremamente complexo, composto por várias facetas, Soares (2016, p. 345) nos diz que: “[...] a alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque só se completa se integrada com as facetas interativa e sociocultural, estas duas constituindo o letramento”. No quadro que segue podem-se observar os objetos de conhecimento das facetas da alfabetização:

Quadro 7 - Objetos de conhecimento das facetas da alfabetização

FACETA LINGUÍSTICA	FACETA INTERATIVA	FACETA SOCIOCULTURAL
Apropriação do sistema alfabético-ortográfico da escrita	O uso da escrita para a interação - a compreensão e a produção de textos	Usos e funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais

Fonte: Livro Alfabetização A Questão dos Métodos - Soares (2016)

Tais facetas devem ser entendidas e aplicadas ao processo de alfabetização, para que possa acontecer plena e satisfatoriamente e, no final, se tenha um sujeito letrado. Com relação à faceta linguística, embasada pela teoria do desenvolvimento de Ferreiro e pela fonológica de Ehri, Soares (2016, p. 121) afirma que: “Pode-se então concluir que os dois paradigmas, construtivista e fonológico, explicam e orientam a aprendizagem do sistema – alfabético e ortográfico pela criança, e somam-se, não se opõem, na compreensão desse processo”.

Para Soares (2016), a aprendizagem da escrita é um processo cultural, que demanda intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem, com estratégias adequadas, como já mencionadas anteriormente. O professor alfabetizador, de acordo com Lemle (2007), necessita ter conhecimentos básicos sobre a alfabetização, para poder levar os seus estudantes a perceber algumas regras e atingir algumas percepções necessárias para a apropriação da escrita. A essência da escrita alfabética, segundo Soares (2016), é a conversão dos sons da fala em letras e de letras em sons, ou seja, uma criação cultural que, para ser apreendida, precisa ser ensinada. Ainda de acordo com Soares (2016), a apropriação da escrita pode ocorrer por duas rotas: a rota fonológica ou sublexical e pela rota lexical ou visual. Na rota fonológica, o estudante precisa realizar a decodificação do grafema-fonema e é mais usada em início do processo de apropriação da escrita. Na rota lexical o estudante busca na memória a palavra arquivada, usada por leitores mais experientes. São duas modalidades distintas, que podem ser usadas simultaneamente na leitura e na escrita de palavras e textos, com vantagens e desvantagens. Quando se utiliza a rota fonológica, a leitura é mais lenta, comprometendo a compreensão e com mais propensão a erros; por sua vez, na rota lexical, a leitura é mais rápida, com melhor compreensão, porém, podem ocorrer algumas dificuldades, como o efeito de vizinhança, quando se armazena na memória palavras com escritas parecidas, com o mesmo número de letras, e a memória seleciona a palavra vizinha, não a solicitada para ler ou escrever. Leitores mais experientes também podem utilizar a rota fonológica, principalmente quando se deparam com palavras desconhecidas ou sofrem algum dano cerebral.

Nesse sentido, o que pode ser depreendido das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa no que diz respeito às facetas da alfabetização. A princípio, à faceta linguística? Na nota de campo que segue, procurou-se alinhar os fazeres de duas professoras alfabetizadoras (O.A e O.B) referentes ao trabalho com a faceta linguística da alfabetização:

(Episódio 6) Hoje nós vamos lembrar o som da letrinha "C". A professora vai falar sempre até a turminha gravar. A letra "C", o nome dela é "cê", só que ela tem dois sons. Quando o "C" está com o "A", o "O" e o "U", ele faz um som (k), então fica "CA", "CO", "CU", e quando o "C" está com o "E" e o "I" tem outro (tem som de "s" e faz o som) e fica "CE", "CI". (Nota de campo, observação realizada no dia 05/04/2017).

(Episódio 7) A professora vai ler para vocês o livro "A ciranda das vogais". Quais são as vogais?

(Crianças) A, E, I, O, U.

Qual é a diferença entre as palavras “ALUNO” e “ALUNA”? (A professora escreveu as duas palavras no quadro).

Todos falando ao mesmo tempo, eu não consigo entender. Vou pedir para o “E” explicar qual a diferença entre as palavras “ALUNO” e “ALUNA”.

(Criança denominada E) Porque tem o “O”, tá no lugar do “A” no final.

E o que mais?

(Criança denominada E) O “A”...

“L”, explica pra mim.

(Criança denominada L) O “O” tá em cima e o “A” tá embaixo.

Mais alguém quer falar?

(Crianças) Eu. (Várias levantam a mão).

“R”, pode falar.

(Criança denominada R) É que “ALUNO” tá com “O” e “ALUNA” tá com “A” no final.

Agora nós vamos registrar as vogais no caderno. Quais são as vogais?

(Crianças) A, E, I, O, U.

Sim, essas são os nomes das vogais, mas elas podem aparecer nas palavras com som de “A”, “Ã”, “E”, “É”, “EN”, “I”, “IN”, “O”, “Ó”, “Õ”.

(Nota de campo, observação realizada no dia 05/04/2017).

Percebe-se que tanto O.A quanto O.B realizam atividades relacionadas à faceta linguística. Desenvolvem atividades visando a associar letras a seus respectivos fonemas, ou seja, desenvolver a consciência grafofonêmica nas crianças. Entende-se consciência grafofonêmica, de acordo com Soares (2016, p. 216), baseando-se em Erhi e Soffer (1999, p. 1), como: “[...] a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”, ou seja, aprender simultaneamente o nome das letras e seus fonemas. A professora B busca explicar aos seus alunos que embora a letra “C” lembre de imediato o fonema /s/, ele possui dois fonemas, e sua identificação vai depender do contexto linguístico em que esteja inserido. Na atividade desenvolvida por O.A, percebe-se a preocupação da professora em trabalhar os diferentes sons que as letras vogais podem ter: além dos sons orais, há, também, os sons nasais. Essa multiplicidade de possibilidades sonoras das vogais, quando desconhecidas pelos alunos, acarreta dificuldades tanto na leitura como na escrita de palavras.

A segunda faceta a ser discutida é a faceta interativa que, de acordo com Soares (2016, p. 351), “[...] envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem [...]”. Nas observações de campo, podemos observar a professora O.A trabalhando a faceta interativa:

(Episódio 8) Agora que a professora terminou de ler a história da Dona Baratinha, vou entregar o calendário do mês de dezembro. Olhando aqui no calendário, localizem o sábado, dia em que os convidados devem aparecer na casa da Dona Baratinha para conhecer o seu noivo. Qual o significado das letras do calendário? O que significa esse “D”?

(Crianças) Domingo.

E esse “S” aqui?

(Crianças) Sábado.

Então quais são os dias da semana?

(Crianças) Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado. (A professora, enquanto escreva, registra a lista dos dias da semana).

Pintem de vermelho o “D” de domingo e o “S” de sábado. Agora localizem onde está “quinta-feira” e coloquem o dia primeiro.

Agora a professora vai entregar os bilhetes com as datas de encerramento das aulas, conselho de classe e quero que vocês circulem no calendário de vocês essas datas. (Nota de campo, observação realizada no dia 01 de dezembro de 2016).

Pode-se depreender do trabalho realizado por O.A a sua intenção de levar os alunos a localizar informações e compreender os significados dos componentes do calendário, estrutura, utilidade e funcionamento, para compreender seu uso no dia a dia. Também se percebe o trabalho com a faceta linguística, demonstrando a dificuldade de isolar as facetas quando se trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento.

Para a alfabetização acontecer plena e satisfatoriamente, as facetas linguística e interativa devem acontecer simultaneamente, permeadas pela faceta sociocultural, ou seja, em contextos sociais, como afirma Soares (2016, p. 351): “[...] a faceta sociocultural, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento”. Para a autora, são as três facetas trabalhadas simultaneamente que resultam em um processo de alfabetização convergente com os Estudos do Letramento. Ela diz que apenas uma faceta da pedra lapidada não é a pedra:

[...] na faceta a que se reserva aqui a caracterização de “linguística”, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético – ortográfico da escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto de conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais [...]. (SOARES, 2016, p. 38)

Pode-se constatar o entendimento das professoras alfabetizadoras relacionado à ideia das facetas da alfabetização como proposto por Soares (2016) e como podem ser trabalhadas simultaneamente em sala de aula no excerto a seguir:

*(10) Alfabetizar letrando? **Ao mesmo tempo que estou alfabetizando eu estou ensinando as crianças a usar essa escrita no dia a dia**, né. Eu começo a ensinar o sistema de escrita alfabética, o alfabeto com as suas 26 letras, os seus nomes e ao mesmo tempo a gente vai trabalhando a lista de nomes, para quê que a gente utiliza uma lista, né, e trazemos para a sala de aula a lista do nome das crianças e assim a gente vai fazendo com que a criança perceba a utilidade lá no social. (Professora alfabetizadora E.D, entrevista realizada em março de 2017)*

Percebe-se na fala da professora E.D a presença das três facetas da alfabetização: linguística quando a professora intencionalmente ensina as letras do alfabeto, a interativa quando traz para a sala de aula a lista com sua estrutura e composição e sociocultural quando explica às crianças para que é utilizada a lista no dia a dia, porém, é válido ressaltar que ao trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, parte-se dos usos da escrita em contextos sociais em direção à aprendizagem do sistema alfabético – ortográfico.

Por sua vez, E.C, uma das professoras entrevistadas, faz um relato dos efeitos da alfabetização através do gênero lista na vida de suas filhas gêmeas que foram alunas da professora E.D no 1º ano em 2015 e no ano de 2017 frequentam o 3ºano:

*(11) Eu tenho duas filhas que **aprenderam muito sobre listas**, aí elas **fazem uso**, assim, elas vão fazer uma brincadeira, chegou uma amiguinha nova, elas vão fazer a brincadeira delas: “Vamos fazer uma lista do que vamos brincar hoje?”. Eu vejo elas fazendo lista. Esses dias eu fui no shopping e daí elas disseram assim: “Mãe, nós vamos passar a tarde no shopping, então vamos fazer uma lista de coisas que nós vamos fazer lá no shopping?” e escreveram aquela lista. Elas estavam fazendo uso, né, no dia a dia da escrita e da leitura. Elas aprenderam pra quê que se usa a lista na vida, como uma **extensão da memória**. (Professora alfabetizadora E.C, entrevista realizada em fevereiro de 2017)*

No relato de E.C, percebe-se que as filhas aprenderam na escola as funções da lista e que a utilizam no dia a dia para organizar suas brincadeiras e passeios, ou seja, uma alfabetização para além dos muros da escola.

O professor precisa ser conhecedor de como a criança aprende, ter clareza de que, para a criança adentrar no mundo da leitura e da escrita, não basta o trabalho com a alfabetização, ou seja, com a faceta linguística, e sim realizar um

trabalho com as três facetas da alfabetização: linguística, interativa e sociocultural, para ter, no final do processo, um sujeito letrado. Afinal, como o fenômeno do letramento acontece no âmbito escolar?

3.2.3 Alfabetização na perspectiva do letramento no âmbito escolar

A intenção desta seção é dar maior visibilidade ao papel da escola e do professor na formação de sujeitos letrados. Para tal, muitos dos conceitos já discutidos até aqui serão resgatados na tentativa de fazê-los culminar no fazer pedagógico. Pode-se assegurar que a escola é a mais importante agência de letramento, porém, como nos diz Kleiman (2012, p. 20), “[...] preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização [...]”, desenvolvendo apenas a competência individual de uso da leitura e da escrita. Pretende-se garantir, assim, o sucesso e a progressão escolar, independentemente de o estudante saber usar a aprendizagem adquirida além dos muros escolares, em práticas de uso real da leitura e da escrita.

A alfabetização é um processo cultural, ou seja, precisa ser ensinado. O letramento, por sua vez, é um fenômeno do qual os sujeitos participam, e não um conteúdo a ser ensinado. Cerutti-Rizzatti e Abdala Martins (2016, p. 149) enfatizam:

Os usos sociais da escrita constituem a cultura escrita tanto quanto são por ela constituídos e é só por isso que o SEA se mostra relevante, isso porque, como um bom instrumento – e não um ornamento – não tem valor em si mesmo e por si mesmo, mas por aquilo que é possível fazer com ele o tendo dominado.

Como já abordado no início deste capítulo, Soares (2001, p. 47) enfatiza que alfabetização e letramento são práticas indissociáveis e, portanto, [...] “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Pode-se constatar nas falas das professoras participantes da pesquisa que o entendimento que possuem da alfabetização na perspectiva do letramento pode ser

relacionado ao que é proposto por Soares (2001) e como as duas perspectivas podem ser trabalhadas simultaneamente em sala de aula:

(12) *Alfabetizar letrando? **Ao mesmo tempo** que estou alfabetizando eu estou ensinando a criança a usar a escrita no seu dia a dia, né. [...] a gente agora tá com essa visão de letramento, né, que **alfabetiza letrando**, que a criança consiga, é, se virar com essa escrita na sociedade e “para que serve a escrita”? “Colocar em uso”. A gente ensinava muito, e essa escrita ia para a gaveta, dentro da escola. Agora a gente tem uma visão, assim, de que o que ela tá aprendendo ali é para além dos muros da escola, é para usar lá no seu dia a dia [...].* (Professora alfabetizadora E.D, entrevista em março de 2017)

A professora entrevistada demonstra na sua resposta que sabe o que é alfabetização na perspectiva do letramento e sabe como fazê-lo:

(13) *Eu alfabetizo com a lista **pegando na secretaria a lista de nomes das crianças que é a escrita no social**, né. [...] daí a gente começa a trabalhar nome a nome, [...] a **letra inicial do nome** de cada criança, mostrando que aquela letra inicial, ela faz parte daquele **conjunto de letras do alfabeto** [...]. O segundo passo começa a mostrar que cada nome é composto por pedacinhos que a boca vai abrindo e vai falando. Por exemplo, o meu nome, “RE-NA-TA”, eu vou mostrando para eles que é composto por esses pedacinhos. A gente mostra para cada criança qual é o primeiro pedacinho do seu nome, então eles vão aprendendo o seu e o do coleguinha. [...] Eu trabalho o letramento na minha lista dizendo para eles: “Hoje vocês vão **levar para casa a lista de coleguinhas para vocês ler junto com a mamãe e com o papai para eles saber quem são os coleguinhas que estudam com vocês**”, [...] Outra coisa que a gente também pode estar conversando é que listas não é só de nomes, pode estar conversando sobre a **função da lista**.” (Professora alfabetizadora E.D, entrevista em fevereiro de 2017)*

Podem-se perceber no relato da professora atividades voltadas para a alfabetização e para o letramento simultaneamente, como apontado por Soares (2001), ou seja, parte-se dos usos sociais da escrita em direção ao ensino do sistema alfabético- ortográfico. Nota-se o trabalho de letramento, como preconizam Kleiman (2009), Soares (2001) e Street (2010), quando a professora trabalha com o gênero lista no seu uso real, ou seja, quando vai à secretaria da escola buscar a lista de nomes dos alunos, quando pede para as crianças levarem para casa essa lista para que os pais conheçam seus coleguinhas e quando explica que existem outros tipos de listas. No momento em que a professora diz que utiliza a lista de nomes das crianças da sala para ensinar as letras do alfabeto, o conceito de sílabas e como são formadas e o conceito de palavras quando faz a leitura dos nomes, está trabalhando com alfabetização.

Outros dados já trazidos apontam para o trabalho com gêneros secundários, relativos a letramentos globais, como é o caso da leitura de livros de literatura. Assim, uma possibilidade que se coloca para a escola é o trabalho que leve em conta os letramentos locais, hibridizando-os com os letramentos globais. No PPP da escola, poderiam constar as práticas de letramento da comunidade, pois a partir delas a escola poderá valorizar e ressignificar os letramentos utilizados pelos alunos no seu dia a dia, avançando em direção aos letramentos globais ou dominantes. Quando a escola valoriza apenas os letramentos dominantes, deixando em segundo plano os letramentos vernaculares, estará fortalecendo a cultura dominante e, dessa forma, a ideologia do modelo autônomo de letramento.

Para tal, o professor pode organizar suas práticas pedagógicas através de projetos de letramento, como preconiza Kleiman (2009), ou de sequências didáticas, como proposto por Zabala (1998).

Kleiman (2009) recomenda o uso de projetos de letramento para organizar a prática pedagógica, pois quando se trabalha com essa organização didático-pedagógica, os gêneros se convidam para participar do projeto; porém, muitos professores também organizam o seu trabalho em sequências didáticas, como no caso da professora entrevistada. Para Kleiman (1999), a palavra projeto pode significar futuro, antecipação ou abertura, e não determinação. Kleiman (1999, p. 99) ainda nos diz que:

Os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de textos em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas.

Projetos de letramento, segundo Kleiman (2009), são concebidos como a forma de organização do trabalho pedagógico, tendo como ponto de partida o interesse dos alunos, indo da prática social para o conteúdo, tendo suas atividades vinculadas ao uso social da leitura e da escrita. De acordo com Kleiman (2008, p. 508), “Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa”.

Se a escola trabalhar com o letramento e com projetos de letramento, estará trabalhando no viés dos usos sociais da leitura e da escrita e, portanto, o professor

configurar-se-á como um agente de letramento. Kleiman (2006, p. 82) caracteriza o professor agente de letramento como “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas”.

As sequências didáticas²⁴ podem aparecer dentro de um projeto de letramento e têm como objetivo principal ensinar através dos gêneros. Zabala (1998) entende as sequências didáticas como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]”.

Observa-se que, das dezessete professoras respondentes do questionário, sete afirmam que organizam a ação didático-pedagógica através de sequências didáticas e uma menciona que organiza sua ação didático-pedagógica através de projeto. Segundo Rojo e Cordeiro (*in* SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 97), uma forma de a escola organizar a ação didático-pedagógica para o ensino e a aprendizagem através dos diferentes gêneros textuais é utilizando a sequência didática e seus módulos:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar 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. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos.

De acordo com Zabala (1998), as sequências didáticas também podem ser definidas como atividades ordenadas usadas para ensinar diferentes conteúdos, e não exclusivamente o gênero. Numa concepção de educação como formação integral, os conteúdos devem ser vistos como toda aprendizagem de caráter cognitivo, afetivo, motor, de inserção social e relação interpessoal, ou seja, os sujeitos precisam saber, saber fazer e ser; portanto, os conteúdos precisam ser conceituais, procedimentais e atitudinais.

Percebe-se que as professoras alfabetizadoras estão utilizando os gêneros em suas aulas. A partir de algumas respostas, é possível depreender como estão organizando a ação didático-pedagógica para ensinar através dos gêneros:

²⁴ Vale ressaltar que sequências didáticas são vistas sob perspectivas diferentes por Schneuwly e Dolz e Zabala, enquanto Schneuwly e Dolz propõem uma metodologia para o ensino de gêneros, Zabala propõe uma metodologia de análise.

[P.Q] Trabalho sim com gêneros textuais sendo listas, bilhetes, poemas, convites, parlendas, contos e outros através de **sequências didáticas** ou **projetos**.

[P.C] Sim. Poemas, listas, trava-línguas, lendas, fábulas, contos, cantigas, cartão e muitos outros. Trabalho com **sequência didática**, explorando o gênero textual escolhido. (Respostas à questão 20 do questionário, novembro de 2016)

O professor como agente de letramento deve proporcionar situações de aprendizagem partindo dos letramentos locais rumo aos letramentos globais, de acordo com os interesses dos alunos. Deve incentivá-los a pesquisar, a procurar respostas, a utilizar a leitura, a perguntar, a trabalhar na coletividade, a construir conhecimento, a utilizar os gêneros pertinentes à ação comunicativa. A escola precisa manter um olhar sensível às reais necessidades dos sujeitos envolvidos nas mais variadas práticas de letramento. Hoje, o conceito que predomina é o de *Letramentos*, no plural, como defendido por Rojo (2009), dada a multiplicidade de gêneros e de suportes. Segundo a autora, a globalização diminuiu as distâncias e o tempo no quesito “circulação da informação”. A informação está circulando muito rápido, e a escola precisa acompanhar essas mudanças, tratando as informações criticamente, questionando, refutando, modificando, valorizando. Rojo (2009) considera que a escola também precisa levar em conta os letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos. Nos letramentos múltiplos (multiletramentos), ou seja, em diferentes culturas e em diferentes esferas utilizam-se e valorizam-se diferentes gêneros; portanto, a escola como principal agência de letramento, necessita contemplar e valorizar tanto letramentos locais, quanto globais. De acordo com Rojo (2009, p.107) “[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos” ampliam “a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das semioses que não somente a escrita” e nos letramentos críticos os estudantes são convidados a fazer escolhas éticas referentes aos discursos pelos quais circulam. De acordo com a autora, os letramentos precisam ser críticos, pois o texto por si mesmo, fora de um contexto, não tem significado. Um texto sempre trará em seu bojo um locutor, um interlocutor, uma ideologia, um significado e, portanto, os discursos precisam ser tratados de forma ética e responsável.

Ajudando a elucidar como a escola pode tratar o assunto referente aos múltiplos letramentos, Rojo (2009) nos fala dos conceitos bakhtinianos referentes às

esferas “de atividade e a esfera de circulação dos discursos”, enfatizando que na vida diária circulamos por diferentes esferas de atividades (escolar, familiar, religiosa, de trabalho, jurídica, artística, científica...) em diferentes situações sociais:

Cabe [...] à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro dos seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 115)

Isso quer dizer que cada uma das esferas de atividade ou circulação possui seus próprios discursos estáveis, com sua forma, estilo e conteúdo, portanto há gêneros que são aceitos ou rejeitados em cada esfera. O papel do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) é permanecer atento às mais variadas oportunidades de usar a leitura e a escrita em situações reais e significativas. Propor atividades significativas no âmbito escolar nem sempre é tarefa fácil, porém muitas situações podem surgir no âmbito escolar, como a escrita de um convite para outros colegas da escola assistirem a alguma apresentação artística desenvolvida pela turma em questão, a escrita de um comunicado avisando os pais ou responsáveis de algum evento na escola, a escrita de relatos de alguma atividade realizada extraclasse para que não esqueçam, ou seja, a escrita sendo usada para além do cumprimento de uma mera tarefa escolar, descolada de qualquer relação com seus usos reais.

Aprender a ler e a escrever só faz sentido se for para ser usado nas vivências sociais de acordo com as necessidades das pessoas e, para que aprendam a utilizar a escrita, precisam ter oportunidades de participar ou de vivenciar situações de uso da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar que seja de suma importância o papel da escola como agência de letramento, de resgatar e proporcionar oportunidades às crianças, para que nenhuma delas fique excluída da aprendizagem sistematizada da leitura e da escrita e sofram com o fracasso escolar, ou ainda que se alfabetizem sem saber usar a leitura e a escrita em suas vivências sociais, objetivou-se realizar esta pesquisa, visando a conhecer o que os professores do Ciclo de Alfabetização do município em questão compreendem por letramento e se esses saberes se refletem em suas ações didático-pedagógicas. Embasando-se nos aportes teóricos dos Novos Estudos do Letramento, foram propostas as seguintes questões norteadoras: “O que os professores alfabetizadores compreendem por letramento?”, “O que os professores alfabetizadores dizem a respeito de práticas de letramento em suas formações iniciais e continuadas?” e “Como essa compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município em questão?”.

Para realizar a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: questionário, entrevista e observação de aulas. Inicialmente, enfatizam-se os resultados encontrados referentes ao entendimento das professoras no que diz respeito ao fenômeno do letramento, em seguida discorre-se sobre a origem desses saberes, apresentam-se, ainda, as considerações sobre o letramento nas ações dos professores do Ciclo de Alfabetização e finaliza-se com as contribuições desta pesquisa e sugestões de temas para novas pesquisas.

Os dados demonstraram que em torno de 60% das professoras envolvidas na pesquisa em questão dominam o conceito de letramento; porém, em alguns momentos, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam, indicando pouca clareza no entendimento do caráter social do fenômeno do letramento. Esse entendimento vai depender dos conhecimentos prévios de cada professor, e essa assimilação não se dá por transposição. Cada um vai retendo aquilo que lhe faz mais sentido.

Os dados apontaram, também, que 83% das professoras participantes da pesquisa dizem ter estudado sobre o letramento na formação inicial, porém infere-se nos comentários que não houve aprofundamento das discussões, embora 53% das

professoras participantes da pesquisa tenham concluído a graduação entre 2008 e 2016, período em que, supostamente, a temática do letramento já circulava nos conteúdos programáticos dos cursos de formação inicial de professores. Cerutti-Rizzatti (2009) enfatiza que os estudos do letramento chegaram no campo da pesquisa nos anos 1990 no Brasil, e nas falas das professoras percebe-se que, no campo do ensino, tais discussões parecem ter demorado um tempo maior para chegar.

Em relação às práticas de letramento das professoras alfabetizadoras, os dados demonstram que os suportes mais acessados diariamente ou frequentemente pelas professoras alfabetizadoras em busca de informação, conhecimento e deleite são a internet e os livros, seguidos por jornais e revistas. Também constatou-se que o gênero artigo foi citado por três professoras quando questionadas sobre o que costumavam ler. Os gêneros poesia, receitas, bulas, dissertação e notícias foram citados também, tendo uma citação cada.

A participação dos professores em formações continuadas, de acordo com Gatti (2008), pode ser entendida como tudo o que possa contribuir com o aprimoramento da formação docente após o ingresso na docência ou na graduação. Diferentes termos em diferentes momentos foram usados para referenciar acontecimentos de formação continuada. Nos dados, percebeu-se que, no que diz respeito à formação continuada, as professoras alfabetizadoras usam o termo “formação continuada” para referir-se a formações após a formação inicial. Justifica-se o uso de tal termo para designar os cursos de que participaram após a formação inicial por ser um grupo de professoras relativamente jovem na carreira docente e não ter participado de cursos que eram denominados como “reciclagem”, “capacitação” ou “treinamento”.

Percebe-se nas respostas dadas nos questionários e entrevistas que foi na formação continuada, principalmente no PNAIC, que as professoras ouviram falar pela primeira vez ou de maneira mais relevante sobre o letramento. Evidencia-se, porém, que o grupo de professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, está em início de carreira na área da alfabetização e possivelmente não teve oportunidade de participar das demais formações continuadas ofertadas pelo governo Federal, destinadas à formação de professores alfabetizadores ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados analisados demonstraram que as professoras alfabetizadoras do município em questão, ao participarem de formações continuadas, buscam atividades práticas, encontros com outros profissionais e 70% delas buscam fundamentação teórica.

Analisando os questionários e as entrevistas, percebe-se que as professoras, na sua maioria, compreendem o significado do fenômeno do letramento, apontam que tais conhecimentos são oriundos principalmente da formação continuada e buscam as formações continuadas com diferentes objetivos, entre eles a fundamentação teórica para embasar sua prática.

Nas observações em sala de aula, percebeu-se que as professoras promovem atividades objetivando desenvolver o gosto pela leitura, porém também trabalham com outros objetivos. Em relação à escrita, acreditam que ela tenha como finalidades o registro e a comunicação. Diferentes gêneros do discurso estão presentes nas salas de aula das professoras alfabetizadoras, entre eles: listas, poemas, convites, calendário, cartão de aniversário, receitas e contos de fadas.

A pesquisa revelou que tanto nas observações das aulas como nas entrevistas, as professoras procuram desenvolver atividades objetivando a alfabetização na perspectiva do letramento. Nas observações das aulas, constatou-se que as professoras utilizam gêneros usados nos letramentos locais e globais, como listas, calendários, cartões, certidão de nascimento, poemas, contos, entre outros. A professora experiente aproveita com mais profundidade as oportunidades em que o letramento se faz presente, realizando atividades como professor escreva, demonstrando e explicando os usos da leitura e da escrita nas vivências sociais, tendo mais desenvoltura e conhecimento em relação às estratégias de leitura e habilidade para desenvolver o gosto pela leitura. A professora iniciante esforça-se para realizar atividades relacionadas com a leitura e a escrita. Embora realize atividades mais voltadas para a alfabetização, também proporciona atividades promovendo o letramento, ou seja, trabalha a alfabetização do sistema alfabético para os usos sociais. O fenômeno do letramento faz-se presente nas salas de aula do município em questão. As discussões referentes ao fenômeno do letramento nas formações iniciais e continuadas são recentes. Entre entender o fenômeno e colocar em ação nas ações didático-pedagógicas é necessário um tempo considerável. Com suas respostas e encaminhamentos das atividades, as professoras participantes da

pesquisa indicaram que compreendem o fenômeno do letramento e que tal compreensão parece orientar sua práxis pedagógica.

Portanto, levando-se em conta as contribuições desta pesquisa, sugerem-se algumas possibilidades de ações voltadas ao aprofundamento dos estudos do fenômeno do letramento. Assim, propõe-se a criação de um Núcleo de Alfabetização e Letramento, com o objetivo de realizar visitas nas escolas, auxiliar os professores na elaboração e aplicação de diagnósticos, objetivando a coleta de dados referentes à situação de aprendizagem dos alunos. Tais dados poderão subsidiar as ações docentes na elaboração de projetos de letramento e a divulgação de experiências didáticas que se mostraram exitosas. O Núcleo de Alfabetização e Letramento também poderá encarregar-se de um grupo de estudos e das formações continuadas, possibilitando às professoras alfabetizadoras embasamento teórico, formação em serviço, socialização e discussão dos resultados.

A pesquisa em questão trouxe respostas, porém deixa algumas questões que podem servir de indicativos para novas pesquisas: Por que as professoras alfabetizadoras não contribuíram expondo as suas reais necessidades formativas? Será que as professoras acreditam que não adianta opinar? Ou não estão habituadas a opinar?

Por que as professoras alfabetizadoras dizem que a leitura tem como finalidade a busca de informação e conhecimento e trabalham em sala de aula objetivando principalmente desenvolver o gosto pela leitura? Se as professoras têm a convicção de que se usa a leitura principalmente para buscar conhecimento e informação, por que nenhuma mencionou o uso da biblioteca ao serem questionadas sobre como trabalham com leitura? Será que é porque possuem os cantinhos de leitura em sala de aula, porque desconhecem as finalidades da leitura, porque tiveram dificuldade em entender o questionário, ou ainda, será que é porque não têm bibliotecas adequadas para levar os estudantes?

Professoras em início de carreira e professoras com experiência têm o mesmo conhecimento sobre o fenômeno do letramento? De onde vêm tais saberes? São resultados da formação inicial? Será da continuada? Será da troca entre pares? Será de todos esses lugares ao mesmo tempo?

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os Estudos do Letramento e possa inspirar novas pesquisas a partir de indagações aqui levantadas. Muitas

aprendizagens realizadas, contribuições suscitadas, algumas dúvidas lançadas e novos caminhos podem ser trilhados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Os números da cultura**. São Paulo: Global, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/ CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**
https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FND E/MEC. Acesso em: 13 de nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Documentos orientadores: PNAIC 2014**. Brasília, MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://www.cead.ufop.br/images/extensao_PNAIC/PNAIC_2014_documento_orientador.pdf. Acesso em: 13 de nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Documentos orientadores: PNAIC 2015**. Brasília, MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/documento-mec-2015.pdf>. Acesso em: 13 de nov. 2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2104**: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Documentos orientadores: PNAIC em Ação 2016**. Brasília, MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf
Acesso em: 13 de nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia do Pró-Letramento**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12346>>. Acesso em: 20 de jun. 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. **Perguntas Frequentes**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12346>>. Acesso em: 20 de jun. 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Legal**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12346>>. Acesso em: 20 de jun. 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. **PROFA – Guia do Formador**. Portal do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2_pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2017

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. São Paulo: Global, 2004.

CERUTTI- RIZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2 (1-15), jul.-dez., 2009.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, [S.l.], v. 17, n. 32, p. 49-72, jul. 2013, ISSN 2358-3428. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p49>>. Acesso em: 24 de out. 2017.

_____; ABDALA MARTINS, Laiana; Alfabetização na Perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais. SILVEIRA, Everaldo *et al* (Org.). **Cultura escrita, letramento e alfabetização, SEA**: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

EUZÉBIO, Michele Donizeth. A escola e a [in]sensibilidade aos letramentos locais. *In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.). Linguagem e escolarização: alfabetismo e leitura.* Florianópolis: Insular, 2013.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 52. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Coleção questões da nossa época.

GABARDO, Cláudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino.** 2012.126 f. Dissertação (Mestrado) – UNIVILLE, Joinville.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora – Reflexões sobre a Prática.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores.* 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época, v. 14.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Projetos de letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, n. 1, 2009.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos CEDES 36 – Educação Continuada**, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **RBEP**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-469, set./dez. 2008.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2011. Disponível em: <www.revistaeducation.es/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

_____; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola: tradução e organização**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção memórias da educação.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Políticas de promoção da leitura**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian V. Os Novos Estudos sobre Letramento: Históricos e Perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Mulheres e Crianças – O duplo dividendo de igualdade de gênero**. 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/sowc07.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário encaminhado aos professores alfabetizadores

Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntária anônima, da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Marcia Nagel Cristofolini vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer os saberes dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3ºano/Ensino Fundamental) acerca do conceito de letramento e como esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas.

As respostas dadas por você ao questionário serão fundamentais para a elaboração da dissertação “O Letramento na Compreensão e nas Ações do Professor do Ciclo de Alfabetização”, que está sob orientação da professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder a este questionário. Salientamos que sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Prof. Marcia Nagel Cristofolini – Pesquisadora Responsável

Prof. Rosana Mara Koerner, Dr^a – Professora Orientadora

Parte I – Perfil do Professor do Ciclo de Alfabetização

1) Professora () Ano de Nascimento: _____

2) Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação?

- () Este é o primeiro ano
- () De 1 a 5 anos
- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () De 16 a 20 anos
- () Mais de 21 anos

3) Assinale o seu tempo de serviço no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)?

- () Este é o primeiro ano
- () De 1 a 5 anos
- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () De 16 a 20 anos
- () Mais de 21 anos

4) Qual sua situação funcional na Rede Municipal de Ensino de Garuva?

- () Admitido em Caráter Temporário – ACT
- () EFETIVO
- () OUTRO Qual? _____

5) Qual sua carga horária semanal?

- () 20 horas
- () 40 horas

6) Assinale o ano escolar com o qual está trabalhando em 2016:

- () 1º ano
() 2º ano
() 3º ano

Parte II – Formação Inicial e Continuada

7) Qual sua formação acadêmica? Em que ano concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias).

- () Ensino Superior: Pedagogia na modalidade presencial. Ano: _____
() Ensino Superior: Pedagogia na modalidade EAD. Ano: _____
() Ensino Superior completo: Outros cursos. Qual? _____ Ano: _____
() Pós- Graduação (Especialização) Área: _____ Ano: _____
() Pós- Graduação (Mestrado) Área: _____ Ano: _____

8) Na formação inicial, você estudou conteúdos referentes à alfabetização?

- () Sim
() Não

Comente:

9) Na formação inicial, você estudou conteúdos referentes ao letramento?

- () Sim
() Não

Comente:

10) Você participa ou participou de formação continuada que contemple ou contemplou o letramento?

- () Sim
() Não

Comente:

11) Se participa ou participou, quais suas principais expectativas nessas formações? Assinale quantas alternativas forem necessárias:

- () Metodologias/Práticas
 () Fundamentação teórica
 () Encontros com outros profissionais da Educação
 () Reconhecimento e ascensão profissional
 () Outras motivações. Quais? _____

12) Você poderia destacar quais ações de formação continuada tiveram maior influência na sua prática docente enquanto professor alfabetizador? Por quê?

Parte III – Letramento

13) Que tipo de material você costuma ler?

14) Assinale na tabela para cada item, a opção que mais se encaixa no seu perfil de frequência de acesso a leitura e de informação:

Fonte/Acesso	Diariamente	Frequentemente	Raramente	Nunca
1.Livro	a.()	b.()	c.()	d.()
2.Revistas	a.()	b.()	c.()	d.()

3.Internet	a.()	b.()	c.()	d.()
4.TV	a.()	b.()	c.()	d.()
5.Redes Sociais	a.()	b.()	c.()	d.()

15) Para você, para que serve a escrita?

16) Para você, para que usamos a leitura?

17) O que você entende por letramento?

Parte IV – Trabalho Docente

18) Como você trabalha com leitura em suas aulas?

19) Para você, quais os materiais de leitura que não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador?

20) Você costuma trabalhar com gêneros textuais em suas aulas? Quais? Como você trabalha?

21) Você tem alguma sugestão referente à formação continuada, no que se refere ao seu trabalho na fase de alfabetização?

Parte V – Informações Finais

Você concorda em colaborar com esta pesquisa sendo entrevistada e tendo sua ação pedagógica em sala de aula observada pela pesquisadora, com total sigilo de identidade e de informação?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, deixe seus dados para que seja marcada a entrevista:

Nome: _____

Unidade Escolar: _____

Telefone(s) para contato: _____

Melhor horário/período para contato: _____

E-mail: _____

Após o término do preenchimento do questionário, favor armazená-lo dentro do envelope, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, colocar uma cópia dentro do envelope, lacrá-lo com o adesivo disponibilizado e entregá-lo para o diretor (a).

Agradecemos a sua participação na pesquisa.

Prof. Marcia Nagel Cristofolini – Pesquisadora Responsável
 Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, Dr^a - Professora Orientadora

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.

Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização

- 1) Nome: _____
- 2) Ano de Nascimento: _____
- 3) Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação?
- 4) Qual é o seu tempo de serviço em turmas do ciclo de alfabetização?
- 5) Qual sua situação funcional na Rede Municipal de Ensino?
- 6) Qual sua carga horária?
- 7) Com qual ano escolar está trabalhando em 2016?
- 8) Qual sua formação acadêmica? Em que ano concluiu?
 - Graduação
 - Especialização (área)

Eixo 2: Letramento

- 1) O que você compreende por alfabetização?
- 2) O que você compreende por letramento?

Eixo 3 – Prática docente

- 1) O que você entende por alfabetizar letrando?
- 2) Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

- 3)Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?
- 4)De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?
- 5)As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

Eixo 4 – Formação Inicial e continuada

- 1)Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?
- 2)Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização? E sobre letramento?

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas.

ENTREVISTA – 1

Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização.

Professora: E.A

Ano de nascimento: 1971

Ano de conclusão de formação inicial: 2010/ Não informou

Tempo de serviço na Educação: 15 anos

Tempo de serviço no Ciclo de alfabetização: 4 anos

Situação funcional: efetiva

Carga horária: 40h.

Eixo 2: Letramento

1.O que você compreende por alfabetização?

“Alfabetização é você ensinar a criança a ler e a escrever”.

2.O que você compreende por letramento?

“Letramento é você colocar esse aprendizado no dia a dia. Você ler, escrever e entender o que leu, entender o que escreveu num contexto.”

Eixo 3: Prática docente

1.O que você entende por alfabetizar letrando?

“Alfabetizar letrando é você ensinar a criança tanto ler e a escrever as palavras, né? Aprender as letras, o som das letras e também ao mesmo tempo você ensiná-la como usar isso no dia a dia, né? E também trazer o dia a dia dela para dentro da escola. Não somente aprender a palavra, mas aprender o contexto, né? O dia a dia... Acho que é basicamente isso.”

2.Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

“Sim. Teve uma experiência interessante quando eu ensinei cantigas de roda. Onde eu ensinei as crianças a dançar, a cantar e a brincar, né? Naquela situação, depois das crianças estarem envolvidas naquela atividade foi que elas foram escrever a letra e isso se tornou prazeroso. Foi algo significativo pra eles e eles gostaram. Interessante porque eles colocaram a prática e a escrita e a leitura. Isso foi interessante.”

3.Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?

“Ah, eu uso bastante: receitas, recados, bilhetes, anúncios, música e histórias em geral.”

4.De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?

“Pelo que eles relatam, pela leitura dos alunos, pela interpretação do texto lido, por aquilo que eles falam do que entenderam, pelas atividades e pela oralidade, pela conversa com os alunos.”

5.As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

“Para mim é novo, né. Pra mim é novidade. Mas ela é aplicável. É trabalhoso mas dá um resultado satisfatório. Não é difícil de trabalhar, mas é uma forma de trabalho onde a gente vê o resultado com bastante satisfação.”

Eixo 4: Formação Inicial e continuada

1.Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?

“Eu ouvi falar sobre letramento na formação continuada e na pós graduação.”

2.Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização?

“Na minha formação nós aprendemos teorias, né? As tendências pedagógicas e didáticas e atividades tradicionais. Muito tradicionais.”

3.E sobre letramento?

“Na minha formação inicial nós não aprendemos sobre letramento. Não se falava sobre letramento. Só se falava mesmo em alfabetização.”

Entrevista – 2

Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização.

Professora: E.B

Ano de nascimento: 1984

Ano de conclusão de formação inicial: 2015/EAD
Tempo de serviço na Educação: 3 anos
Tempo de serviço no Ciclo de alfabetização: 2 anos
Situação funcional: ACT (Contratada em Caráter Temporário)
Carga horária: 40h.

Eixo 2: Letramento

1.O que você compreende por alfabetização?

“Alfabetização pra mim no caso é colocar a criança, inserir a criança no mundo das palavras, fazer com que a criança conheça os símbolos e a partir daí conheça o alfabeto, faça junção das sílabas. E a partir daí as palavras e assim por diante, né?”

2.O que você compreende por letramento?

“Letramento é inserir a criança em meio a sociedade, né? Porque ela também, a criança não é apenas as palavras que ela vai interpretar, é interpretação de mundo também, né? Que a gente, ela vai, interpretação de textos, placas, ruas. Acredito que letramento seja isso.”

Eixo 3: Prática docente

1.O que você entende por alfabetizar letrando?

“Na verdade alfabetização e letramento são dois eixos que tem que estar sempre juntos, né? Que a criança tem que estar letrada e alfabetizada. Geralmente isso não acontece, alguns casos isso não acontece, né? Mas a gente luta pra que isso aconteça. No caso alfabetizar e letrar, pra que ela tenha interpretação do que tá fazendo.”

2.Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

“Na verdade são várias , né? Mas o que chama a atenção é a partir de uma sequência didática você construir com os alunos um texto, né? Com um professor escreva, construir com os alunos um texto a partir daí eles aprendem como se constrói um texto, como se utiliza as pontuações. Acredito que seria isso.”

3.Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?

“São poemas, cantigas, listas, quadrinhas, cartazes, receitas também. Inúmeras, né? Mas as que mais utilizei são esses.”

4.De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?

“Bom, eu os avalio na forma da escrita e da leitura, né? Eu sempre faço roda de leitura, então a partir daí cada aluno vai lá na frente e lê para um amiguinho, ou então eu chamo individualmente e faço a leitura, peço para que o aluno leia para mim, né? Pra mim poder estar avaliando, né? A escrita eu também, chamo o aluno, faço individualmente também. Peço pra ele estar escrevendo e vendo se ele está fazendo corretamente, Esse é o método de avaliação.”

5.As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

“Não, é aplicável. Muito aplicável. Muito aplicável. Não é difícil de se realizar. E também não é distante, não é distante da realidade, não vejo dificuldade nenhuma.”

Eixo 4: Formação Inicial e continuada

1.Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?

“Foi na faculdade.”

2.Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização?

“Foi pouco tempo, né? Como a minha faculdade foi uma faculdade a distância, então nós tínhamos um encontro por semana. E cada disciplina, por exemplo alfabetização era um mês, eram quatro encontros. Então em quatro encontros eu acredito que é muito pouco para ser trabalhado o conceito de alfabetização. Então na faculdade, não tem a gente aprende quando a gente entra na escola. Eu acredito que é isso que tá faltando. É o que falta para o professor, porque você está lá na faculdade e apenas só estuda a apostila e faz prova. Então você não tem ideia, uma ideologia do que é ser professor.”

3.E sobre letramento?

“Da mesma forma como foi alfabetização, foi apenas quatro encontros. E se falar hoje, eu não me lembro o que tinha naquela apostila. Então eu aprendi o que é letramento com o curso do PNAIC, com a minha supervisora, com o dia a dia trabalhando, com as colegas, né? Fazendo planejamentos juntas, rotinas, né, durante as semanas. Então foi nesse período que eu consegui aprender o que é o letramento, o que é alfabetização, a importância da criança sair alfabetizada, né? Que eu trabalhei até hoje com primeiro e segundo ano, então até o segundo ano a criança tem que estar praticamente pronta para o terceiro ano.”

ENTREVISTA - 3**Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização.**

Professora: E.C

Ano de nascimento: 1984

Ano de conclusão de formação inicial: 2016/ EAD

Tempo de serviço na Educação: 3 anos
Tempo de serviço no Ciclo de alfabetização: 1º ano
Situação funcional: efetiva
Carga horária: 40h.

Eixo 2: Letramento

1.O que você compreende por alfabetização?

“Alfabetização do sistema para mim é a aquisição de escrita alfabética, ou seja, aprender a ler e a escrever.”

2.O que você compreende por letramento?

“Letramento é quando a criança faz uso daquela leitura no seu dia a dia. Lendo algum rótulo de alguma coisa que comeu em casa, ou ajudando a montar a lista, ou quando ajuda a mãe a escrever a lista, ajudando a mãe a fazer uma receita de bolo, usando no seu dia a dia.”

Eixo 3: Prática docente

1.O que você entende por alfabetizar letrando?

“Alfabetizar letrando é alfabetizar a criança, ensinar ela a decodificar, aprender os códigos da leitura e da escrita, mas que ela faça uso disso no seu dia a dia. Pode trazer rótulos para eles estarem aprendendo, coisas que eles usam em casa no seu dia a dia, materiais que usam na higiene, né, tipo sabonete, esses rótulos de coisas assim, creme dental, eles podem estar aprendendo a ler através disso também, fazer uso no seu dia a dia, ou, por exemplo, aprender a escrever um bilhete, né, vai deixar um bilhetinho para a mãe quando precisa já tá sabendo, já tá fazendo. Ou, por exemplo assim: Eu tenho duas filhas que aprenderam muito sobre listas, aí elas fazem uso, assim, elas vão fazer uma brincadeira, chegou uma amiguinha nova, elas vão fazer a brincadeira delas: “Vamos fazer uma lista do que vamos brincar hoje?”. Eu vejo elas fazendo lista. Esses dias eu fui no shopping e daí elas disseram

assim: “Mãe, nós vamos passar a tarde no shopping, então vamos fazer uma lista de coisas que nós vamos fazer lá no shopping?”, e escreveram aquela lista. Elas estavam fazendo uso, né, no dia a dia da escrita e da leitura. Elas aprenderam pra quê que se usa a lista na vida, como uma extensão da memória

2.Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

“Então acho legal a lista, que né, que eles usam no dia a dia, também bilhete, carta que vai ser usado e também nos rótulos, né, que ele vai aprender a ler e a escrever, ele também lê lá em casa, ó pega lá o Nescau, ele sabe ler ali o Nescau, ou por exemplo assim, vai ajudar a vovó a fazer o bolo tá ali animado, então agora lê para a vovó o que vai , vai 4 xícaras de açúcar assim.

Eu estou usando agora é a lista de nomes, né. Lista é uma coisa que a gente usa no dia a dia e é uma coisa que que nem o nome a gente tá trabalhando o nome eles já tem muitos que ainda não estão lendo e escrevendo corretamente, estão no processo, mas aí eu estou usando o nome da turma, a lista que é coisa que se usa no dia a dia. Então a letra inicial, a letra final, a sílaba inicial de cada nomezinho, a gente monta a lista. Para letrar no dia a dia, então quando a gente escreveu um bilhete para um coleguinha que estava doente, dei uma metade de uma folha sulfite e eles tiveram que escrever alguma coisa, muitos já sabiam escrever o nome dos coleguinhos de tanto que a gente tá trabalhando a lista de nomes, já soube usar ali no dia a dia, né, porque vem para a escola todo dia e tá fazendo uso do nome do coleguinha. Numa outra atividade que a gente fez sobre desenha o seu melhor amigo e escreva o nome dele, muitos escreveram porque aprenderam o nome do coleguinha através dessa lista que a gente tá ensinando, tá trabalhando. Melhor do que eu ficar lá só no ba, be, bi, bo, bu, ou, o boi baba. Quando trabalho a lista explico que a lista é usada para fazer compras no supermercado, para assim alguma coisa que a gente precisa fazer. Vou explicando assim.

3.Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?

“Olha eu leio bastante histórias infantis de vários gêneros, e fábulas, como é que se

diz, contos, contos de fadas também. Assim estou usando mais na leitura, não me aprofundei muito. Pra alfabetizar letrando uso mais a lista, é (pausa).

4. De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?

“Olha através de diagnóstico que fiz pude perceber que na turma da tarde nove que ainda não pegou bem a leitura, estão assim silabando, não consegue ainda, estou fazendo todo um processo para ganhar esses alunos, e na turma da manhã, eu tenho 6. Mas com as leituras em casa que eu estou mandando muitos já estão conseguindo evoluir. Só uma mesmo que está bem difícil. A gente mostra as letrinhas, ela fala outra coisa, com ela vou ter que fazer à parte. Alfabetizados eu consigo avaliar através dos diagnósticos. Letrados se estão fazendo uso, daí não fiz nenhuma avaliação. Alguns eu vejo através quando eles vem me contar coisas. Por exemplo tem um aluno que me conta coisas sobre animais que eu fico de cara. Aí eu perguntei pra ele de onde ele tira tanta informação e ele me respondeu que pesquisa na internet, que adora pesquisar. Ele já tá fazendo uso e olha que ele tá meio fraquinho assim na leitura, mas ele é muito esforçado, muito interessado.”

5. As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

“Não, são aplicáveis, muito boas, acho muito bom trabalhar coisas do dia a dia da criança, pra fazer a criança ler e escrever, usando coisas do seu dia a dia, encaixa muito melhor, eu acho pra ela entender usando uma coisa do dia a dia dela, vai fazer mais sentido pra criança né, principalmente se ela perceber que pode fazer uso disso para resolver os seus problemas.”

Eixo 4 – Formação Inicial e continuada

1. Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?

“Então na faculdade, eu aprendi alguma coisa, sabe? E também quando eu estava

trabalhando na APAE no meu primeiro ano que eu comecei a dar aulas, comecei a estudar e me interessar por esse negócio, mesmo eu trabalhando na APAE, eu tinha muita vontade de vir trabalhar em escola de ensino regular. Eu comecei a ter essa chama por alfabetização através da minha irmã que sempre falou desse prazer em ver a criança ler, ela sempre teve paixão e isso acaba contaminando. Então no meu começo eu comecei a trabalhar na APAE, mas assim, eu sempre ficava com vontade desse negócio de alfabetização sabe?, E daí eu fui para o pré. E lá eles falaram assim: que o pré I, que a criança tinha que brincar bastante, mas tinha que sair sabendo o primeiro nome, então eu trazia muitas letrinhas para eles brincar, muitas brincadeiras através de letrinhas e também trabalhei muito em cima do nome deles e no final do ano foi feito diagnóstico e todos eles sabiam escrever o nome sem crachá e eu fiquei maravilhada com a evolução de cada um e aí através disso, eu comecei a ficar interessada por alfabetização.

2.Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização?

“Olha na formação continuada, eu acredito que ouvi mais sobre alfabetização e letramento. Na faculdade é assim, como é a distância é um pouco mais vago. Tem que buscar um pouco mais se você quer, aí depois passou aquele processo de provas. Era muito teórico, provas, trabalhos. Depois que passou tudo, eu pude um pouco mais me centrar e ficar um pouco mais, centrada no estágio. Ficar mais no estágio. Na parte do estágio comecei a observar as aulas e uma vez assisti aula de um professora e achei muito legal. Ela estava alfabetizando o 2º ano e ela estava falando sobre nomes, e ela trouxe um projeto bem legal que todas as coisas têm nome. Iniciou com um poema desse nome e então fez umas aulas bem legais. Aquilo ali também me incentivou muito, achei muito legal, muito bacana.”

3.E sobre letramento?

“Na pós tivemos uma aula bem legal sobre alfabetização e letramento.”

ENTREVISTA - 4**Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização.**

Professora: E.D

Ano de nascimento: 1974

Ano de conclusão de formação inicial: 1992/ presencial

Tempo de serviço na Educação: 22 anos

Tempo de serviço no Ciclo de alfabetização: 16 anos

Situação funcional: efetiva

Carga horária: 40h

Eixo 2: Letramento**1.O que você compreende por alfabetização?**

“Alfabetização para mim, é o ato de ensinar o sistema de escrita alfabética.”

2.O que você compreende por letramento?

“O letramento é fazer com que a criança consiga fazer uso desse aprendizado no seu convívio social. No caso ela tem a alfabetização para entender o sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo vai entendendo o uso dessa escrita no convívio social.”

Eixo 3 – Prática docente**1.O que você entende por alfabetizar letrando?**

“Alfabetizar letrando? Ao mesmo tempo em que estou alfabetizando eu estou ensinando as crianças a usar essa escrita no dia a dia, né. Eu começo a ensinar o sistema de escrita alfabética, o alfabeto com as suas 26 letras, os seus nomes e ao mesmo tempo a gente vai trabalhando a lista de nomes, para quê que a gente

utiliza uma lista, né, e trazemos para a sala de aula a lista do nome das crianças e assim a gente vai fazendo com que a criança perceba a utilidade lá no social.”

2.Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

“Tem a questão das lista né, que daí as crianças se alfabetizam através dos nomes que compõem uma lista. Também é uma outra prática do por exemplo assim, através de um... junho, em junho as crianças já estão assim começando a escrever com o auxílio do professor escreva, ou, às vezes até sem, eles estão escrevendo do jeito deles. Acontece por exemplo as festas na escola e daí a gente trabalha em cima dessas festas, trabalha o convite, pra que serve o convite, e daí a gente acaba fazendo acontecer a alfabetização e o letramento. Por exemplo confeccionando convites para levar para casa convidando a família para a festa na escola. Eu alfabetizo com a lista pegando na secretaria a lista de nomes das crianças que é a escrita no social, né. A lista do nome das crianças que tem que ter o registro das crianças da turma. Com a lista a gente faz a leitura, os ajustes, né, das crianças que estão realmente frequentando e daí a gente começa a trabalhar nome a nome, por exemplo a letra inicial do nome de cada criança, mostrando que aquela letra inicial do nome de cada criança, mostrando aquela letra inicial ela faz parte daquele conjunto de letras do alfabeto, assim eu vou alfabetizando. O segundo passo a gente começa a mostrar que cada nome é composto por pedacinhos que a boca vai abrindo e vai falando, né. Por exemplo o meu nome é “RE- NA- TA”, eu vou mostrando para eles que é composto por esses pedacinhos, mas o primeiro pedacinho do meu nome, é o “RE” e como eu escrevo esse pedacinho, eu preciso utilizar o “R” e o “E”, aí eu trabalho bem esse nome e o som de cada letra juntando, que né, no caso a sílaba, a gente acaba falando que pedacinho que forma e a gente mostra para cada criança qual é o primeiro pedacinho do seu nome, então eles vão aprendendo o seu e o do coleguinha. Assim eles vão percebendo o pedacinho inicial e depois a gente vai para o pedacinho final e daí a gente vai montando. No final eles já estão entendendo que o “R” com E faz “RE”, daí se colocar “R” com “A” vai fazer “RA”, e assim a gente vai trabalhando. Por exemplo assim, eu trabalho o letramento na minha lista dizendo para eles “Hoje vocês vão levar para casa a lista

de coleguinhas aqui da escola para vocês ler junto com a mamãe e o papai para eles saber quem são os coleguinhas que estudam com vocês”, daí a família vai passar a conhecer quantas crianças que compõem essa turma. Acredito que faz parte do letramento, que ele tá levando pra mãe conhecer a lista de amigos, os nomes dos amigos. Outra coisa que a gente também pode estar conversando é que listas não são só de nomes, que a gente pode estar fazendo listas de compras de supermercado, aí a gente pode estar conversando sobre a função da lista.

3.Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?

“Então, eu gosto de trabalhar com a lista, gosto de trabalhar com o poema, contos de fadas, convites, cartas. São muitos gêneros trabalhados em sala de aula.”

4.De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?

“Esse avanço, como vai acontecendo? Geralmente é através de diagnóstico. Quando eles chegam ao primeiro ano a gente faz o diagnóstico para ver o que eles vem conhecendo de letras, para saber o conhecimento prévio deles e partindo do conhecimento prévio, a gente parte trabalhando, fazendo um mapeamento da turma. Geralmente vem assim, metade da turma sabendo metade do alfabeto, metade da turma vem conhecendo três ou quatro letras. Então a gente faz um trabalho intenso assim para que eles conheçam o nome das letras. Também a gente faz ver se eles conhecem as letras, a gente observa a tentativa de escrita deles, para ver se eles já estão entendendo que para escrever precisamos letras, ou ver se eles estão misturando números e letras. As vezes eles não fazem essa diferenciação. Faz também o diagnóstico para ver se conhecemos números. O nome deles, para ver se escrevem o nome sem o auxílio de crachás, quantas letras conhece do nome. Talvez assim nas conversas eles vão dando pistas do que já conhecem. Por exemplo, relatam que ganharam convite do coleguinha para ir num aniversário. Não consigo mensurar o nível de letramento nesse primeiro momento.”

5.As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

“A ideia do letramento, assim pra mim veio com uma força total agora. Estou tendo um conhecimento melhor agora, acredito que a gente sempre fez esse trabalho em sala de aula, a gente sempre trabalhou, mostrou o passo a passo né, como utilizamos uma carta, mas era sempre assim denominado alfabetização, alfabetização. A gente agora, tá com essa visão de letramento né, que alfabetiza letrando, que a criança consiga é... é... se virar com essa escrita na sociedade e para que serve a escrita, colocar em uso. A gente ensinava muito e essa escrita ia para a gaveta, dentro da escola. Agora a gente tem uma visão assim de que o que ela tá aprendendo ali é para além dos muros da escola, é para usar no dia a dia. Não é difícil aplicar o letramento, é bem tranquilo para aplicar, faz sentido, faz muito sentido para a criança, e daí faz muito sentido para o professor também. A partir do momento que ele entende essa prática do letramento, é alfabetizar com bastante sentido para a criança, ela vai ter pra quem escrever, pra que escrever.

Eixo 4 – Formação Inicial e continuada**1.Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?**

“Eu ouvi falar sobre letramento a partir do momento que eu comecei a fazer o PNAIC, até então (pausa), até então nunca tinha me... (pausa) alfabetização e letramento foi a partir do PNAIC em 2013, antes era muito alfabetizar, alfabetizar, e a gente achava que era só ensinar o sistema de escrita alfabética para a criança. No PROFA não veio o letramento, não tinha, não lembro, eu lembro que eles trabalharam muito os níveis de escrita. Lembra? Eu acho que o PROFA veio, assim, com uma preocupação grande com o sistema de escrita, bem construtivista.”

2.Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização?

“Olha na minha formação, foi assim a descoberta dos níveis que a criança apresentava: silábico alfabético, alfabético, então despontou aquilo ali. Nossa! Era o

auge! Então foi assim o que mais me marcou.”

3.E sobre letramento?

“Eu não me lembro (pausa). A minha formação inicial comecei em Canoinhas, na UnC (Universidade do Contestado). Foi assim, fiz o primeiro semestre lá em Canoinhas, muito bom. Foi assim, nós íamos sexta-feira à noite e sábado o dia todo na aula. Era presencial de final de semana e professores muito bons. Fiquei bem entusiasmada. Depois a gente conseguiu , no segundo semestre, mudar para Mafra, para a UnC de Mafra. Também tinha professores muito bons. Então eu acredito que foi uma boa formação dentro do que era no momento assim né, da época. Não tinha muito essa coisa de conhecimento dessa questão do letramento, na época era mais os níveis de escrita, era mais essa questão que se buscava em 1989, 1990, até 1992... era bem forte isso.”

4.Onde você fez a sua pós-graduação? E qual pós?

“Eu fiz minha pós em Mafra também e eu fiz em Interdisciplinaridade. Não tinha letramento também na pós. O letramento é bem recente, veio com bastante força com o PNAIC e assim ficou, pra mim, foi muito bacana, porque agora a gente consegue entender e dar sentido para a criança do alfabetizar para eles saber utilizar aquele ler e escrever. Parece que antes a gente só ensinava a ler e escrever, ficava por ali.”

ENTREVISTA - 5

Eixo 1: Perfil do Professor ou da professora do ciclo de alfabetização.

Professora: E.E

Ano de nascimento: 1987

Ano de conclusão de formação inicial: 2009/Presencial

Tempo de serviço na Educação: 6 anos
Tempo de serviço no Ciclo de alfabetização: 2 anos
Situação funcional: ACT (Admitida em Caráter Temporário)
Carga horária: 40h

Eixo 2: Letramento

1.O que você compreende por alfabetização?

“(Pausa)... Alfabetização para mim é ensinar o sistema de escrita alfabética, ou seja, aprender a ler e escrever.”

2.O que você compreende por letramento?

“Ler e escrever e fazer uso da língua nas práticas sociais.”

Eixo 3: Prática docente

1.O que você entende por alfabetizar letrando?

“(Pausa)... Ensinar a ler e escrever é ... de forma que isso tenha um sentido social na vida da criança.”

2.Fale sobre uma prática pedagógica, realizada em sua sala de aula, em que considera que alfabetizou/letrando.

“(Pausa) ... Trabalhei com uma sequência didática com o gênero textual lista, no qual eu iniciei com a leitura de um livro e nesse livro eu tinha várias listas. Pedi para os alunos montar um caderno com vários tipos de listas. O cartão natalino que eu também trabalhei. Levei para a sala vários cartões, modelos de cartões e pedi para os alunos escrever um cartão de natal para um colega depois de cada um ter feito isso, cada um leu no microfone para o colega.”

3.Quais os principais gêneros textuais que costuma usar em suas aulas?

“Eu costumo trabalhar listas, é cantigas, trava-línguas, textos informativos (pausa)...”

4. De que forma você mensura a alfabetização e o nível de letramento de seus alunos?

“Por meio de diagnósticos. Para verificar o que o aluno aprendeu e o que precisa melhorar para sanar a dificuldade dele, com a interferência do professor.”

5. As ideias sobre letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade em sala de aula?

“São aplicáveis. Sim, são aplicáveis e a gente precisa trabalhar de uma forma que aquilo que você trabalha tenha sentido para a criança. Quando ela ver alguma coisa, estiver em contato com o mundo letrado, com a leitura, com a escrita, ela saiba pra que isso serve.”

Eixo 4 – Formação Inicial e continuada

1. Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?

“Ouvi falar na graduação, porém eu não, eu não lembro o que foi trabalhado. Já tem muitos anos e eu não me lembro o que foi trabalhado. Aprendi sobre o letramento através do curso do PNAIC. Participo do PNAIC desde 2015.”

2. Na formação inicial o que estudou sobre alfabetização?

“(Pausa)... Não lembro o que foi trabalhado.”

3. E sobre letramento?

“Sim, porém eu não lembro, porque na época eu fiz Pedagogia, mas não era o que eu queria fazer, por causa disso eu não me recordo de muita coisa.”

AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Marcia Nagel Cristofolini

RG: 2.717.953 - 2

Título da Dissertação: "As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 31/01/2018.

A handwritten signature in black ink, reading "Marcia Nagel Cristofolini". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Nome