

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**ANA CRISTINA VIEIRA**

**IMPLICAÇÕES E EMBATES DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO IDEOLÓGICO**

Alfenas /MG  
2018

**ANA CRISTINA VIEIRA**

**IMPLICAÇÕES E EMBATES DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO IDEOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal de Alfenas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade Federal de Alfenas.  
Área de Concentração: Educação  
Orientadora: Maria Emília Almeida da Cruz Torres

Alfenas /MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Vieira, Ana Cristina.  
V658i Implicações e embates do ensino da leitura e escrita na perspectiva do  
letramento ideológico -- Alfenas/MG, 2018.  
100 f. : il. --  
  
Orientadora: Maria Emília Almeida da Cruz Torres.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de  
Alfenas, 2018.  
Bibliografia.  
  
1. Letramento. 2. Letramento -- Aspectos sociais. 3. Crianças - Escrita. I.  
Torres, Maria Emília Almeida da Cruz. II. Título.  
  
CDD-370

ANA CRISTINA VIEIRA

**“IMPLICAÇÕES E EMBATES DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO IDEOLÓGICO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestre em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 29/08/18

Profa. Dra. Maria Emilia de Almeida da Cruz  
Tôrres  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Maria Emilia Almeida da Cruz

Profa. Dra. Jailze de Oliveira Santos  
Instituição: Universidade Federal Rural de  
Pernambuco – UFRPE

Assinatura: Jailze de Oliveira Santos

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Giroto

*Dedico esta dissertação de mestrado a todos os profissionais da educação que acreditam que podem fazer a diferença, acreditam no potencial dos seus alunos, com uma visão crítica, humana e dialógica, deixando marcas permanentes em todos que passam por suas salas de aula.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão único que é o momento de agradecer, em que me vem a memória pessoas únicas e especiais que fizeram parte desta minha caminhada, me recorro aos versos da música de Rafael Gasparin, Fim de ano:

Estou vendo filme, cada estrada que passei, cada história que eu vivi, os futuros que sonhei. Cada dia, cada mês, cada estação que eu dividi com vocês. Abri meu coração. Se um dia alguém falou, que o que foi não volta mais, a vida continua, a escolha é sua, sou feliz de olhar pra trás. Como não lembrar de vocês, como não chorar outra vez, só de lembrar, poder te abraçar. Se a estrada se abrir e eu tiver que seguir, vou levar comigo cada amor de amigo. Como não querer de novo, posso até ser bobo com vocês, viveria tudo outra vez. Portas se abriram, tive dias de frio, história surgindo, corações se unindo. Cada choro, cada riso, cada emoção que eu dividi com vocês, abri meu coração. E os laços que eu plantei, que formaram raízes no meu chão... vou colher por toda vida amigos do meu coração.

Amigos que se fizeram presentes e constantes no decorrer deste período de estudos e inicio meus agradecimentos pelo mais fiel destes amigos que é Jesus. Aquele que ouviu e aguentou em todos os momentos as minhas lamúrias, os meus choros, o meu desespero, o meu clamor e que sempre me deu forças, me deu coragem para continuar, me mostrando o caminho, me fazendo acreditar em meus sonhos e me mostrando que vale a pena viver.

Agradeço a meu pai (in memória), pois de onde estiver, sei que me mandou energias positivas e sua torcida pela minha vitória e meu sucesso e a minha mãe pela compreensão e pelo apoio cotidiano.

Agradeço aos meus filhos Willian e Rafael pela paciência, pela compreensão, por entenderem as ausências, as correrias do dia a dia, as longas horas frente ao computador, pelas refeições corridas e pelo pouco tempo com vocês.

Agradeço especialmente aos amigos, pelo companheirismo, apoio, paciência, por estar ao meu lado, mesmo que virtualmente quando a inspiração falhava, quando as ideias não fluíam. Obrigada por ouvirem minhas lamurias, minhas divagações, por acreditarem em mim.

Agradeço a todos os colegas da turma de mestrado 2016, pelo companheirismo, pelos compartilhamentos, pelos auxílios, até mesmos pelas informações aterrorizadoras compartilhadas no grupo de whatsapp, onde sempre alguém acabava em pânico por medo de perder prazo ou pelas centenas de páginas

escritas por um ou outro colega enquanto outros penavam em pouco mais de vinte páginas. Mas em especial agradeço a colega Fabiana, com a qual, compartilhei medos, anseios, dividindo e confidenciando pensamentos e agonias. Obrigada pela força e pelos trabalhos em conjunto.

Agradeço a todos os participantes desta pesquisa, alunos e professores, por permitirem que realizasse meu trabalho, por abrirem as portas das suas salas, por me atenderem com alegria, cordialidade e acreditarem que minha pesquisa poderia de alguma forma contribuir para a melhoria da educação.

A todos os professores do PPGE, agradeço por compartilharem conosco seus conhecimentos, estimulando, incentivando, alertando e acreditando que sempre poderíamos ir além. Em especial agradeço ao professor André Luiz Sena Mariano, que com seu olhar atento e humano nos fazia refletir, construir e desconstruir saberes e concepções, quase dando um nó nos meus pensamentos com o “Foucault”, mas que de maneira calorosa e divertida nos incentivava e dava força para que continuássemos em nossa caminhada e a professora Vanessa Cristina Giroto, pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo e por me aceitar estagiar em sua disciplina, pelo bom humor, pelo carinho e por aceitar fazer parte da banca.

Agradeço a professora Jailze de Oliveira Santos, professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, pelo carinho, atenção, presteza e por aceitar fazer parte da banca.

A minha orientadora Maria Emília Almeida da Cruz Torres, pela presença humanizada, pelo eterno carinho nos momentos de orientação, pelas palavras de estímulo, pelos ensinamentos compartilhados, por acreditar sempre e pelo abraço que sempre encerrava nossas conversas, fossem elas presenciais ou virtuais, mas que me dava força para continuar nesta caminhada.

A todos que estiveram comigo durante este tempo de estudo e que de uma maneira ou outra contribuíram para que eu chegasse até aqui, a todos aqueles que tiveram que conviver com minha ausência para dedicar aos estudos e pesquisas eu agradeço pela compreensão.

O letramento mesmo é visto como um elemento importante na própria definição de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente. O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade.

(STREET, 2006)

## RESUMO

A partir dos estudos que indicam o baixo nível do letramento dos alunos nas escolas públicas, esta pesquisa teve como objetivo verificar se as concepções de letramento dos professores da escola pública objeto dessa pesquisa, dificultam ou favorecem a promoção do letramento ideológico dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, visando contribuir para investigação dos fatores que possam estar influenciando a promoção e o aumento do nível do letramento na perspectiva ideológica. Para tanto nos baseamos teoricamente nos Novos Estudos do Letramento, tendo como teórico principal Street, utilizando de pesquisa de campo, observando cotidianamente as atividades escolares, análise dos trabalhos e entrevista semi estruturada. Com o resultado obtido buscamos pontuar situações e posicionamentos que são determinantes na promoção do letramento ideológico no cenário educacional das escolas públicas da cidade de Alfenas.

**Palavras chave:** Letramento ideológico e autônomo, práticas e eventos de letramento, implicações e embates.

## **ABSTRACT**

With the low level of students' literacy in public schools, this research had as objective to verify if the conceptions of literacy of the teachers of the public school object of this research, hinder or favor the promotion of the ideological literacy of the elementary school students - to contribute to the investigation of the factors that may be influencing the promotion and increase of the literacy level in the ideological perspective. For this, we base ourselves theoretically on the New Studies of Literature, having as main theoretical Street, using field research, observing daily school activities, analysis of the works and semi-structured interview. With the result obtained we seek to punctuate situations and positions that are determinant in the promotion of ideological literacy in the educational setting of public schools in the city of Alfenas.

**Key-words:** Ideological and autonomous writing, literacy practices and events, implications and clashes

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 1 – Bilhete aluno A27
- Imagem 2 - Bilhete aluno A29
- Imagem 3 - Bilhete aluno A24
- Imagem 4 - Carta aluno A5
- Imagem 5 - Carta aluno A9
- Imagem 6 - Carta aluno A8

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CEP-</b>	Conselho de Ética em Pesquisa
<b>NLS -</b>	Novos Estudos do Letramento
<b>PNLD -</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>SMEC -</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TAE -</b>	Termo de Assentimento Esclarecido
<b>TCLE -</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>UNESCO -</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNIFAL-MG -</b>	Universidade Federal de Alfenas –Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – CONCEPÇÕES E PARADIGMAS</b> .....	<b>21</b>
2.1	O MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO .....	26
2.2	O MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO .....	27
2.3	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO .....	29
2.4	O FENÔMENO SOCIAL DA ESCRITA .....	31
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>35</b>
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA .....	37
3.2	AS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS .....	40
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E APRESENTAÇÃO PRÉVIA DOS DADOS</b> .....	<b>42</b>
4.1	A ESCOLA .....	42
4.2	ABORDAGEM DOS PAIS .....	42
4.3	AULAS OBSERVADAS – PRIMEIRO TURNO – SALA A .....	44
4.3.1	Aulas de língua portuguesa – gênero textual .....	44
4.3.2	Aulas de ensino religioso com enfoque em Língua Portuguesa .....	54
4.3.3	Aula de biblioteca.....	57
4.3.4	Aula de língua portuguesa – ortografia e pontuação.....	61
4.4	AULAS OBSERVADAS – SEGUNDO TURNO – SALA B.....	64
4.4.1	Aulas de biblioteca.....	64
4.4.2	Aulas de línguas portuguesa – gênero textual.....	66
4.5	TRABALHOS DOS ALUNOS.....	70
4.6	ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	75
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>85</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o registro desta pesquisa, cujo tema pode ser resumido em *Implicações e embates no ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento ideológico*, detive-me a meditar e acabei por me acomodar frente à materialização livresca do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade<sup>1</sup>, em sua publicação *Cadeira de Balanço*<sup>2</sup>, composta de uma coletânea de escritos<sup>3</sup>, sendo algumas produções inéditas, outras por ele emprestadas, que foram registradas em outras publicações múltiplas.

Assim, dentro da “pequenez” de minhas possibilidades literárias, peço licença a esse célebre autor para, temporariamente, fazer uso de palavras por ele utilizadas por Andrade (1998, p. 231) em “Correspondência particular – a um senhor”, em minha dissertação de mestrado, pois, enquanto me movimento em minha cadeira de balanço imaginária, em meu apartamento nada moderno, vislumbro na correspondência escrita inicialmente em 1963, exemplos do meu foco de estudo que é o letramento, o uso social da escrita.

Correspondência, palavra dicionarizada como retribuir, devolver, trocar cartas. Cartas<sup>4</sup> comerciais, de leitores, de reclamações, de solicitações, pessoais. Cartas,

---

<sup>1</sup> Poeta, Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902. O Modernismo exerceu grande influência em Carlos Drummond de Andrade. O seu estilo poético era permeado por traços de ironia, observações do cotidiano, de pessimismo diante da vida e de humor. Drummond fazia verdadeiros "retratos existenciais" e os transformava em poemas com incrível maestria. (FRAZÃO, 2017)

<sup>2</sup> *Cadeira de balanço* é móvel da tradição brasileira que não fica mal em apartamento moderno. Favorece o repouso e estimula a contemplação serena da vida, sem abolir o prazer do movimento. Quem nela se instale poderá ler estas páginas mais a seu cômodo. Daí o título do livro (...). Vamos sentar. (ANDRADE, 1998 p.11)

<sup>3</sup> Escritos – maneira como Carlos Drummond se referia as suas produções, contos e poema.

<sup>4</sup> CARTA (v. CARDÁPIO, CIRCULAR, CORREIO ELETRÔNICO, CORRESPONDÊNCIA, E-MAIL, EPÍSTOLA, MAPA, MISSIVA): tradicionalmente pessoas, instituições, repartições mantêm correspondência (v.) por meio de cartas, que geralmente são enviadas via correio, portanto, fechadas num envelope, endereçadas e seladas. Ou seja, trata-se de uma mensagem (v.), manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo. Conforme o espaço onde circula a correspondência (v.), há vários tipos de carta que possuem uma estrutura semelhante, com a presença de alguns elementos básicos indispensáveis, como local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura, ou específicos, como cabeçalho ou timbre, numeração,

um gênero textual que por alguns olhares pode parecer retrógrado frente aos grandes avanços tecnológicos hoje existentes, nostálgico para os românticos e enamorados, uma lembrança para os saudosistas e até mesmo uma formalidade a ser ensinada nas escolas, para cumprir uma determinação ou mesmo para “tentar” desenvolver e consolidar habilidades e capacidades pré-estabelecidas pelo sistema educacional.

Assim, atendo-me aos dizeres de Andrade (1998, p. 231): “Às vezes o senhor me chamava para seu secretário, e isso me enchia de orgulho. Eu pequeno, o senhor tão grande – maior que um homem comum aos olhos de qualquer menino”, fragmento este que me remete às minhas indagações constantes: se as instituições escolares partem da premissa contemplada na legislação vigente em nosso país, do dever de promoverem o pleno desenvolvimento dos seus alunos, tornando-os cidadãos críticos, autônomos, alfabetizados e letrados, por que ainda é comum nos depararmos com analfabetos funcionais e pessoas alfabetizadas, mas com baixíssimo nível de letramento?

Estando eu há mais de duas décadas na educação, tendo passado por todas as instâncias e cargos possíveis dentro de uma unidade escolar, abrangendo os segmentos da educação infantil a graduação, momentos estes que me permitiram presenciar professores maravilhados com a conquista de um aluno ao decodificar uma palavra, porém a mesma ênfase ou demonstração não ocorre ou não é divulgada quando um aluno com maestria consegue ter a compreensão leitora. Decodificar códigos se torna por vezes o objetivo do período de Alfabetização, levando os alunos a terem dificuldade com a compreensão da linguagem escrita e de fazer uso desta, situação que acaba por vezes se arrastando pelos anos escolares, onde em todos os segmentos de escolarização, indo do 1º ano do Ensino Fundamental a graduação apresentam defasagem.

Assim me pego perguntando: por que ainda muitas pessoas dependem de outras para auxiliá-las em suas escritas, ou seja, para serem tutoradas em uma tarefa que deveria ser executada por elas mesmas? E, talvez, a observação mais premente: por que tantas pessoas chegam, por vezes, às universidades sem saber utilizar a

---

endereço, além dos anteriores, na correspondência comercial ou oficial (v. Ofício). Quanto à interlocução, a carta vai ser mais ou menos formal, dependendo do tipo de correspondência (...) (Costa, 2009, p.)

língua escrita? Dá-se a ver que esse fenômeno reflete uma mesclagem de resultados e a não apropriação da escrita pela quase totalidade da comunidade escolar.

“Então com a pena *mallat*<sup>5</sup> arranhando o papel, escrevendo a carta que o senhor ditava, ou redigindo-a na trilha das recomendações, eu crescia por dentro, via-me necessário, participante” (ANDRADE, 1998 p. 231). Nesta perspectiva, pensando na integração social, cultural, política e econômica vivenciada atualmente, em que se espera que todo cidadão saiba utilizar e dominar a leitura e escrita, a responsabilidade por apresentar e ensinar seus usos e suas técnicas recai sobre os professores.

Observa-se, então, que os responsáveis pela alfabetização e promoção do letramento são os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os chamados alfabetizadores que lecionam do primeiro ao terceiro ano, conhecido como primeiro ciclo de alfabetização<sup>6</sup>.

Em suma, o professor, agente maior da principal agência de promoção de letramento, seria o responsável por orientar, mediar e direcionar os conhecimentos que seriam consolidados pelos alunos, devendo ser reconstruídos e reformulados constantemente, a partir das vivências e interações sociais, a fim de favorecer o pleno desenvolvimento dos alunos enquanto ser humano e social. O que mais uma vez me leva a perguntar é: em que medida as diferentes e variadas concepções de letramento dos professores da escola pública, no cenário desta pesquisa, os da rede de uma cidade do interior de Minas Gerais, contribuem ou não para o pleno acesso à promoção do letramento dos seus alunos?

“Mais tarde percebi que o senhor, com suas letras, aprendidas menos numa semana de escola do que na largueza da vida, redigia muito melhor do que eu, apenas queria dar-me o gosto de imaginar que lhe prestava serviço” (ANDRADE, 1998, p. 231). Assim, uma observação intuitiva inicial leva-me a levantar o pressuposto de

---

<sup>5</sup> Marca de caneta tinteiro

<sup>6</sup> Período composto pelos três anos iniciais do ensino fundamental, destinado à sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, com foco na alfabetização e letramento, onde se espera que ao término deste período os alunos dominem o processo de codificação e decodificação dos códigos escritos. (MEC, online, 2010)

que o trabalho com o texto escrito na escola desconsidera a escrita como prática social, ou seja, desconsidera o ensino da escrita como o conhecimento dos usos e funções que esta desempenha na sociedade.

Tem-se observado, entretanto que a escola propicia o acesso as práticas que valorizam o letramento restrito ou autônomo, como sugere Street (1984), deixando, porém, os usos demandados pelos diferentes contextos sociais para fora de seus muros. É preciso observar, no entanto, que as práticas de letramento não são neutras e nem técnicas, mas, sim, são práticas de escrita associadas às crenças, valores e ideologias dos grupos sociais de poder, como a escola e as demais instituições letradas. Em demais palavras, significa dizer que o letramento, muito além do componente individual de conhecimento da escrita, refere-se ao conhecimento das práticas de leitura e escrita dos contextos sócio-culturais em que se inserem.

Essa base heurística me leva a crer, que o conhecimento das funções e dos usos que a escrita desempenha na sociedade são fatores que podem vir a representar um divisor de águas no processo de alfabetizar letrando<sup>7</sup>, função precípua do professor, e que sinaliza, certamente, a relação que esse professor estabelece com a escrita, refletindo, em última instância, sua concepção de letramento.

Tais asserções me leva a assumir neste trabalho as teorizações de Terzi (2005, p.3), ao compreender o letramento “como a relação que as pessoas estabelecem com a escrita, seja ela uma relação de uso, de conhecimento, de valorização ou crença sobre a escrita”.

É nesse contexto que esta pesquisa propõe, como objetivo geral, verificar se as concepções de letramento dos professores da escola pública objeto dessa pesquisa, dificultam ou favorecem a promoção do letramento ideológico dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

---

<sup>7</sup> Promover o ensino da leitura e da escrita, onde o sujeito seja autor de sua aprendizagem, em que os métodos utilizados promovam compreensão e reflexão levando o aluno a apropriar-se do uso e das funções dos diversos gêneros textuais e não simplesmente a escrita de sílabas, palavras e frases descontextualizadas para cumprir atividades mecânicas propostas.

Para que se pudesse dar a conhecer as concepções de letramento desses professores e embasados que somos nas concepções de letramento veiculadas por pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento, como Street (1984, 2007, 2014), Cook-Gumperz, (1991), Kleiman (1995, 2007, 2012), Terzi (2003, 2005 e 2006), Rojo (1998), Soares, (1998, 2003 e 2004), Torres (2009), foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Observar as práticas pedagógicas particulares desenvolvidas pelos professores observados no 3º ano do Ensino Fundamental I, nas atividades de abordagem ao texto, refletidas nas atividades de leitura realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento como relação do indivíduo com a escrita.
- b) Observar se essas atividades se aproximam ou se distanciam do modelo ideológico de letramento (STREET, 2007).
- c) Observar pelas atividades propostas pelos professores se as concepções de letramento aí refletidas são fatores que facilitam ou dificultam a promoção do letramento ideológico de seus alunos.

Destarte, para dar andamento a esta pesquisa, procurei a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, a fim de apresentar a proposta de pesquisa, sendo aprovada, mas com a orientação de que a pesquisa não ocorresse em único turno, pois devido ao resultado discrepante de níveis de leitura encontrados nos dois turnos, obtidos por aferição de leitura feita por representantes da SMEC, fui orientada que ao pesquisar e observar os alunos e professores do turno da manhã e da tarde, poderia chegar a resultados divergentes, o que poderia ser favorável a esta pesquisa. Posteriormente, procuramos a escola indicada pela SMEC, na pessoa da gestora educacional responsável pela unidade na qual se realizaria a pesquisa e com as orientações da SMEC, fui autorizada a dar início aos procedimentos necessários para iniciar a pesquisa.

Desta maneira, utilizei a abordagem qualitativa, fazendo uma pesquisa de natureza etnográfica, tendo como instrumentos a observação sistemática, observação de campo, estudo de caso, análise de trabalhos produzidos pelos alunos, entrevistas semiestruturadas aplicada aos professores.

Na análise dos dados foi adotada estratégia de interpretação qualitativa de emparelhamento dos resultados obtidos por meio da observação, dos estudos de caso e das entrevistas foram analisados à luz da teoria dos Novos Estudos do Letramento.

À guisa de conclusão prévia, já se verificou que alguns fenômenos foram encontrados ao se desejar conhecer as concepções de letramento dos professores participantes, podendo-se adiantar se as práticas de leitura e escrita por eles desenvolvidas facilitam ou dificultam a promoção de letramento dos alunos do ciclo inicial de alfabetização desta escola.

Em conclusão prévia, verifiquei que nas práticas educacionais observadas imperou em sua maioria a adoção do modelo autônomo com a didatização do letramento, fazendo com que a promoção de letramento dos alunos ficasse restrita às práticas e eventos de letramentos ditados pelas obrigatoriedades da apresentação de gêneros textuais sem a preocupação com seus usos sociais ou mesmo com a comunidade na qual estes alunos estão inseridos e possivelmente os utilizaria.

Assim, este trabalho se constitui de cinco partes, sendo indicada como primeira a introdução, que hora se apresenta. No **primeiro capítulo** discursivei os aportes teóricos sobre letramento na perspectiva deste como fenômeno social, na utilização da escrita cotidiana paralela a linguagem oral. Discorri ainda sobre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento, pois estes dois modelos traduzem maneiras particulares e distintas de desenvolver as práticas de escrita e leitura. As práticas e o eventos de letramento que estão associados as maneiras e o momento em que as leituras e escritas ocorrem ou ocorrerão.

Após, no **segundo capítulo**, abordei a metodologia de pesquisa e o processo pelo qual se deu o levantamento de dados, pontuando sobre a pesquisa etnográfica, os instrumentos utilizados para coleta de dados e o contexto da pesquisa.

No **terceiro capítulo** apresentei os dados e as análises prévias, buscando verificar as concepções de letramento dos professores e a existência de associações destas com as possíveis implicações e os embates na promoção do letramento ideológico dos alunos. Assim os dados foram apresentados e analisados por blocos de coleta:

aulas observadas no primeiro turno, aulas observadas no segundo turno, aulas de ensino religioso, aulas de biblioteca, produção textual carta, produção textual bilhete e entrevistas com os professores regentes e eventuais. Fiz esta opção para uma melhor análise e buscando verificar se dentro de uma mesma unidade, haveria diferença na promoção do letramento se levando em conta o horário de atendimento e o conteúdo curricular aplicado, esperando assim, chegar a um resultado mais preciso e condizente.

Finalizando trouxe as considerações finais buscando apontar relações de práticas em sala de aula, com as concepções de letramento dos professores associando-as a implicações ou embates que favorecem ou não a promoção do letramento dos alunos no cotidiano escolar.

## 2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - CONCEPÇÕES E PARADIGMAS

A alfabetização e o letramento são fenômenos que fazem parte das etapas que constituem o sistema educacional brasileiro, em que o aprendizado se dá em forma de processo contínuo, desempenhando um papel social, pois está presente nos mais diferentes vieses da sociedade, tomando dimensões políticas, religiosas, sociais, familiares e escolares.

Fazendo parte de uma sociedade em que o domínio da codificação e decodificação é muito valorizado e condição para galgar novas conquistas no cotidiano, a alfabetização torna-se uma necessidade para participação e inserção do indivíduo na sociedade.

O termo alfabetização abrange uma concepção muito ampla. No início dos *rankings* mundiais – século XV - em educação, alfabetizar se referia a ensinar crianças a decodificar e codificar letras, palavras e pequenos textos e, muitas vezes, métodos de decorebas e repetição eram muito valorizados, para que a alfabetização ocorresse.

Entretanto, para a professora Magda Soares (1998), a concepção de alfabetização vai além da dimensão individual, e assume uma perspectiva social. Em suas palavras:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p.33 Apud FREIRE, 1960)

Ainda segundo Ferreiro e Soares (2004, p. 31):

Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado

do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES 2004, p.31).

Para o educador Paulo Freire (1980, p.49), “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Portanto para ele, a alfabetização não estaria simplesmente vinculada ao território escolar, iria além do período que o aluno estivesse na escola e teria uma variável, de acordo com a criticidade de cada indivíduo.

Freire (1980) ainda enfatiza o diálogo entre as diversas culturas, a possibilidade de interferirmos na realidade, pois segundo suas concepções, nenhuma existência pode ser considerada neutra frente ao mundo e à realidade escolar.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizerem suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.42)

Ainda para o educador, é necessário o entendimento de que alfabetização não é simplesmente ler símbolos impressos ou, em demais palavras, não é um simples processo de comunicação e decodificação de códigos grafofônicos, pois cada leitor tem a autonomia para exercer sua criticidade sobre qualquer elemento escrito.

Destarte, o direito inalienável de ser alfabetizado, vai muito além da aquisição de saberes linguísticos constituídos, como responsabilidade das unidades escolares. Estes não podem e não devem ser imóveis, pois “o letramento não é estático”, como citam Terzi e Ponte (2006, p.668), ao se referirem ao fenômeno, ou seja, isso significa que aqueles que se apropriem da habilidade da leitura devem poder utilizá-la em diversas situações de uso do cotidiano.

O conceito de alfabetização com marcas sociais foi concebido como um evento novo (1970), no cenário educacional, como enfatiza Cook-Gumperz, (1991 p.13), ao citar que deve-se conceber a alfabetização “não apenas como a aquisição de habilidades psicológicas, mas como um processo social de demonstração de capacidade de adquirir conhecimentos”. Nessa perspectiva, é que vemos ser introduzido na área da educação o fenômeno do letramento, que nos remete, sem dúvida, à

democratização social e cultural da escolarização, por se referir aos usos e funções da escrita na sociedade.

Gumperz (1991) tece ainda mais reflexões sobre a alfabetização, alegando ser esta necessária para atividades orais ou escritas coerentes, mas afirmando que, sozinhas, não explicam ou associam as condições sociais e ambientais inerentes a esse processo.

Por outro lado, conceituações divulgadas e apresentadas nas capacitações educacionais sobre alfabetização e letramento no Brasil (cf. TÔRRES, 2009), consideram que a alfabetização está associada à autonomia que o sujeito terá, por adquirir a habilidade de ler e escrever, enquanto que letramento está associado ao uso da alfabetização de maneira social e cotidiana.

Sobre o termo letramento, este foi traduzido do inglês “*literacy*” para remeter-se a eventos que envolvam a escrita e a leitura seja no ambiente escolar ou nos diversos segmentos da sociedade, e o impacto que este causa na vida moderna. Segundo Kleiman (2012, p.18,19) “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, sendo utilizado para diferenciar o estudo de alfabetização do estudo do impacto da utilização da escrita na sociedade.

Para Magda Soares (2001, p.46), uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil, o termo letramento surge com as variáveis da leitura e escrita. Em suas palavras:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorano o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Ainda Soares (1998, 2003 e 2004), ao versar sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula, enfatiza o valor do letramento no processo de aquisição da cultura escrita, defendendo a utilização de um alfabetizar letrando, que significa ensinar ao aluno a escrever o código da sua língua materna, dentro das práticas sociais, ou

seja, dentro dos usos reais da língua que são efetivamente usados no momento da comunicação social.

Muitos pesquisadores brasileiros e internacionais estudam o fenômeno do letramento em várias perspectivas e teorias. Os Novos Estudos do Letramento<sup>8</sup> (NLS) põem em foco a prática social paralela à comunicação e linguagem oral e escrita e não mais a individualidade mental de cada sujeito.

Na composição do NLS, dentre os seus pesquisadores encontramos eco nas palavras de Baker e Luke (1991), Blume (1996c) e Street (1984), ecoados por Green, J. et al. (pg. 9) ao afirmarem que o letramento “não é um processo genérico localizado dentro da cabeça dos indivíduos, ou que é um processo igual para todas as pessoas em todas as situações”. Nessa perspectiva, “letramento<sup>9</sup> é um processo dinâmico dentro do qual o significado da ação que envolve a escrita está continuamente sendo construído e reconstruído pelos indivíduos quando eles se tornam membros de um novo grupo social”. (GREEN et al. 2007 p. 9)

Dentre os pesquisadores e estudiosos do letramento, encontramos no professor Brian Street um dos principais representantes dos Novos Estudos do Letramento, tendo influenciado exponencialmente os estudos sobre a aquisição da escrita, no mundo ocidental ao difundir suas longas pesquisas antropológicas levadas a termo em longínquas comunidades da Ásia, e consideradas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO como regiões de povos que pouco ou quase nada conheciam sobre o mundo da escrita.

A partir daí, o pesquisador estabelece a etnografia como método de pesquisa, que foi o que lhe permitiu teorizar que letramento se associa às habilidades de comunicação nas mais diversas situações sociais da escrita, e que esta não pode estar associada, vinculada ou remetida apenas a determinados eventos

---

8. New Literacy Studies (NLS). Entre os anos de 1970 e 1980, Gee utilizou o termo “Novos” Estudos do Letramento devido a constatação de que os estudos não mais focavam mais no âmbito cognitivo mas sim a perspectiva social do letramento, trazendo uma mudança de paradigma das concepções de leitura e escrita com perspectiva no social. Propondo o estudar as relações das práticas sociais com o letramento, sendo alguns dos pesquisadores Scribner, Scollon, Heath, Street.

<sup>9</sup> Literacy, is not a generic process located solely within the heads of individuals, or a process that is the same for all people in all situations. Rather, it is a dynamic process in which what literate action means is continually being constructed and reconstructed by individuals as they become members of a new social group”.

relacionados a valores ou crenças, em que o intuito seja de se estabelecerem relações de poder. Nesse sentido é que se infere que as práticas de letramento não são únicas, elas são múltiplas e estão vinculadas ao contexto social no qual os indivíduos estão inseridos.

O trabalho de Street é de extrema importância para os estudos do letramento, pois através de suas pesquisas ele nos mostra que o letramento possui uma natureza social, com vistas e preocupações ao desenvolvimento total e a promoção do letramento em diversos níveis, sendo bem mais que pura e simplesmente uma preocupação em desenvolver determinadas habilidades.

Assim, o letramento passa a ser vislumbrado como não único, mas múltiplo<sup>10</sup>, sendo analisado em todos os ambientes e não somente no ambiente escolar como salienta Street:

[...]seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (STREET, 1984 p. 47)

Ao compreender que as práticas de escrita são configuradas nos/pelos contextos socialmente localizados, bem como também os configuram, Street (1984 e 2014) introduz nos estudos da aquisição e difusão da escrita a concepção de dois modelos de letramento, a que chama de modelo autônomo e ideológico.

Esses modelos refletem os modos particulares de se desenvolverem práticas da escrita e da leitura. Em demais palavras, significa dizer que as práticas que enfatizam sobremaneira a codificação, sem vincular seus significados ao contexto sócio-histórico em que elas se constituem, são práticas que se referem ao modelo autônomo de letramento, enquanto que as práticas de escrita que valorizam os modos particulares de dar significado à escrita, em que se consideram as práticas locais, permeadas de valores, crenças e ideologias dos grupos sociais em que se inscrevem, o autor nomeou de modelo ideológico de letramento. Nessa perspectiva, os estudos sobre o fenômeno do letramento passam a fazer parte dos estudos

---

<sup>10</sup> Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 1994 p. 466)

sociointeracionistas<sup>11</sup> da linguagem. (STREET 1984, TERZI 2006, TORRES 2009, KLEIMAN 1995 , SOARES 1998).

Desta forma, apresentarei os conceitos do modelo autônomo e ideológico do letramento, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, tendo como um dos teóricos centrais, Street (1984), nos pressuposto do uso social da escrita.

## 2.1 O MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

Ao atentar para o termo autônomo, este nos remete a ideia de algo livre e independente, que estaria ligado a si mesmo, sem dependência de nada, ninguém ou evento. Estaria ligado unicamente a habilidades individuais de cada pessoa e desenvolvida por ela.

Desta forma

A visão autônoma define o letramento em termos de habilidades individuais e cognitivas que podem ser desenvolvidas independentemente de contextos específicos ou de padrões culturais. Seria a capacidade de usar a escrita de maneira descontextualizada. (STREET apud TERZI e PONTE, 2006, p.668, grifo nosso)

Assim, o modelo de letramento autônomo concebe que a escrita está estreitamente ligada ao seu contexto sem intervenção ou associação às interações e ao contexto social, tendo como principal característica, responsabilizar o próprio sujeito pelo insucesso frente à aquisição da leitura e da escrita.

O letramento autônomo, na perspectiva da leitura, envolve atividades desenvolvidas de maneira consciente e inconsciente, que levam ao favorecimento do processo e da dinâmica na qual ela se realiza e ao seu entendimento, sendo necessário este processo na promoção do letramento ideológico. Desta forma, o letramento ideológico envolve o letramento autônomo, porém o modelo ideológico é amplo, envolvendo práticas e eventos de letramento que estão associadas a história social de cada um.

---

<sup>11</sup> Relações de interação permeadas de mediação em contextos sociais. VYGOTSKY (1987)

Comumente este modelo de letramento é associado à codificação e decodificação de palavras e frases. Diz-se que a pessoa é letrada por ter uma compreensão leitora de sentenças ou mesmo pequenos textos, porém sem associá-los ao seu uso histórico social na que tange a plena formação social a que se deposita em cada cidadão.

Jung (2003), pontua que

[...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (JUNG, 2003, p. 59).

Assim, neste modelo, o baixo nível de letramento é comumente associado às condições financeiras do indivíduo, ao contexto familiar a que pertence, como se as pessoas estivessem fadadas a repetir ou reproduzir o que seus ancestrais ou comunidade pregam ou vivenciam, sem direito à apropriação ou a uma maior promoção de letramento.

## 2.2 O MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Em contrapartida, “a visão ideológica de letramento por outro lado, define as práticas de letramento a partir da perspectiva das estruturas culturais e de poder na sociedade.” (STREET *apud* TERZI e PONTE, 2006, p.668). Assim, o letramento é considerado como um fenômeno social.

Este modelo não vem para negar o que se estuda na visão do modelo autônomo, mas para pontuar que é necessário uma visão dos eventos associados ao social, ao contexto em que ele é promovido, na forma cultural na qual ele é trabalhado.

Segundo Jung (2003):

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além

disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Desta forma, as práticas sociais ocorridas, sejam elas em qualquer que seja a agência, contribuem para aumentar o nível de letramento das pessoas, bem como caracterizá-la de acordo com as práticas de letramento, as quais ela mais pratica.

O modelo de letramento ideológico pauta-se na pluralidade e na diversidade, sendo que a leitura e suas práticas sociais, vem acompanhadas de valores, particularidades e especificidades, contribuindo com suas dimensões para a formação da cultura da escola.

Como fenômeno social, o letramento engloba não somente a escola, mas a sociedade como um todo, e se leva em conta os múltiplos letramentos como pontuado por Street (1984), ao classifica-los como autônomo e ideológico.

Seria provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (STREET, 1984 p. 47)

Desta forma, entendo que, pelo fato do letramento estar vinculado aos diversos e distintos grupos, sociedades e culturas, aspectos políticos e ideológicos estão vinculados ao que foi denominado pelos Novos estudos do Letramento de **práticas e eventos de letramento**.

Nessa permissa, “a concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada.” (KLEIMAN, 2012, p. 54)

Desta forma, por meio dos processos construídos no contexto social, seria possível aos alunos desenvolverem habilidades necessárias para atuarem ativamente em sociedade, fazendo uso social da escrita, vendo sentido nos textos e suas utilizações diante do contexto do uso da linguagem.

## 2.3 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

O termo “prática” de letramento foi utilizado por Street (1984), enquanto que “eventos” foi inicialmente utilizado por Heath (1982), sendo a prática concebida como algo que abrange as diversas maneiras com que a leitura e a escrita podem ocorrer ou estar presentes em todos os contextos sociais, enquanto que o evento está voltado para o momento, a situação ou ocasião em que a escrita está inserida, sendo possível observar o acontecimento.

As práticas de letramento na perspectiva do letramento ideológico partem do social, sendo culturalmente determinadas, mudam de acordo com o contexto e com as necessidades, sendo que o papel social que o indivíduo desempenha na sociedade apraza a maioria das práticas.

Desta forma, Kleiman (2012, p.40) parafraseia Heath pontuando que eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” e Street (2012, p.7) define evento de letramento como cultura, identidade, discurso, conjunto de práticas sociais, concepções amplas de leitura e escrita.

Os eventos de letramento atendem as práticas discursivas, as interações comunicativas entre os interlocutores – alunos, professores e textos -, propiciando diversas maneiras de interação com os inúmeros gêneros textuais dentro de uma comunicação efetiva.

Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23 grifo do autor)

Portanto, práticas e eventos de letramento estão constantemente presentes nos estudos do letramento ideológico, pois estão associados ao contexto cultural, ao social e ao ideológico no processo da leitura e escrita frente a sua utilização, como

pontua Kleiman (1995, p.38) “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

Com o novo fenômeno educacional e com a adoção do termo letramento, houve a necessidade de definição para alfabetização e letramento. Segundo Soares (2003, p. 15)

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas, imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (Soares, 2003, p. 15, grifo do autor)

Deste modo para o entendimento a priori, esta distinção de conceituação facilitaria o trabalho e entendimento por parte dos discentes em sala de aula, porém há que se ressaltar que estes dois termos são indissociáveis.

Na visão de Kleiman (1995, p.15) “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, em que algumas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática escrita.”

Somando-se a isto, Kleiman (1995 e 2007) aborda a questão do impacto social da escrita, pontuando que a relação das práticas sociais com a utilização da escrita pelos vários grupos sociais possibilita o domínio e o conhecimento dos diversos usos dos inúmeros gêneros textuais no contexto social, assim como as estruturas de poder que estão atreladas às práticas de letramento.

Ainda dentro desse arcabouço epistemológico, observa-se que Terzi (2003, 2005 e 2006) dialoga com Kleiman (1995) e Street (1984, 1995) ao discutir sobre a questão

das relações de poder que permeiam as práticas da escrita, o que corrobora a concepção dos modelos ideológico e autônomo de letramento.

Não sendo a educação escolarizada neutra e estando inserida em uma sociedade em que se estabelecem as relações de poder, as práticas e eventos de letramento promovidos ideologicamente, estão correlacionados na promoção cotidiana dos modelos de letramentos.

## 2.4 O FENÔMENO SOCIAL DA ESCRITA

As concepções de letramento introduzidas pelos Novos Estudos do Letramento, propiciaram que Terzi (2006) ainda teorizasse ser o letramento mais que o uso cultural da escrita. Em suas palavras:

[...] o letramento envolve o uso cultural da escrita, porém acreditamos que vá além dele. Daí definirmos letramento como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que tem um texto escrito como elemento constitutivo. (TERZI apud TERZI e PONTE, 2006, p. 666)

Assim, o letramento envolve mudanças e está associado a estruturas de poder em uma sociedade, seja de forma oral ou escrita sendo esta contextualmente determinada, pois por meio da legitimação com que são mobilizadas, elas se tornam um poder “simbólico” na visão da constituição da sociedade.

Letramento, segundo Kleiman (2005, p. 19) não é um método, habilidade ou alfabetização, mas inclui esta. “Letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”

Segundo publicação do Ministério da Educação, no livro Pro Letramento – Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>12</sup>:

[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2007, p. 13).

Desta forma, o letramento e a alfabetização são essenciais e indissociáveis, pertinentes ao mundo escolar e social, e sugerem que são fenômenos que devem levar o cidadão a ser capaz de exercer sua cidadania em diversas situações em que a escrita faça parte da comunicação social.

Na concepção de que alfabetização e letramento são indissociáveis, Russo (2012 p. 61) confirma tal afirmação citando que “O progresso científico na área da alfabetização revela que aprender a ler e a escrever requer mais do que simples aptidões perceptivas e motoras” [...].

Alfabetização e letramento são fenômenos que devem caminhar juntos, na perspectiva de que ao aprender a ler e escrever, deve estar subtendido que também se deve saber fazer uso dessas duas habilidades no cotidiano. Franchi (2012) assevera que:

[...] um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considera-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Isso, porém, não implica uma desconsideração dos aspectos técnicos e manipulativos da escrita. (FRANCHI 2012, p.21-22)

---

<sup>12</sup> Programa de formação continuada de professores com o propósito de atingir uma melhor qualidade da aprendizagem da leitura e escrita nos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas. O programa foi ofertado de maneira semi presencial com a disponibilização de material impresso e suporte pedagógico. (MEC – Ministério da Educação e Cultura)

De acordo com essa discussão, é impossível ao processo educacional de alfabetização ignorar o letramento que ocorre por meio das interações cotidianas entre as práticas sociais e as variantes da leitura e escrita, com vistas a se promover a socialização de conhecimentos, como ressalta Soares (2003):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catar-se...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES 2003, p. 92)

Rojo (1998) pontuando sobre a entrada dos sujeitos na cultura escrita, aborda embates existentes entre a teoria e a prática, e salienta que o significado do letramento varia “através dos tempos e das culturas”. Como cita a autora:

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

É necessário que, ao incluir e apresentar a criança ao mundo letrado, tenha-se consciência de que tal processo deve acontecer de maneira natural, dinâmica e que alfabetização e letramento, apesar de fenômenos distintos, são interdependente, sendo que a alfabetização é um componente do letramento, devendo-se pautar na dialogia<sup>13</sup>, na interação social e na contextualização das práticas da leitura e da escrita, como é descrito por Soares (2003).

O alfabetizando deve saber lidar com os conhecimentos adquiridos de maneira a conceber a criticidade e criatividade inerente à função desempenhada pela leitura e escrita em todo o seu contexto usual.

---

<sup>13</sup>“ O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (Bakhtin, 2012, p. 117)

Desta forma, imagina-se que a quantidade e a qualidade da diversidade vivenciada de usos e funcionalidade da leitura e escrita possam favorecer ou não a promoção do letramento como prática social nos alunos que estão no processo de alfabetização.

Assim, considero importante a diversidade de gêneros textuais, de eventos e práticas de letramento no contexto escolar, porém simplesmente expô-los ou disponibilizá-los para os alunos não é o suficiente para a promoção e elevação do nível do letramento dos alunos.

### 3 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Para se levar a termo este trabalho, que tem como objetivo maior verificar se as concepções de letramento dos professores de uma escola do interior de Minas Gerais, favorecem ou dificultam a promoção do letramento dos alunos, foi necessário, inicialmente, optar por uma pesquisa de natureza qualitativa, de perfil etnográfico, para que melhor se analisasse os hábitos, crenças e valores dos professores frente ao processo educativo em um ambiente escolar, como assevera André (2013, p. 28).

Também para a autora, a análise qualitativa propicia “uma visão holística dos fenômenos, isto é, deve levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2013, p.17)

Quanto a utilizar a abordagem qualitativa, se fez necessário, pois seria um direcionamento a compreensão dos embates e implicações dos fenômenos da leitura e escrita na perspectiva do letramento, no terceiro ano do ciclo de alfabetização, visando compreender e explicar o processo da promoção do letramento nos alunos.

Portanto, a pesquisa qualitativa auxiliaria na imersão do evento observado e pesquisado sendo possível atentar para o que não pode ser mensurado mas sim aos fatos e situações que frente as ações sociais no ambiente escolar em relação a leitura e escrita poderão ser indícios de possibilidades para novas pesquisas, direcionamentos, confirmar ou não as hipóteses levantadas. A professora Lívia Suassuna (2008) afirma que

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. (SUASSUNA, 2008, p. 09)

Ao adotar a abordagem qualitativa seria possível verificar as diferentes vivências nas salas de aula, buscando a compreensão e a identificação de possíveis embates e implicações existentes no ensino da leitura e da escrita com perspectivas ao letramento ideológico.

O termo modelo ideológico de letramento é a denominação a qual Street (1985) preferia utilizar frente a métodos etnográficos, que a seu entendimento se contrapunha à ideia de que o letramento por si só levaria ao desenvolvimento dos grupos sociais a ele expostos, modelo baseado em suposições e em posições mecanicistas. Segundo Street (2003):

A abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em “vender” uma determinada metodologia de ensino ou de gestão. As conclusões da abordagem etnográfica poderão levar a diferentes avaliações daquilo que conta como fornecimento “*eficaz*” de letramento, a diferentes exigências quanto a resultados e a currículos e a formas pedagógicas distintas, em comparação com muitos programas tradicionais. (STREET, 2003, p.2 grifos do autor)

Desta forma, a pesquisa é de abordagem e perfil etnográfico, pois, ao pesquisar as implicações e os embates da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente às concepções de letramento dos professores alfabetizadores, não buqueei a identificação da melhor metodologia a ser aplicada em sala de aula para promoção do letramento, mas, sim, a identificação da influência das concepções de letramento dos professores frente ao nível de letramento dos alunos, pois como salienta Street:

O letramento não é pura e simplesmente um conjunto de “*habilidades técnicas*” uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo “*autônomo*” - mas sim que existem vários tipos de letramentos nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento tem base social (STREET, 2003, grifos do autor)

Alinhada às concepções dos Novos Estudos do Letramento esta pesquisa qualitativa possui um perfil etnográfico na medida em que analisará hábitos, práticas, valores dos professores frente ao processo educativo, como pontua André (2013, p. 28), em um ambiente escolar.

Para se analisar as concepções de letramento dos professores alfabetizadores, tomei como base que neste Novo Estudo do Letramento, as atividades de leitura e

escrita são vistas como práticas sociais, essenciais à socialização aos usos e às funções da escrita na sociedade, e não simplesmente à alfabetização como um processo neutro de aquisição do código escrita de uma língua.

Assim sendo, este trabalho partiu da observação dos educandos em sala de aula no período de três meses, cinco dias por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa, aula orientada de biblioteca, aula de Ensino Religioso, aula de produção textual e análise de trabalhos feitos pelos educandos. Os dados foram coletados de maneira mais abrangente, à medida em que acompanhei todos as aulas e momentos do período escolar onde poderiam ocorrer eventos de letramento, e com possibilidades de melhor descrição dos eventos observados, sendo selecionadas seis aulas para análise.

Em sequência, e na perspectiva da pesquisa descritiva, foram aplicados questionários aos professores regentes do 3º ano do Ensino Fundamental da escola na qual a pesquisa foi realizada, bem como aos professores eventuais que estão envolvidos direta e indiretamente com o processo educacional do ano/ série pesquisado.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi aplicada em uma escola municipal da cidade de Alfenas, com foco no ciclo de alfabetização, sendo uma pesquisa de natureza básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51).

Com objetivos descritivos, esta pesquisa se pautou na observação sistemática<sup>14</sup>, em que se utilizou registro e descrição de fatos, na medida em que serão ordenados, analisados e interpretados, sem a interferência<sup>15</sup> direta do pesquisador.

Para registro dos fatos e com o intuito de verificar e descrever as implicações e os embates da leitura e escrita frente às concepções de letramento dos professores, foi adotada a observação de campo, como citado acima, partindo-se do entendimento de que através deste instrumento seria possível examinar minuciosamente situações e vivências pertinentes à promoção do letramento dos alunos de maneira espontânea.

No trabalho de campo, foram observadas as aulas ministradas pelos professores regentes de duas salas, sala A e B. Durante as aulas observei a abordagem dos regentes frente aos alunos, como se dava a apresentação e trabalho com os gêneros textuais, assim como os trabalhos escritos pelos alunos em sala de aula e as aulas com focos específicos na leitura, com intuito de verificar os possíveis embates e implicações na promoção do letramento destes alunos. Sendo este trabalho de campo feito de maneira que “as situações são observadas em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 2013, p. 29).

A pesquisa se deu com alunos de turmas do Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização e com os professores que atuam nestas turmas, na escola pesquisada, na cidade de Alfenas – MG. Após levantamento das salas e séries ofertadas na escola e que poderiam participar da pesquisa, verifiquei que dispúnhamos de sete salas de terceiro ano, segmento objeto de pesquisa, por se tratar do último ano do ciclo de alfabetização e por ser o período em que se deve entender que a alfabetização deve estar consolidada e a promoção do letramento esteja em grau mais elevado, sendo duas turmas de terceiro ano no período matutino e cinco turmas no período vespertino, tendo supervisores orientadores distintos.

---

<sup>14</sup> Foi observado todas as atividades em sala de aula, a postura, os instrumentos utilizados, a dinâmica, facilidades, dificuldades, enfim todas as etapas do cotidiano escolar no que tange a promoção do letramento ideológico.

<sup>15</sup> Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.52)

Então, dispunha de duas realidades a serem observadas, as quais poderiam ser fatores preponderantes em nossa pesquisa, pois estudavam em turnos diferentes, com orientações e supervisão de profissionais diferentes. Os alunos do 3º ano que frequentavam no período vespertino conviviam com alunos mais novos e a supervisora acompanhava também os segundos anos, ao passo que os alunos do terceiro ano matutino conviviam com alunos mais velhos e dispunham de uma supervisora somente para o segmento deles, evento este que poderia ter interferência nos resultados.

Assim, procurei a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas, para a qual apresentar a proposta de pesquisa e tive uma conversa prévia sobre o objeto de investigação, visando à autorização para a realização da pesquisa e em seguida com a direção da escola indicada para a formalização da assinatura do termo de autorização para pesquisa.

Como precisava selecionar quais salas seriam observadas, utilizava para esse fato a análise das observações apontadas pela Secretaria de Educação, na conversa para a apresentação da pesquisa com a diretora, no momento da assinatura da autorização. Ficou decidido que a observação se daria uma sala em cada período, levando-se em conta a sala em que a frequência dos alunos era maior e na qual o regente já apresentasse certa experiência, estivesse há algum tempo a serviço do município e que tivesse o menor índice de afastamento do trabalho.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os familiares das crianças matriculadas nas salas e objetos de observação, foram contatados, esclarecidos dos objetivos da pesquisa e foi enviado para casa para análise e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para pais de alunos menores e o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) para menores.

Os professores que atuavam como regentes no 3º ano do Ciclo de Alfabetização e professores eventuais<sup>16</sup> foram contatados e a pesquisa a eles apresentada, tendo todos os sete regentes e os dois eventuais concordado em participar da pesquisa, assinando o TCLE para professores.

---

<sup>16</sup> Professor que substitui o professor regente em eventuais faltas ou ausências, tendo as mesmas atribuições do professor titular da sala, podendo fazê-lo por apenas alguns momentos, por um dia ou mais, de acordo com a legislação do empregador. Substitui em toda e qualquer sala, segmento onde seja necessária a sua presença.

### 3.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Na abordagem aos professores, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pois a entrevista é um instrumento que possibilita ao pesquisador compreender o que pensam os docentes em relação aos modos particulares de se trabalhar com a escrita e leitura, visando a uma real promoção do letramento dos alunos. Sendo assim “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” como esclarece André (2013, p. 28).

Por meio delas, seria possível coletar e registrar as concepções que os professores alfabetizadores possuíam acerca do processo de alfabetização, sobre o letramento e seus usos sociais frente aos alunos.

Os professores entrevistados foram numerados de 1 a 10, utilizando a legenda de P1, P2 sucessivamente até P10 e os alunos numerados de 1 a 29, adotando a legenda A1, A2 até A 29.

As entrevistas foram selecionadas por meio de palavras-chave, e se classificaram as que se conectam direta e indiretamente ao tema, para que pudessem ser analisadas a partir da perspectiva da concepção do letramento sustentada por pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento. Os trabalhos dos alunos e as anotações de observação foram ordenados e classificados.

A estratégia de interpretação foi a análise qualitativa de emparelhamento, pois assim foi possível “associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compara-los” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 2019). Através do emparelhamento foi possível fazer a comparação entre os dados obtidos e os dados teóricos verificando a existência ou não de correspondência entre a problematização, a observação e a teorização.

Os resultados obtidos por meio da observação, dos estudos de caso e das entrevistas, foram analisados à luz da teoria dos Estudos dos Novos Letramentos, verificando os embates e as implicações da promoção do letramento, mediante a teorização e a observação.

Por meio dos estudos e dos resultados obtidos na pesquisa de campo foi possível estabelecer a existência ou não da concepção dos professores sobre o letramento com o processo de alfabetização e letramento na perspectiva do uso social da escrita, fomentando e favorecendo práticas educacionais que viabilizem a todos os educandos o direito de receber uma alfabetização letrada, disseminando práticas e teorias aos profissionais do setor da educação, bem como incentivar novas pesquisas que complemente este estudo.

## 4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

### 4.1 A ESCOLA

A escola pesquisada situa-se na periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, atende a uma clientela diversa, oriunda de diversas classes sociais, de várias formações familiares<sup>17</sup>, com cargas horárias intensas de trabalho, cuja responsabilidade pelos alunos menores fica para os irmãos mais velhos, para avós, tios ou com instituições religiosas e de apoio à família <sup>18</sup>.

No bairro na qual está inserida, a instituição de ensino é uma referência, não só na questão instrucional, como na utilização do espaço físico para eventos, nos finais de semana, em utilização das quadras, para encontro de conhecidos, como um ponto de lazer na comunidade.

Para muitas crianças e até mesmo para alguns pais e responsáveis a escola é uma das únicas agências de letramento à qual tem acesso, exceto a igreja. A maioria tem acesso a um número restrito de gêneros textuais que, geralmente, se referem às comunicações enviadas pela escola, a propaganda do comércio local e as que se referem a questões religiosas.

### 4.2 ABORDAGEM DOS PAIS

---

<sup>17</sup>Segundo Carvalho et al. (2002, p.93): De fato, a família é o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e a socialização dos indivíduos. Independentemente das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresenta, ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e das relações sociais.

<sup>18</sup>Independentemente das múltiplas maneiras de se organizar, de se constituir enquanto família, ela possui um papel de socialização importante e primordial na vida das pessoas. Entendê-la, como espaço de construção da iniciação dos afetos e de todo aprendizado que esses afetos podem trazer a seus componentes, é ímpar na sociedade. Essas construções rebaterão na construção dos sujeitos históricos da sociedade. (OLIVEIRA, 2009 p. 83)

**A proposta da pesquisa** foi apresentada em uma reunião de pais, momento em que se apresentei aos presentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para pais de alunos menores, e o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) para menores, disponibilizado para levarem para casa, para que fosse analisado, visando-se a sua aprovação. Os alunos cujos pais não estavam presentes na reunião levaram os termos para que se inteirassem do assunto.

Permaneci na escola à disposição dos pais, para esclarecimentos e conversas acerca da pesquisa e de quaisquer dúvidas que viessem a ter. Foram enviados, ao todo, entre TCLEs e TAEs para as residências de quarenta e três alunos. Desse total, dois alunos não devolveram o termo, dez alunos devolveram sem assinatura autorizando a pesquisa, e vinte e nove devolveram com as devidas assinaturas, autorizando a realização das observações e análises.

Durante o período de autorização dos responsáveis pelos alunos fui procurada por três pais e/ou responsáveis, que se encontravam com algumas dúvidas e questionamentos. Dois deles buscavam esclarecimentos mais aprofundados acerca da dinâmica dos processos da pesquisa, preocupados se seus (suas) filhos (as) sairiam da escola, se por ventura teriam que ir até minha residência ou até mesmo na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Todas as perguntas foram esclarecidas, porém os TCLEs destes dois alunos voltaram sem a autorização esperada.

Diante da não autorização, procurei novamente as famílias dos alunos com o intuito de verificar se havia ficado ainda alguma dúvida sobre a pesquisa, para reafirmar a importância da participação na pesquisa e expor-lhes que caso mudassem de ideia, bastavam me procurar e assinar o consentimento, o que não ocorreu.

A terceira mãe e ou responsável que me procurou era responsável pelo aluno A 2, também com dúvidas de como se daria todo o processo da pesquisa. Após receber os esclarecimentos, a responsável pelo aluno fez questão de me expor que me procurou, pois devido ao seu pouco estudo não conseguiu compreender o que os papéis informavam ou pediam e que também sua filha, mesmo já tendo concluído seus estudos, não havia entendido.

Esse acontecimento me trouxe à lembrança, antigas afirmações de Terzi (2003), quando tece reflexões sobre a prática da leitura na escola. Para a autora, a pouca exposição do aluno a textos autênticos, que se refiram ao uso da língua materna em situações reais de comunicação social, tem levado um contingente significativo de alunos a sair da escola muito mal preparados em relação, a saber, ler e escrever com proficiência, ou seja, é aquele contingente de alunos, infelizmente, conhecidos como “analfabetos funcionais”.

Nas palavras da linguista:

[...] a escola está limitando a aprendizagem do aluno à habilidade de compreender o conteúdo do texto e produzir textos semelhantes seguindo as regras propostas pelo professor; conseqüentemente, ele não será capaz de fazer uso desses textos em seu cotidiano. Além disso, a exposição limitada porque tardia a textos autênticos impede o contato do aluno com a grande variedade de textos que representam as práticas sociais. Formam-se, assim, os analfabetos funcionais que constituem, hoje, a grande massa dos egressos de nossas escolas públicas. (TERZI, 2003 p. 236)

Pude constatar, então, que, apesar de os termos serem adaptados aos sujeitos com linguagem que favorecia uma compreensão fácil, alguns ainda tiveram dificuldade em entender completamente os procedimentos que aconteceriam no decorrer da pesquisa, remetendo-me a pensar criticamente nos eventos de letramento que são vivenciados na agência familiar em que os alunos estão inseridos, como pontua Kleiman (2005, p 33): “a relação com a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada”.

### 4.3 AULAS OBSERVADAS – SALA A

#### 4.3.1 Aulas de língua portuguesa – gênero textual

Ao observar e analisar as aulas de Língua Portuguesa, chamou-nos bastante a atenção a forma, as estratégias de abordagem e o regaste dos gêneros textuais que

eram utilizados. A abordagem ao gênero era feita de maneira oral, em que a professora ia levantando os questionamentos e os alunos respondendo. Embora a regente adotasse uma postura amistosa frente aos alunos e não propunha ser investigadora do nível de conhecimento e aprendizado dos alunos frente ao gênero estudado, pude perceber que, efetivamente, o interesse dos alunos em participar era muito pouco.

Tal constatação foi possível, devido às reações apáticas dos alunos. Não havia empolgação, não demonstravam interesse em participar, em dar as respostas para os questionamentos da professora. Os que o faziam era por vezes de maneira mecânica.

A professora fez uma revisão das características do gênero carta, detalhando sua estrutura e finalidade, entretanto, apenas pequena parcela dos alunos participava respondendo às perguntas colocadas pelo mestre. Durante a arguição houve o questionamento da aluna A5: “professora e quem não tem correio?” demonstrando preocupação, de que forma a carta, que serviria de comunicação, poderia chegar ao destinatário, momento em que a professora P2 se ateve a responder de forma lacônica: “em todo lugar tem correio”, dando por encerrado o questionamento da aluna.

Com esta abordagem a professora cerceou a aluna, passando-lhe uma informação que é uma inverdade, pois nem todo lugar tem empresas de Correios. Tal informação é facilmente constatada ao pensarmos nos povoados rurais, nas comunidades que vivem isoladas em alguns estados, na população ribeirinha ou simplesmente em quem vive longe de um centro urbano.

Se o questionamento da aluna tivesse sido valorizado, trazido realmente para a aula, e proposto uma atividade diferenciada, os alunos seriam levados a levantar hipóteses, a compartilhar com os colegas as informações que poderiam ter sobre o assunto, teriam um aprendizado social, que transpassariam ao que foi inicialmente planejado para o dia e limitado ao espaço da sala de aula.

Desta forma, o professor, sujeito considerado como o maior agente de promoção de letramento, seguiu ao inverso do que Kleiman (2005) salienta:

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo. (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

A abordagem adotada pela professora me leva a questionar quais seriam as possíveis razões que a levaram a agir de tal forma, tendo em vista que ela possuía um disparador riquíssimo trazido por uma aluna, capaz de favorecer e enriquecer inúmeras outras aulas, porém tal evento foi drasticamente ignorado.

Assim fico com dúvidas: a resposta dada a aluna foi uma ação para que a aula prosseguisse fielmente como o planejado e pontuado em seu caderno de planejamento diário? A professora realmente possui a concepção de que em todo lugar cidades e povoados possuem correios? Houve medo de uma possível perda do controle, “disciplina” dos alunos, pois poderia ter muita conversa? A abertura para discussão não aconteceu porque nos documentos, planejamentos anuais e direcionamentos da supervisora não possuíam tal abordagem? Ou a informação de ter ou não correios em todos os lugares não era relevante o bastante para o aprendizado dos alunos?

Não fiz uma abordagem direta à regente para sanar tais dúvidas. Como o assunto acerca do gênero continuaria a ser abordado com os alunos, esperava que o questionamento da aluna fosse retomado, de maneira planejada, com embasamento, o que não ocorreu.

O que realmente tive certeza foi que embora em sua maioria a estratégia utilizada para apresentação do gênero foi a explanação oral, usando como recurso didático quase somente a voz, porém este mesmo recurso não foi dado aos alunos.

Essa prática reflete a relação que a professora tem com o modelo autônomo de letramento, afastando assim os alunos de uma possível prática social e privando-os de participarem de um evento de letramento, pois segundo Kleiman (2005)

Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais um participante e os

envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005 p. 23, grifo da autora)

Prosseguindo na ânsia de cumprir com o planejado, rapidamente a professora passou a introduzir um novo gênero textual, o bilhete, o que me levou a pensar e a questionar se a ordem em que eles estavam sendo abordados e estudados em sala de aula seria a correta ou a ideal para a promoção do letramento, visto que a complexidade de uma carta é bem maior que de um bilhete, devido à existência de elementos constituintes específicos e até mesmo pela linguagem adotada.

De maneira sutil perguntei a professora como se dava a escolha e a ordem da apresentação dos gêneros textuais, o que me foi dito que tal definição era feito em conjunto pela supervisora e professores, reunião de Módulo II<sup>19</sup>.

A apresentação e a introdução do bilhete novamente se deram de maneira oral, com levantamento de hipóteses e de conhecimento prévio dos alunos com perguntas como: “para que serve” ou “quando enviar”, em que apenas três dos vinte alunos respondiam (A7, A8 e A14). Ao fazer um comparativo oral entre os gêneros textuais carta e bilhete, este número subiu para cinco (A7, A8, A9, A11 e A14).

A professora se ateve a mostrar “recortes” de modelos de bilhete retirados de livros que iriam ser trabalhados, abrindo espaço para dúvidas, mas, desta vez, não houve perguntas.

Observei que no decorrer da explanação a professora tomava postura de “comandante<sup>20</sup>” delimitando quando os alunos podiam falar, se era momento de discutir ou não, estipulando o período e tempo em que a discussão poderia acontecer e quando deveria se encerrar. Desta forma a dialogicidade não teve espaço, houve uma falsa promoção de espaço interativo, de aprendizado, de trocas e apropriação de saberes.

---

<sup>19</sup> Reunião extra turno, semanal, com duração de duas horas, com o intuito de discutir assuntos pedagógicos e realização de planejamentos dos conteúdos e habilidades a serem trabalhadas.

<sup>20</sup> Como se estivesse frente a uma tropa, dando ordens e comandos. Determinando o que deveria ou não fazer, determinando e fiscalizando a todos.

Assim, foi solicitado aos alunos que fizessem em seus cadernos o cabeçalho (nome da escola, data, nome da professora) enquanto ela transcrevia para o quadro o bilhete mostrado em recorte, o que os alunos fizeram mecanicamente e em total silêncio, momento este que me fez lembrar as colocações de Kleiman (2005, p.31):

Algumas atividades muito comuns na escola e que em geral ocorrem de maneira descontextualizada, isto é, não variam segundo o grupo ou a situação, são cópias, exercícios de completar, frases, exercícios para buscar e sublinhar palavras com dígrafos, por exemplo, ditados, e atividades de perguntas e respostas. (KLEIMAN, 2005 p. 31)

Assim me peguei a pensar se a internalização dos conceitos e conseqüente promoção do letramento dos alunos não seria melhor se as estratégias pedagógicas e os modos particulares de desenvolver práticas de letramento em sala de aula fossem diferentes, não haveria uma adesão muito maior e, principalmente, consolidação das capacidades e habilidades inerentes ao aprendizado.

A meu ver, se a professora se detivesse em observar com mais cuidado as especificidades de seus alunos, conheceria melhor suas as práticas de escrita e leitura que fazem parte dos contextos sociais em que se inserem, minorando, certamente, a imensa lacuna que separa as práticas de escrita das esferas sociais letradas das demais.

Notei a preocupação da professora com questões estéticas e estruturais, não que estas não sejam importantes, mas houve uma atenção individualizada aos registros, à cópia que eles estavam fazendo do quadro, quanto à letra maiúscula, parágrafo, margem, postura correta na carteira, agilidade ao transcrever e fazer cópias, o que ficou nítido com a fala da professora direcionada a mim: “tenho alunos que são quietos, bonzinhos, mas não evoluem, são uma “tartaruga<sup>21</sup>”.

Percebi que nesta turma, está sendo priorizado pela regente o letramento autônomo, à medida que a valorização para o desenvolvimento de habilidades para as convenções gráficas, regras ortográficas e a utilização dos objetos escolares se sobrepõem ao uso efetivo da escrita. Tal postura propicia que os alunos consolidem

---

<sup>21</sup>O termo tartaruga foi utilizado fazendo uma analogia à característica de ser lento, devagar associada ao animal pelo público em geral, por se movimentar lentamente

capacidades para terem uma boa caligrafia, um caderno organizado e até mesmo estereotipado, padronizado, porém as suas produções textuais acabam ficando em segundo plano, levando a produções descontextualizadas, sem ligação ou sentido, onde a mensagem e o assunto não são transmitidos, formando assim reprodutores e não leitores.

Notei que as capacidades e habilidades voltadas para coordenação, traçado de letras, alinhamento e direcionamento, uso correto dos instrumentos ocupam um espaço maior. O estético e o visual do registro da aula, o que transmitiria uma impressão instantânea aos pais, colegas e outros profissionais da escola de um trabalho coeso, sério e intenso prevalece. Situação esta que afirma a constatação de Terzi (2003, p. 236): “Há, ainda, duas outras consequências negativas do modelo atual de ensino: *a desmotivação e a não formação do leitor*”, grifo nosso)

Após a realização da cópia é solicitado aos alunos que façam a leitura coletiva em voz alta do bilhete, o que ocorre de maneira desconexa, não dando para entender a mensagem que o bilhete trazia, momento este em que a professora interveio e solicitou que lessem novamente e depois disso ela fez a leitura para eles, que foi seguida da distribuição de “recortes” de modelos de bilhetes oriundos de livros didáticos de anos anteriores com grafia semelhante à letra cursiva<sup>22</sup>.

Ao receberem os recortes, os alunos demonstraram grande preocupação em realizar a colagem do mesmo no caderno, se caberiam ou não em determinada folha, ficando mais uma vez claro para mim a preocupação estética, fato este que já havia sido assimilado e internalizado por eles frente ao trabalho e postura adotada pelo professor regente, sendo exceção duas alunas, A4 e outra a que não fui autorizada a observar.

A aluna A4 tentava ler, ao mesmo tempo em que, de maneira discreta e em tom baixo, compartilhava algumas informações com a colega do lado<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup>Letra cursiva, nomenclatura utilizada no meio escolar para se referir à letra de mão, ou a maneira como habitualmente fazemos uso da escrita, ou transcrição da letra de imprensa.

<sup>23</sup>Na escola pesquisa, o mobiliário na sala é composto por carteiras duplas, salvo raras exceções. Em sua maioria os alunos assentam em duplas, as quais são compostas pelo professor com vistas a um melhor domínio e disciplina dos alunos, não tendo os mesmos, autonomia para escolherem onde e com quem querem se

A dinâmica frente à continuidade foi o momento de leitura, seguindo o processo de leitura silenciosa, alguns questionamentos por parte da professora, leitura coletiva, e individual por parte de dois alunos “escolhidos” pela professora. O aluno A8 escolhido pela professora fez a leitura, a qual não foi possível compreender devido a barulhos<sup>24</sup> externos. Em sequência, a aluna A15 leu o segundo bilhete, momento este que me atentei que os recortes não traziam apenas um bilhete, mas sim dois.

Percebi que o método adotado não está associado a uma estratégia intimamente voltada e direcionada ao aluno e sim a um conjunto de saberes, como nos alerta Kleiman (2005, p.34):

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para ser letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz. Já dissemos que o método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos. (KLEIMAN, 2005 p.34)

Os modelos de bilhetes apresentados, tratavam de uma troca de bilhetes, onde o segundo era a resposta ao primeiro, o que não foi trabalhado, explorado com os alunos, nem ao menos aberto espaço para que fizessem observações ou questionamentos, pois logo após a leitura individual, os alunos foram divididos em meninos e meninas, ficando um grupo responsável pela leitura do primeiro bilhete e outro grupo pela leitura do segundo bilhete.

Em momento algum observei uma preocupação com a contextualização do conhecimento, com o uso social que o gênero bilhete teria no contexto em que estas crianças vivem e convivem, mas sim com a fluidez da decodificação dos códigos, ou seja, percebe-se que a preocupação está apenas em se estão sabendo ler ou não. Neste aspecto me debruço sobre pontuações de Kleiman (2005, p. 36):

Uma palavra torna-se vívida, real, concreta durante a leitura. [...] Seria bastante válido o professor levar essa criança (ou essa pessoa que está aprendendo a ler) a imaginar todos os detalhes que faltam

---

assentar. Tal postura muitas vezes é justificada frente à inibição ou diminuição de conversa, brincadeiras o que estão associadas à indisciplina e ao não aprendizado.

<sup>24</sup>A sala de aula ficava no segundo pavimento, com janelas voltadas para o pátio e quadra da escola, onde ocorriam atividades esportivas e de maneira escalada os intervalos ou recreios dos outros segmentos atendidos na unidade escolar.

nessa cena e são justamente o que dará vida às letras. (KLEIMAN, 2005 p. 36)

Assim sendo, questiono-me se esse aprendizado está fazendo sentido para a maioria dos alunos, se as implicações e os embates que comumente são relacionados aos fracassos escolares não estão voltados às práticas adotadas e pelos professores e, estas, associadas às concepções que esses professores possuem do trabalho a ser desenvolvido com os alunos ? Ou seja, será que há um desejo real do professor em promover o letramento de seus alunos nesse aspecto, fazendo-os compreender que a escrita tem um uso e uma função social, de acordo com o gênero de texto em que se circunscreve?

Minha observação sobre esse acontecimento é para nós bastante legítimo, a partir do momento em que pude notar com bastante clareza que, à medida que o trabalho de leitura acontecia em sala, os alunos voltando mais sua atenção para outros objetos escolares presentes no ambiente, como cola, tesoura, borracha, régua, garrafinhas de água, do que propriamente para os conteúdos de ensino a que estavam sendo apresentados.

Ainda me questionei se tal posicionamento se dá pelo fato de o gênero textual bilhete ser considerado por muitos como corriqueiro, fácil, comum, levando o professor ao “achismo”, deduzindo que o aluno já conhece, já sabe, que é algo fácil e que não seja necessário um aprofundamento, um diagnóstico ou mesmo a necessidade de um trabalho diferenciado.

Buscando auxílio para compreender este evento, encontro nas ponderações de Rojo (apud Lemke, 1998), colocações que me ajuda a encontrar respostas aos nossos questionamentos, em que ela pontua:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multidático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (ROJO, p.20, 2012 apud LEMKE 1998)

Assim, é notório que a maneira como o gênero textual for apresentado, fará muita diferença, bem como a necessidade de se preparar para ensinar e fazer a diferença, não apenas ser um transmissor de conteúdos como na educação bancária<sup>25</sup>.

E necessário perceber o aluno como um ser em potencial, que traz consigo marcas impregnadas pelos valores na qual está inserida e da qual traz suas exigências e necessidades para serem ampliadas, lapidadas e complementadas pelas unidades escolares. Dessa forma,

[...]trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, p.8-9, 2012)

Situação que não muito observada em sala de aula, como constatado e verificado nas palavras de Rojo: “No caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada.[...]” (ROJO, p.15, 2012)

A questão do senso comum, muitas vezes adotada em abordagens escolares, frente à promoção do letramento e ao estudo de gêneros textuais, acabam por excluir elementos fundamentais e essenciais nesse processo de internalização e aprendizado que são o prazer, o conhecimento prévio, a comunidade em que os alunos estão inseridos, as agências de letramento às quais tem acesso e a significância de tal situação para eles, o que é exposto por Terzi (2003, p. 234) como sendo um ponto de partida para o trabalho do regente: “é a partir desse conhecimento que o professor decidirá quais práticas de letramento serão trabalhadas em sala e em que ordem deverão ser apresentadas” o que vai ao encontro com o exposto por Kleiman (2005, p. 37):

Essas atividades analíticas não trazem grandes dificuldades a uma criança que já conhece as funções de muitos textos que circulam na sociedade (como as do livro de histórias, do jornal, do bilhete, da receita médica) e que já brincou de ser leitora e escritora, fazendo de

---

<sup>25</sup> Educação na qual uma das partes detém o poder e domínio do conhecimento (professor) e outra apenas o recebe (aluno), de maneira vertical. A educação bancária é uma analogia ao atendimento feitos pelas instituições financeiras – bancos- em que se recebe passivamente os depósitos. Sendo o professor o depositário e o aluno o receptor, processo meramente mecânico.

conta – ela e o adulto que interpreta seus balbucios imitando a leitura e seus rabiscos, suas garatujas – que está lendo e escrevendo. No entanto, essa será uma atividade **extremamente penosa e se sem sentido** para a criança que não conhece essas funções, que não experimentou ler nem escrever na brincadeira. (KLEIMAN 2005, p. 37 grifo nosso)

Assim, penso que a distração de alguns alunos pode se dar pelo fato de que algo que está sendo julgado como “fácil”, para eles pode ser penoso, difícil, seja por desconhecimento, por não dominar a leitura e a escrita ou mesmo pela didática adotada.

Dentre os poucos questionamentos orais feitos pela professora referentes aos bilhetes grafados nos recortes recebidos, a participação intensa e maior se deu apenas pela aluna A7, momento em que observei que ela se sentava na primeira carteira<sup>26</sup>, que, por acaso, fica bem de frente à professora, remetendo-me a questionar se os alunos que assentam mais distante dela estão conseguindo compreender e ouvir claramente o que está sendo dito, pois como me posicionei no fundo da sala, muitas vezes não conseguia entender ou ouvir o que era dito por algum aluno ou mesmo a leitura realizada por eles.

A produção de bilhetes se deu de forma oral, novamente por alunos escolhidos pela professora. Como anteriormente, não verifiquei preocupação por parte do docente, em atentar se todos estavam ouvindo, se o barulho oriundo da área externa estava interferindo ou até mesmo impedindo que os outros alunos participassem ativamente do processo.

Sobre esse aspecto, trago as palavras de Street (2006, p.477) para corroborarem as minhas, em relação ao ambiente da sala de aula, quando afirma que “existe uma aparente contradição entre a evidente irrelevância para a vida diária daquilo que é ensinado e, portanto, o respeito pelo ensino e pelo valor do letramento”.

E, desta forma, se encerrou a aula, sem produção alguma por parte dos alunos, sem uma produção coletiva, sem produção escrita ou até mesmo uma atividade prática entre os alunos, que envolvesse a elaboração escrita de um bilhete, levando-me a constatar que a formação do cidadão letrado pode estar sendo comprometida,

---

<sup>26</sup> As carteiras são dispostas em fileiras, de maneira convencional, uma atrás da outra.

certamente, por causa da inadequada orientação da escola, que deveria ser, por excelência, a principal agência de letramento na formação do cidadão letrado.

Terzi (2003, p. 234) já havia chamado a atenção para essa questão, como pode observar quando assevera que:

Em suma, se acreditamos que a escola deve formar o cidadão letrado, temos que oferecer condições para que os alunos se apropriem da escrita, entendendo seu funcionamento nas práticas sociais e desenvolvendo habilidades de leitura e produção de textos. E para isto, cabe à escola propiciar a ampliação e o aprofundamento da relação que os alunos estabelecem com a língua escrita. (TERZI 2003, p.234).

Desta forma, dar condições para os alunos se apropriarem de escrita, envolve mais que as práticas dentro da sala de aula. Não há o que se falar ainda sobre o fato de que, no decorrer de 4 horas de aula, a professora foi interrompida pelo menos 4 vezes, sem prévia comunicação ou concordância dos alunos. Primeiro foi o dentista<sup>27</sup>, depois o professor orientador de biblioteca<sup>28</sup>, seguido do chamado para lanche e intervalo e para visita à exposição<sup>29</sup> que estava acontecendo na escola.

#### 4.3.2 Aula de ensino religioso – enfoque em língua portuguesa

A aula de ensino religioso teve enfoque em valores<sup>30</sup> humanos, sendo o tópico em questão, o agradecimento. Como nas demais aulas, a professora deu ênfase à abordagem oral, iniciando com questionamentos a turma em geral, acerca do hábito e da necessidade de agradecer, em que apenas os alunos A7, A11 e A14

<sup>27</sup> Existe uma parceria entre a escola e o curso de odontologia da UNIFENAS, onde os alunos são atendidos na escola. Faz-se uma triagem com todos os alunos. Nos que forem detectados necessidade de tratamento, após autorização dos pais o tratamento é feito na própria escola. Portanto os alunos são retirados da sala de aula para tal fim. Devido à escola estar situada na periferia e atender uma clientela de poder aquisitivo menor, tal procedimento é visto como fundamental para a saúde bucal dos alunos.

<sup>28</sup> Professor que trabalha específico na biblioteca, com atendimento aos alunos, contação de história, leitura, empréstimos de livros.

<sup>29</sup> A escola adota a estratégia de exposição de trabalhos sempre ao final de cada projeto. Como forma de inserção e interação, todos os alunos visitam e participam deste momento.

<sup>30</sup> Valor: qualidade que faz estimável alguém ou algo; importância de determinada coisa; preço; legitimidade. (AURÉLIO, p.701, 2001)

participaram respondendo a arguição oral em questão. Continuando, ela fez uma pequena explanação sobre agradecimento, já se dirigindo para o quadro negro, onde iniciou a transcrição da definição de agradecimento e os alunos iniciaram a cópia, sendo supervisionada de carteira em carteira com observações individuais sobre a estrutura estética do texto.

Percebi que a professora não atentou para a apresentação do gênero textual verbete, não fez uma retomada ou uma apresentação do gênero, o que deixa a dúvida se os alunos já o conheciam ou não e nos remete à fala de Terzi, “O texto escrito não existe isoladamente; ele é parte constitutiva de práticas sociais, nas quais tem funções específicas, funções essas que influenciarão sua forma.” (TERZI e PONTE, 2006, p.667).

Enquanto a professora verificava as cópias que os alunos estavam fazendo do verbete, a aluna A4 se direcionou à professora, entregando-lhe algo que havia feito, uma dobradura. A professora pegou, abriu, leu sem compartilhar com a turma o conteúdo, agradeceu a aluna o “bilhete” e guardou-o.

A atitude da aluna poderia ter sido utilizada pela professora para retomada dos gêneros carta e bilhete, já estudados, ou como processo avaliativo de consolidação das habilidades e promoção do letramento nos alunos. Fato este que nos rememora a situação já comentada anteriormente na página 44 e as colocações de Cook-Gumpers:

[...] a descontextualização pode ser usada para referir-se a um registro de linguagem e modo de apresentação do conhecimento específico das escolas, de modo que as formas de argumentação do senso comum são ignoradas ou desvalorizadas como não fazendo sentido na sala de aula. (COOK-GUMPERZ, p.14, 1991).

Dessa forma o evento de letramento ocorrido em sala de aula, poderia ter sido amplamente utilizado para o favorecimento da promoção do letramento nos alunos. Ao invés disso, a professora solicitou aos alunos que coletivamente fizessem a leitura do verbete, seguido de arguições gramaticais, exposto no quadro e do pedido de elaboração individual de uma oração em agradecimento a Deus.

Diante da solicitação, o aluno A10 pontuou que já que já haviam feito em outro momento uma “oração”, o que foi prontamente respondido, “esta é diferente, será de agradecimento”. E o aluno A14 questionou se era para fazer a oração “com tudo certo, com pontuação...”, sendo informado que sim.

Assim me deparei com o que Wells pontuou:

A maior parte do que é ensinado nas escolas é transmitido através de uma apresentação oral pelo professor, ou através de livros-texto ou obras de referência e, quando são realizadas avaliações de progresso educacional, estas se apresentam normalmente sob a forma de questões e respostas feitas por escrito ou oralmente. Parece por si só evidente, portanto, que para obter sucesso na escola, um aluno deve ter um domínio adequado das habilidades linguísticas de escutar, falar, ler e escrever. (WELLS, p.83, 1991)

É com perplexidade que constatei que, mesmo após 25 anos das colocações de Wells, o cenário dentro das salas de aulas permanece muito semelhante, com práticas meramente orais, com verificação de aprendizagem por meio de “exercícios de fixação”.

Nesta dinâmica, a professora solicitou que os alunos que fossem terminando a produção, que de maneira ordeira (fila) levassem até sua mesa para correção, onde ela lia e as palavras grafadas erradas eram corrigidas com a escrita sobreposta da palavra correta ou com um sinal de certo. A correção se limitava ao aluno e professora.

Caminhei pela sala, observando mais de perto a produção escrita dos alunos, em que constatei que os que produziram, o fizeram relacionando a suas vivências sociais. O aluno A10 relacionou a doença do avô, o A9 iniciou a escrita do Pai Nosso, o A5 agradeceu pela “comida”, o A12 agradeceu pelo pai e pela mãe.

Durante o tempo de produção e correção, o aluno A7, pediu duas vezes para a professora escrever a palavra obrigado no quadro, o que não foi atendido pela regente. O aluno se irritou, momento este que a regente “tentou explicar” a questão da palavra obrigado e obrigada, porém foi ignorada pelo aluno, pois ele não queria saber sobre flexão de gênero, mas sim sobre a grafia correta.

Como muitos alunos ainda não haviam concluído a oração, a professora passou a fazer a chamada oral para registrar as presenças, enquanto cada um lidava com suas dificuldades, sem um compartilhamento, sem uma dialogicidade, e assim a aula se encerrou.

Desta forma, recorro novamente às palavras de Wells (1991):

Quando a criança ingressa na escola, por outro lado, ela entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas, e ela se descobre em um ambiente social onde é uma entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem a responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral. (WELLS, p.84, 1991 grifo nosso)

Ficando assim assinalada a responsabilidade depositada sobre o professor regente e ressaltando a responsabilidade da escola com agência social de promoção ao letramento. Cada aluno é único em suas diferenças, mas é necessário o olhar atento e crítico para que momentos em que o aluno clama por conhecimento, em que ele está buscando, não seja tolhido ou mal compreendido, limitando assim o seu acesso a novas experiências e vivências sociais no que tange ao uso social da escrita.

#### 4.3.3 Aula de biblioteca

As aulas de biblioteca acontecem semanalmente, com duração em média de cinquenta minutos, sendo o horário fixo, em que os alunos fazem trocas de livros que levam para casa, ouvem uma leitura preparada por um professor que trabalha na biblioteca e tem acesso a diversos livros e gêneros textuais.

Chegando em uma sala adaptada, pois a biblioteca estava passando por reforma na pintura, os alunos foram se acomodando em tatames dispostos no chão, enquanto a professora regente dava baixa nos livros que os alunos haviam levado para casa na semana anterior.

O professor orientador de biblioteca<sup>31</sup> iniciou a aula informando aos alunos que iriam ler um livro de um autor que eles já conheciam. Imediatamente e em coro, os alunos responderam “Eraldo Miranda,”<sup>32</sup> o que foi confirmado por um aceno de cabeça do professor.

Ao iniciar o momento de leitura, o professor primeiramente fez arguição oral com os alunos e explorou as informações catalográficas do livro, expondo onde essas informações são encontradas, dando em seguida início à leitura do livro, o que foi logo interrompido, pois o aluno A2 conversava e mesmo sem saber o assunto da conversa, o professor trocou-o de lugar, deixando subtendido que neste momento deveria ter silêncio e que somente com ele se aprende.

Apesar do professor tomar uma atitude que remetia à necessidade de silêncio dos alunos para compreensão e internalização do enredo do livro, havia barulho muito maior e crescente oriundo da sala ao lado, mais audível do que a fala do aluno e mesmo assim a leitura do livro prosseguiu normalmente.

Enquanto lê, o professor dramatiza, faz nuances com a voz, põe vida nas falas e nos personagens com entonações e mudanças de voz, para tornar mais atrativo e prazeroso esse momento, porém mesmo com toda essa dramatização, a aluna A7 hora mexia com a colega assentada a sua frente, hora brincava com sua garrafinha de água, hora brincava com o cadarço do seu tênis, distraíndo-se com facilidade, a aluna A5 brincava com seu chinelo. Do total de 22 alunos, percebo que efetivamente estão atentos e interessados na história são apenas três (A9, A8 e A14).

Em determinada parte da história o professor interrompe e informa aos alunos que continuará na aula da próxima semana, utilizando da estratégia de história

---

<sup>31</sup> Nomenclatura utilizada para o cargo dos profissionais que exercem função nas bibliotecas das escolas públicas municipais na cidade onde se deu a pesquisa.

<sup>32</sup> Formado em Letras-Literatura Brasileira pela UNG. Escritor de literatura infantil e juvenil, pesquisador de literatura oral, mitologia comparada e literatura infantil. É contador de histórias e desenvolve pesquisas de incentivo à leitura para crianças nas séries iniciais. Faz parte dos projetos: “Todos os Cantos” e Programa: “Um Estado de Leitores” pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, além de ministrar cursos e palestras pelo Brasil para educadores, pais e crianças. Eraldo Miranda participou da Feira do Livro ocorrida na cidade e visitou a escola na qual a pesquisa ocorreu, proporcionando aos alunos momento de contação de histórias.

novelada<sup>33</sup> para estimular e atrair os alunos para o mundo da leitura, momento este que instantaneamente e de maneira coletiva, os alunos solicitaram que mostrasse as ilustrações do livro, o que foi prontamente atendido pelo professor.

Atitude esta muito importante, pois “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas”. (LORENZI e PÁDUA, p. 35, 2012.).

Em seguida o professor solicitou aos alunos que organizassem a sala, colocando os tatames no local indicado e liberou para que manuseassem e lessem os livros que estavam na bancada<sup>34</sup> e se dirigissem à professora para registrar o empréstimo, enquanto ele guardava o livro que estava lendo para eles.

A maioria dos alunos folheava os livros, passando-nos a impressão de que fariam a escolha daquele que levariam pra casa, pautando-se nas ilustrações. Aos poucos os alunos iam se decidindo. Os alunos A9 e A15 decidiram, foram até à professora marcaram o empréstimo e já se puseram a ler. Todos demonstravam de alguma maneira, algum interesse pelos livros, apenas o alunos A2, que pegou um livro, não folheou, apenas circulava pela sala com o livro na mão.

A aluna A3 pegou um livro de uma peça teatral, atitude prontamente notada pelo professor orientador de biblioteca, que se aproximou da aluna, explicando sobre o livro, a dinâmica e como deve ser lida uma peça teatral para melhor entendimento. Esta atitude esta me chamou a atenção para a postura e trabalho desenvolvido pela professora regente na aula de biblioteca.

Enquanto essa profissional se atinha a um trabalho mecânico e burocrático, os eventos e as práticas de letramento que permeava as atividades de seus alunos, passavam despercebidos. Atitudes e ações dos alunos denotariam como diagnóstico para um trabalho futuro frente às dificuldades dos alunos, no que se refere à

---

<sup>33</sup> Estratégia didática, em que se faz a leitura de textos ou livros, por capítulos ou partes, buscando interromper a leitura em um ponto estratégico, chamativo, interessante, incutindo a curiosidade do desenrolar dos fatos para o prosseguimento da leitura em outro momento.

<sup>34</sup> Como a biblioteca estava em reforma, alguns livros foram selecionados, cujo critério para separação não nos foi dito, e dispostos em carteiras dispostas de maneira a formar uma bancada.

compreensão leitora, consolidação da leitura e escrita, enfim da promoção do letramento ideológico, que poderiam ser trabalhados em sala de aula, pois ao se constatar as linhas de interesse dos alunos, o trabalho com eles poderia se tornar mais prazeroso e eficaz.

Segundo Kleiman (2005):

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (KLEIMAN, p. 10, 2005)

Assim, reafirmo que a professora poderia estar utilizando esse tempo para compreender o que fazia sentido a seus alunos, repensar sua prática, afim de que questões até então observadas e taxadas como dificuldade escolar ou não aprendido, fosse minimizadas por um trabalho direcionado e focado na defasagem apresentada pelos alunos.

Ao divagar em minhas observações, percebo que os alunos A11 e A1, se colocaram em uma posição a fim de esconder algo. Aproximei-me buscando não chamar a atenção e constatei que eles folheavam o livro que o professor iniciou a leitura para eles. Afastei-me, mas o aluno A11 percebeu. Veio até mim e disse: “Já sei o que aconteceu,” se referindo à continuação da história do livro, iniciando a leitura e saiu todo feliz.

Enquanto isso, o aluno A1 continuava com o livro e abordou a aluna A3 perguntando: “Quer ver como termina?” mostrando rapidamente a última gravura do livro. A3 não dá muita atenção e fala: “Esqueceu o combinado com o professor ?”.

Enquanto todos estes fatos ocorrem, a professora regente levanta-se e informa ao professor orientador de biblioteca que irá ao banheiro, momento este que chego a ficar tensa, pois nenhum dos dois professores presentes na sala, viram tal fato, que poderia ser um divisor de água na vida desses dois alunos, visto que os dois alunos eram não leitores e mesmo assim demonstram interesse pela leitura, pelo desenrolar da história e que por meio da leitura pictográfica “deduziram” o final da história. Eles se uniram, armaram estratégias e ainda queriam compartilhar com seus colegas.

Ao mesmo tempo em que me decepção por a professora não ter visto tal fato, me questiono: se a professora visse o ocorrido, como teria se portado? Teria chamado atenção dos meninos por descumprir um combinado ou teria aproveitado a situação para repensar sua abordagem com estes alunos e com toda sua turma? Os alunos seriam estimulados ou condenados? Haveria pedido para mais aulas na biblioteca ou aulas com mais leituras e livros no cotidiano da sala ou apenas guardariam o livro em local mais “seguro”?

E me apego as palavras de Silva (2016):

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, sociais), e, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos nesse processo. (SILVA, p. 2, 2016)

Destarte, o ensino não é algo neutro, é necessário vivência, interação, mediação, não de maneira vertical, mas horizontal, onde todos os sujeitos sejam capazes de construir seu próprio saber.

E assim, enquanto mergulhava em minhas suposições, encerrou-se a aula com a fala do professor, desejando a todos uma boa leitura e que os aguardavam na próxima semana. Os alunos foram para sua sala de aula, organizar seus materiais para irem para casa, pois estava encerrando o período de aula.

#### 4.3.4 Aula de língua portuguesa – ortografia e pontuação

A aula iniciou com a professora dizendo que daria um ditado. Cada aluno pegou seu caderno e a professora começou a ditar frase:

“Você quer comer queijo com doce?”.

“Que cocada gostosa.”

“O açude da roça é grande”

“Nós vamos ao cinema com as crianças.”

“Eu comi um pedaço de caçarola italiana.”

“Que quibe gostoso.”

Durante o ditado, observei que a professora ditava a frase pausadamente repetia-a três vezes, seguida da orientação para que pulasse uma linha. No decorrer da atividade, a aluna A7 tentava proteger o seu caderno, para que o colega ao lado não copiasse dela. A aluna A3 folheava o seu caderno, verificando seus registros escritos anteriormente, subtendendo que buscava o que a professora havia ditado. O aluno A9 sussurrava o início das frases, com expressão interrogativa e aguardava a professora repetir. O aluno A2 apenas brincava com seus materiais escolares e não registrava nada.

Encerrado o ditado, a professora falou: “Enquanto eu corrijo o ditado, vocês vão fazer pra mim, duas frases”, dirigindo-se ao quadro e escrevendo o comando no quadro, elencando os pares de palavras “abraço – criança, periquito – espécie”. De volta a sua mesa iniciou a correção silenciosa dos ditados, por uma ordem de chamada oral, enquanto os demais formulavam as frases solicitadas.

Sentimos neste processo a ausência de uma dinâmica de prática escolar com a inserção de correção coletiva, revisão, diagnóstica, exploração e debates no que se refere ao ditado, levando-nos a perceber que a utilização do ditado remeia apenas a finalidade de “alfabetizar”, no sentido de dominar a grafia das palavras.

A dinâmica adotada na aula nos leva a corroborar as palavras de Kleiman (2007):

Essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que **“motivam o grupo todo”** e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. (KLEIMAN, 2007, p. 21, grifo nosso)

Neste sentido, não houve uma dinâmica em grupo, ou mesmo um olhar atento às linguagens corporais dos alunos, uma exploração das possibilidades de trabalhar e favorecer a promoção do letramento desses alunos, mas sim uma preocupação com

o registro gráfico das palavras e disposição estética das frases, o que caracteriza uma ínfima parte de uma prática letrada.

O restante da aula a professora permaneceu fazendo as correções com auxílio de uma caneta, caderno a caderno, colocando um “C” nos acertos, marcando os erros e escrevendo de maneira sobreposta. Ao encerrar devolvia o caderno ao aluno para que ele voltasse ao seu lugar e chamava o próximo.

Durante todo esse processo de correção, os alunos produziam isoladamente as frases solicitadas, buscando sanar suas dúvidas com a professora, que da sua mesa respondia, dividindo sua atenção com a correção das frases ditadas. A aluna A3 solicitou à professora que alterasse a palavra espécie para espécies, razão que foi questionado, pela professora. A3 respondeu que seria mais fácil, momento este que a professora dirigiu-se ao quadro negro e fez a alteração. O aluno A2 grafou várias letras, todas traçadas unidas, sem compor nenhuma palavra. A aluna A7 compôs frases incompletas. Novamente a aluna A3 dirigiu-se à professora e pontuou: “Nossa... agora que percebi que as duas palavras tinham que estar no plural...”, porém a professora não se manifestou ou comentou a constatação da aluna.

Dessa forma me pego pensando se tais posturas seriam devido à preocupação em vencer conteúdos, por medo de uma mudança de comportamento dos alunos em relação a disciplina, a concepção que trazem dentro de si, remetendo aos seus tempos de escolarização ou se mesmo estaria relacionado à academia na qual se graduou.

E não há como não comungar com as palavras de Teixeira e Litron:

No plano da teoria, pelos corredores da escola, muito já se ouve falar em “letramento”, “desenvolvimento dos processos de escrita” E “CAPACIDADES DE LEITURA”. Na prática docente, porém, os conceitos de letramento e alfabetismo ainda se confundem, e as concepções presentes no cotidiano da sala de aula e em certos materiais didáticos também se misturam constantemente. (TEIXEIRA e LITON, 2012 p. 167, grifo dos autores)

Assim, consigo observar, mesmo que não querendo constatar, mas ainda nos dias atuais muitos profissionais trazem nos seus diálogos uma teoria embasada em bons

autores, mas ao adentrar nas salas de aulas, utilizam métodos e estratégias que remetem à educação bancária e tradicional.

E de volta à sala de aula, a professora regente continuou com sua atenção voltada à correção individual dos ditados, enquanto os alunos seguiram para a aula de educação física, encerrando-se assim mais um período de aula.

Encerra-se abruptamente um processo, mais uma vez nos deixando pensativos. Tais posturas estariam ocorrendo por a docente não ter conhecimento ou não saber conduzir novas dinâmicas e estratégias com os alunos. Seria essa a maneira mais condizente para obter melhores resultados para alfabetização e letramento desses alunos ou esta prática estaria ligada a sua formação acadêmica?

#### 4.4 AULAS OBSERVADAS – SALA B

##### 4.4.1 Aula de biblioteca

A aula iniciou com a explicação de que fariam a avaliação do “Projeto Castilho”<sup>35</sup>, mas que antes o professor de biblioteca iria contar uma história, momento em que os alunos emitiram um sonoro “aaaaaa” dando a entender que não seria prazeroso<sup>36</sup>.

Novamente às palavras de Terzi (2003, p.238) “[...] participação nas práticas de letramento permite, também, que os alfabetizados sintam os diferentes efeitos que

---

<sup>35</sup> Projeto desenvolvido na escola, por iniciativa do professor orientador da biblioteca, onde foi criado uma moeda própria da escola, denominada Castilho (sobrenome do professor), as cédulas possuíam valores de 1, 2, 5, 10 e 50, tendo estampadas nas cédulas pontos importantes da cidade. O projeto consistia em desenvolver a vivência matemática no cotidiano da escola, valorização de boas ações, criticidade e ética. No decorrer dos dias os alunos ganhavam Castilhos por praticarem boas ações, fazerem favores, cumprir com as responsabilidades discentes e podiam trocar por materiais didáticos individuais, cineminhas, lanches diferenciados, passeios entre outros.

<sup>36</sup> Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliados quanto a construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa. (LORENZI, PÁDUA, 2012, p. 36)

a leitura pode causar no leitor: prazer, ampliação do conhecimento, satisfação de uma curiosidade, reflexão, emoção, revolta...”. Assim percebo pela interjeição dos alunos, que momentos de leitura podem não estar sendo tão constantes no cotidiano escolar, ou até mesmo se ocorrem não estão sendo associados ao prazer.

A aula de biblioteca foi coletiva, para alunos de todas as séries atendidas na unidade escolar. No espaço da biblioteca, havia 12 turmas. A leitura não prendia a atenção dos alunos. Talvez pela quantidade de alunos, talvez pela dinâmica adotada ou até mesmo pelo texto escolhido.

O professor deu início à leitura da história. Os alunos A24 e A27 não estavam prestando atenção, demonstrando desinteresse, momento este que o professor os colocou mais próximo a ele. Logo o aluno A27 se interessou. Encerrada a história, euforicamente o aluno A19 puxou palmas.

Sem uma inferência, exploração do texto ou mesmo de uma abertura para os alunos exporem suas percepções acerca do texto lido, a aula continuou com o início da avaliação do Projeto Castilho, sendo feito de maneira oral e coletiva, tendo uma boa participação, porém ao serem informados que fariam uma atividade avaliativa, novamente houve esboço de decepção.

A aula de biblioteca da turma observada se encerrou com a chegada do professor de Educação Física, não concluindo com os demais alunos a aula e as atividades.

De acordo com Wells (1991):

O que os alunos aprendem daquilo que lhes é apresentado, depende não apenas do que trazem para o encontro de aprendizado, na forma de seu repertório linguístico e do conhecimento associado do mundo, mas também do conteúdo e da forma do que lhes é apresentado e – ainda mais importante – das oportunidades que recebem para entrar na negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente eles devem aprender. (WELLS, p. 83, 1991)

Assim, observamos que os alunos são cerceados na oportunidade de uma maior participação seja na abertura do espaço para exporem suas ideias, seja para terminarem a aula junto com os demais alunos, não tendo a oportunidade linguística social da qual poderiam usufruir.

#### 4.4.2 Aulas de língua portuguesa – gênero textual

A professora iniciou a aula solicitando aos alunos que abrissem o livro didático em determinada página, cujo assunto a ser abordado seria o gênero textual carta. Enquanto os alunos abriam o livro, a professora reproduziu no quadro negro o desenho do envelope, frente e verso.

A professora foi explicando aos alunos sobre os itens obrigatórios ao prescrever um envelope. Enquanto ela explicava apontando no quadro, os alunos acompanhavam no livro. Ao explicar percebo uma preocupação da professora em significar o item remetente e destinatário.

O suporte e a apresentação do gênero textual se deram de maneira comum e corriqueira, por intermédio da utilização do livro didático, sem surpresa ou estímulo, restringindo os alunos e as possibilidades de leitura dos alunos. No que se refere a isso Lorenzi e Pádua (2012) , pontua:

Se levamos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (LORENZI e PÁDUA, p. 36, 2012)

A medida em que, a professora terminava de transcrever para o quadro, eles liam coletivamente. Durante a leitura e arguição oral o aluno A27 se destacava dos demais, demonstrando muito interesse ao passo que o aluno A18 se preocupava em escrever uma carta para o “Papai Noel”.

Encerrado o estudo dos tópicos do envelope, a professora perguntou a turma o que estava faltando, momento em que prontamente o aluno A 21 respondeu que faltava a carta, sendo confirmado pela professora que sim, solicitando que todos abrissem o livro em determinada página, pois ela iria fazer a leitura da carta, o que foi prontamente atendido pelos alunos.

Enquanto a professora lia em voz alta, dando ênfase e entonação de maneira a dramatizar as falas, os alunos seguiam acompanhando silenciosamente nos seus livros, com exceção do aluno A 22 que acompanhava a leitura lendo baixinho. A leitura foi interrompida pela professora, devido o aluno A 18 ter se levantado para ir ao lixo, não sendo permitido pela professora e “ordenado” a ele que retornasse para sua carteira, sendo a leitura retomada.

Encerrada a leitura iniciou-se a arguição oral. O aluno A 27 era sempre o primeiro a responder, com voz segura e alta. Aos pouco o aluno A 19 também participa, sobressaindo sobre os demais.

De acordo com Kleiman (2005):

Nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento (como ler um conto). É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem cada vez com mais capacidade de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos. (KLEIMAN, p. 44-45, 2005)

Portanto é fundamental as atividades coletivas, mas não somente após as leituras, a que se adotar também a arguição antecipada, para que se possa instigar os alunos a antecipar fatos e ações, a desenvolverem o pensamento e o raciocínio lógico.

A professora informa aos alunos que a carta seguinte é a resposta da carta que ela leu e solicita que todos lessem em voz alta. A leitura começa com nitidez, porém no final tornou-se desconexa com a voz dos alunos A27 e A19 sobressaindo, dando a impressão de que competiam. Independente da leitura dos alunos estar desencontrada, dificultando o entendimento, não houve intervenção da professora que logo reiniciou a arguição oral explorando a ilustração contida no livro, a maneira como foi assinada.

Enquanto a professor fazia a exploração oral, muitos alunos manifestavam preocupação em saber se era ou não para copiar, sendo informados que fariam a atividade escrita no livro.

Dado a ordem para que fizessem as atividades, o aluno A 19 lia cochichando como se para entender o que estava sendo solicitado fosse necessário ler em voz alta para internalizar. O aluno A18 não se preocupou em fazer. Apesar de ter tido uma participação oral enfática, o aluno A27 solicita ajuda do aluno A16.

A medida que os alunos se debruçam para fazer a atividade, a professora aproveita o tempo para retirar cartaz da parede, arrumar seu material. Em dado momento ela se reporta a turma e diz: “ Quero respostas completa... não uma palavra só...” e volta a sua organização de material. Ao encerrar sua arrumação anda pela sala, vai a uma e a outra carteira, porem não da assistência individualizada aos alunos que possa estar necessitando, apenas observa.

Assim me pego refletindo nas ponderações de Kleiman (2005):

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos seus alunos. (KLEIMAN, p. 51-52, 2005).

Desta forma, percebo que não é necessário ao professor somente ter bem claro a concepção de letramento e ser letrado. é necessário que ele seja um agente social capaz de promover ações onde a escrita não seja um mero exercício motor mas o pleno uso social dela.

O aluno A21 parece em outro mundo, brincando com sua régua, momento em que o aluno A 19 se reporta a mim, dizendo que não havia compreendido a questão “C”, já se voltado para a professora, informando que necessitava de ajuda. Esta foi até sua carteira e lendo com ele, foi auxiliando-o, levando-o a compreender o que era solicitado, sem dar a resposta pronta.

A professora solicitou a todos que interrompesse a atividade e pegasse seus lanches pois estava na hora do intervalo e se voltou pra mim dizendo: “Normalmente eu faço a correção apenas no quadro, com a ajuda deles. Mas como hoje dará

tempo vou fazer no quadro e dar uma olhada nos livros. Tenho que dar mais tempo porque tem os caroneiros<sup>37</sup>... - apontando para três alunos – “... então espero um pouco mais”.

Segundo Kleiman (2005):

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas. (KLEIMAN, p. 13, 2005)

Assim, é necessário ao professor um olhar atento aos alunos, para que estes não sejam meros espectadores, reprodutores de conteúdos, apenas mais um número dentro de uma sala de aula, apresentando cadernos e atividades completas, mas conhecimentos e habilidades desfalcadas e mal consolidadas. Habilidades estas fundamentais a promoção do letramento ideológico.

De volta do intervalo a professora automaticamente solicitou que coletivamente fizessem a leitura do enunciado da primeira questão, o que foi feito mais uma vez de maneira desconexa, com o aluno A27 elevando a voz, ditando e ritmo, sendo advertido pela professora.

Nesta fase a professora deu oportunidade aos alunos para que respondessem \_ lessem – o que havia escrito como resposta sendo completado por ela oralmente e passando carteira por carteira afim de verificar o que realmente haviam registrado.

Enquanto a professora caminha pela sala, o aluno A18 perguntou se podia copiar em seu caderno o desenho do envelope que ainda estavam no quadro. Mesmo não tendo realizado nenhuma das atividades propostas para serem feitas no livro, a professora autorizou que ele o fizesse, voltando-se para o restante da sala, informando que ela leria o enunciado da segunda e da terceira questão, sendo permitido responder inicialmente oral e após fazer o registro escrito. Assim, o

---

<sup>37</sup> Aquele que viaja ou vai de um lugar a outro de graça. O termo foi utilizado pela professora para fazer apologia aos alunos que esperavam os outros alunos fazerem, para copiar as respostas.

restante da aula se deu com atividades de interpretação das duas cartas, sendo a correção feita oralmente.

Antes de dar a aula por encerrada, a professora perguntou se alguém já havia escrito uma carta. A maioria disse que já haviam escrito para o Papai Noel. Assim, a professora informou que logo eles escreveriam uma carta para o Papai Noel, encerrando o período de aula.

Momento este que compartilho do questionamento de Kleiman (2005):

Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar – se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” -, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola? (KLEIMAN, p. 32, 2005).

Destarte, porque não dar várias outras opções de destinatário para a carta a ser escrita, porque não deixar que eles escolham ou mesmo direcionar a alguém ou instituição, na qual seria um desafio a eles, proporcionando um momento de crescimento, de aprendizado, de favorecimento do uso social da escrita?

Com a repetição das palavras da professora em minha mente “mas hoje dará tempo”, perplexa constato que a grande preocupação é vencer o conteúdo, a quantidade e não a qualidade. Não importa se os alunos serão capazes de autonomamente escrever uma carta, de se comunicarem com alguém, de compreenderem que um e-mail é uma versão atualizada de uma carta. Importa que o conteúdo foi dado, o gênero textual carta foi apresentado conforme demandava o planejamento.

#### 4.5 TRABALHO DOS ALUNOS

Visando verificar o nível de letramento dos alunos, aplicamos com eles duas atividades de escrita, realizadas em dias distintos, com a presença do professor regente e com base nos gêneros textuais já apresentados e estudados por eles.

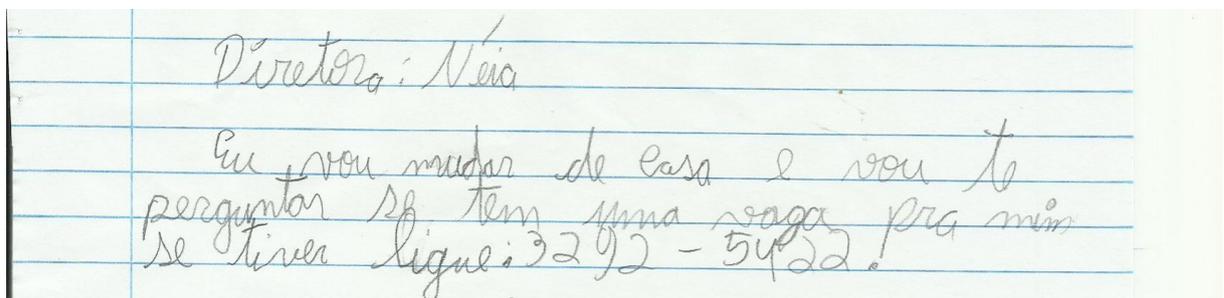
Iniciamos com o pedido da escrita de um bilhete, introduzindo o assunto com uma conversa informal e dando as orientações sobre como deveria ser realizada a escrita.

O bilhete deveria ser direcionado a diretora de uma escola, solicitando a verificação de uma vaga para estudar, devido a mudança de residência. Foi combinado que deveriam fazer da maneira como achasse correto, sem intervenção ou orientação de colegas e da professora regente.

Distribuímos a cada aluno uma folha pautada, verificamos se todos estavam portando lápis e borracha e autorizamos que iniciassem. Cada aluno teve o tempo necessário para a escrita, sem serem apressados.

Enquanto produziam eu caminhava pela sala, observando a linguagem corporal dos alunos. A professora regente, utilizou-se deste tempo para colocar suas anotações em dia, permanecendo assentada em sua mesa, sem se preocupar ou atentar para as reações dos alunos, o que poderia servir de diagnóstico ou norteador de suas ações no cotidiano escolar.

De quatorze alunos do segundo turno nos quais seriam aplicados a atividade do bilhete, somente onze compareceram a aula neste dia, realizaram a escrita, mas somente o aluno A27 e A29 conseguiram transmitir parcialmente a mensagem, solicitando a vaga, respeitando a estrutura e a utilização da linguagem adequada, mas não se atendo para detalhes como para que série/ano, necessitavam de vaga.



Directora: Neia  
Eu vou mudar de casa e vou te  
perguntar se tem uma vaga pra mim  
se tiver ligue: 3292 - 5422.

Imagem 1- Bilhete aluno A27

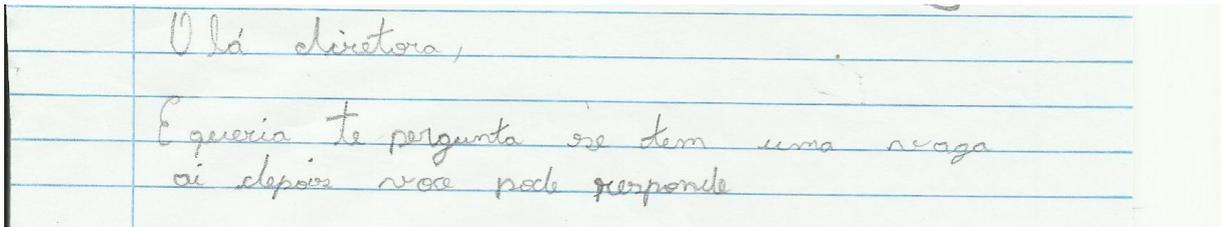


Imagem 2- Bilhete aluno A29

Os demais foram sucintos, não contemplaram os tópicos, a linguagem e direcionamentos foram dados sem observância da transmissão da mensagem, tendo dentre eles, o aluno A 24 que grafou letras, para nós sem sentido, mas que para ele no nível de escrita Pré silábico sem valor sonoro<sup>38</sup>.

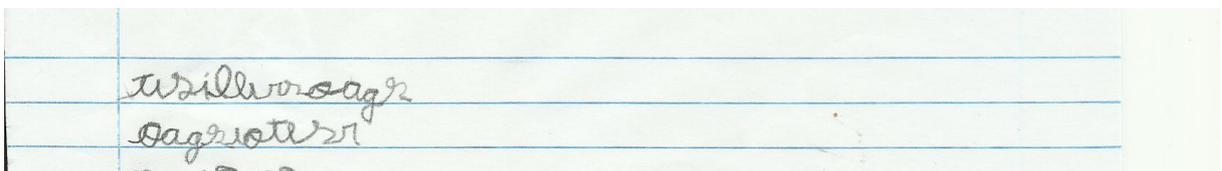


Imagem 3- Bilhete aluno A24

A partir destas constatações me recorro as palavras de Lorenzi e Pádua (2012):

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/ escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que as vivências e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. (LORENZI e PÁDUA, p. 36, 2012)

Assim, fica nítido a importância da inserção e da necessidade de uma prática mais efetiva dentre os muros da escola do uso social dos diversos gêneros, mesmo aquele considerados mais simples.

Outro pedido feito aos alunos foi que escrevessem uma carta direcionada ao prefeito eleito, solicitando algo que julgassem faltar ou uma melhoria no bairro/ rua em que moravam.

<sup>38</sup> Nível pré silábico: Para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Fixa-se a quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números (Picolli; Camini, 2013).

Como na atividade anterior, foi exposto aos alunos que deveriam fazer da maneira que sabiam, utilizando a linguagem e a estrutura que condizia ao gênero e destinatário, informando-lhes ainda que a professora e nem eu, daríamos assistência, que a produção seria individual e autônoma.

A professora regente permaneceu na sala, cuidando de seus materiais. Vez ou outra levantava o olhar, sem verbalizar ou auxiliar os alunos, mas com olhar de apreensão.

Na data em que foi realizada a atividade, dezesseis alunos fizeram a produção escrita. Todos conseguiram codificar<sup>39</sup> um pedido, mesmo que este fosse de cunho pessoal e não coletivo como solicitado nas orientações. Em relação a estrutura de composição de uma carta, somente o aluno A5 conseguiu reproduzir.

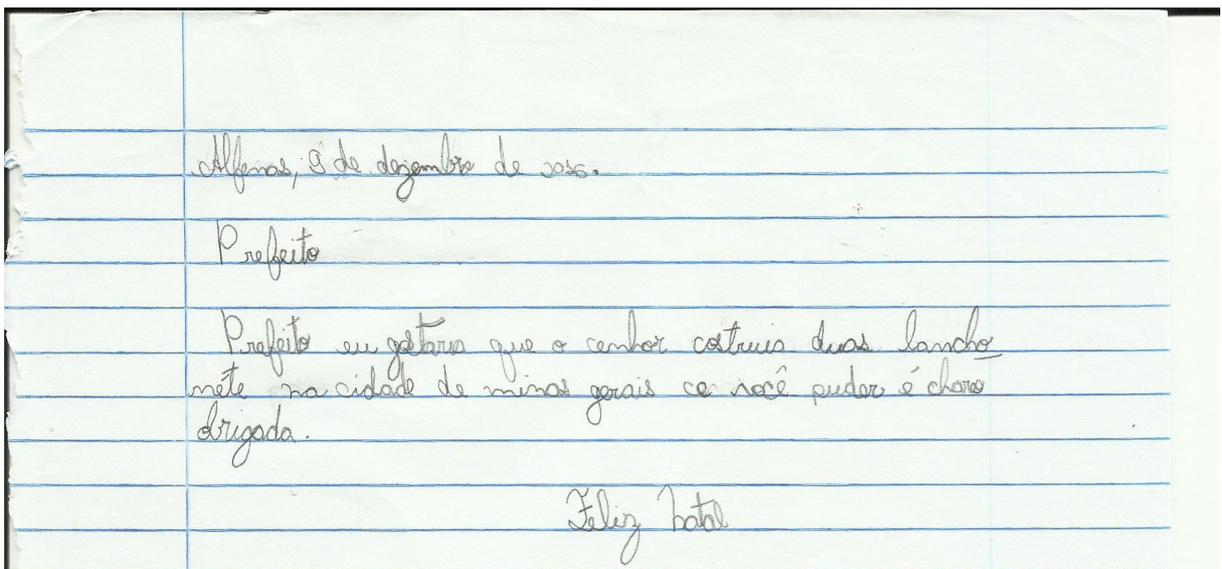


Imagem 4 - Carta aluno A5

Tal constatação me levou reviver as aulas observadas, os gêneros estudados, sendo eles o bilhete e a carta, e mesmo assim, os alunos não, realizarem conseguirem redigir uma carta dentro das normas pré estabelecidas.

Nesse impasse reflito com as palavras de Terzi (2003, p; 235):

<sup>39</sup> O período de alfabetização, é dedicado ao ensino do código, com ênfase no conhecimento do alfabeto, na decodificação de símbolos gráficos em som e na codificação de sons em símbolos gráficos, e no mecanismo de junção de letras em sílabas e palavras. (TERZI, 2003, p. 235)

O letramento propiciado pela escola, comumente conhecido como letramento escolar, tem como característica principal a descontextualização, ou seja o ensino de uma forma de escrita desvinculada da escrita que circula no cotidiano das pessoas, o texto escrito é tomado como um objeto linguístico cujas características formais devem ser aprendidas, antes que sua função social seja discutida. (TERZI, 2003, p.235, grifo nosso)

Contudo, tendo a professora inicialmente priorizado o ensino das “características formais” da carta, tal conhecimento não foi internalizado e nem consolidado pelos alunos, visto que apenas um aluno respeitou esta norma. Valendo ainda salientar que o gênero carta, nas escolas municipais da cidade em que se deu a pesquisa, é trabalhado desde o primeiro ano do ensino fundamental - anos iniciais.

Assim como a estrutura da carta, apenas um aluno usou um vocativo ao se referir ao prefeito, autoridade política da cidade, os demais utilizaram do adjetivo querido ou mesmo do nome do prefeito no diminutivo, tendo outros nem mencionado para quem estavam escrevendo a carta.

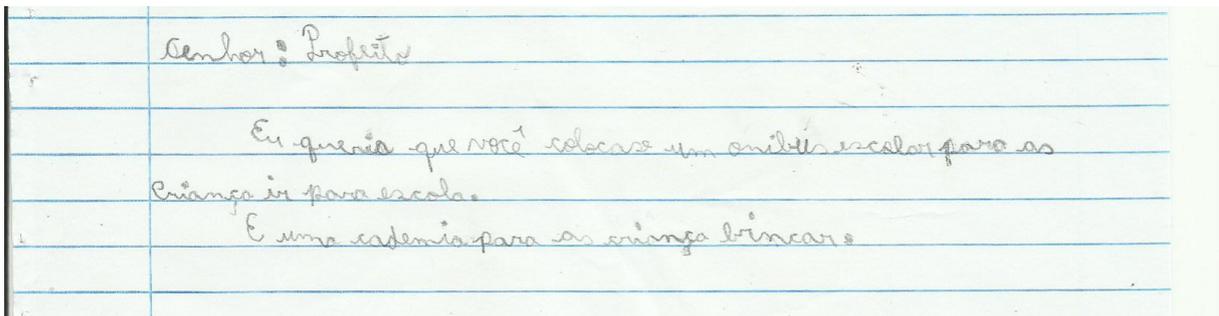


Imagem 4 – Carta aluno A9

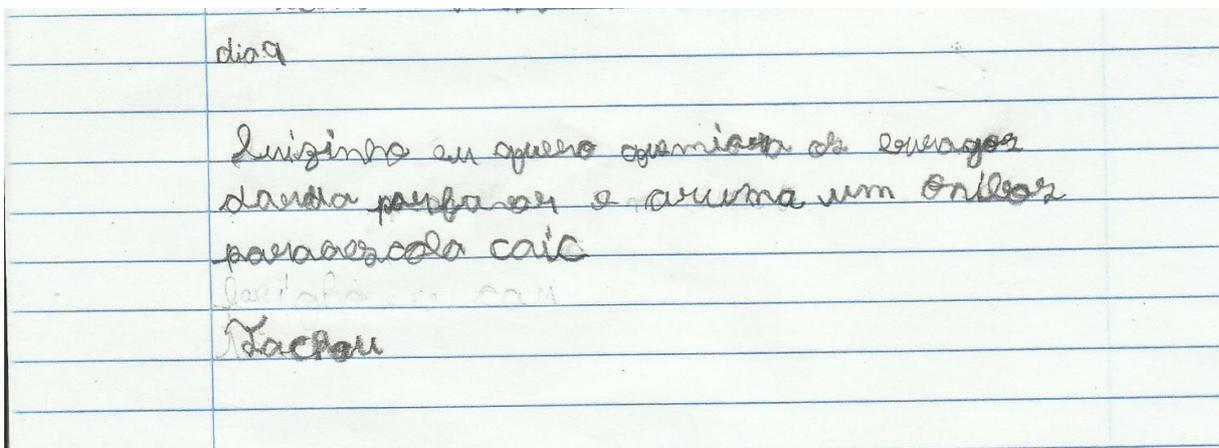


Imagem 4 – Carta aluno A8

Segundo Kleiman (2005):

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funciona os textos. ( KLEIMAN, 2005, p. 56-57)

Assim quando refletimos sobre as cartas escritas pelos alunos e as palavras de Kleiman, percebemos que as estratégias, recursos não eram dominadas pelos alunos, assim como subtende-se que a intensidade com que elaboram produções escritas para diversos destinatários e públicos não favorecem o uso da comunicação escrita.

Diante dos seis trabalhos dos alunos, aqui apresentados, foi possível observar que o nível de letramento na perspectiva ideológica dos alunos, está menor do que esperávamos encontrar. A possibilidade de uma comunicação escrita com o prefeito da cidade e até mesmo com a diretora de uma escola parece algo distante de acontecer, pois percebi que enquanto orientava-os, suas fisionomias demonstravam desconfianças, bem como não demonstraram interesse ou empolgação na produção.

Tal comportamento por certo justifica-se por estarem habituado a escreverem somente para o “papai Noel” e uma correspondência direcionada a uma diretora ou ao prefeito não serem significativa no contexto de suas vivências. Porém para que possam ampliar os seus níveis de letramento e aplicar no convívio social, há que se refletir e repensar de maneira sistemática o trabalho desenvolvido com dos diversos gêneros textuais no contexto escolar.

#### 4.6 ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Realizamos entrevista com sete professores regentes, dois professores eventuais e um professor de apoio educacional especializado<sup>40</sup>, atuantes nos terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A participação dos professores nas entrevistas, se deu de forma consensual, partindo de uma conversa inicial, na qual fiz o convite para participarem, salientando a importância de suas concepções para a pesquisa em questão.

Em todas as entrevistas, buscamos iniciar com conversas informais, a fim de que os entrevistados se sentissem o mais a vontade possível, transmitindo-lhes confiabilidade, de que permearia o sigilo e que a identidade dos mesmos seriam preservadas.

Porém, na maioria dos entrevistados, percebi uma angústia, um receio de que o que respondessem, não fosse o correto, como se eu os estivessem avaliando. Momentos estes em que busquei acalmá-los e pontuar que eu não buscava uma verdade, mas sim, verificar suas concepções, ponto de vista, experiências e teorias, a fim de analisá-las a luz dos Novos Estudos do Letramento, tendo como teórico principal Street.

As entrevistas foram transcorrendo dentro de uma normalidade previstas, mas consideramos necessário destacar que conforme as entrevistas aconteciam, os professores buscavam uns aos outros no intuito de saberem em torno do que girava a entrevista, quais perguntas eram feitas, chegando ao ponto da professora P1 levar uma “cola”<sup>41</sup> com a conceituação do que é letramento e alfabetização, a qual não foi utilizada e ao final da entrevista, me disse: “Nem precisei disso”, mostrando-me o pedaço de papel. Tal postura me leva a pensar se esta atitude seria insegurança, desconhecimento ou ausência de um referencial teórico.

Saliento que dos dez professores entrevistados, nove eram graduados em Pedagogia e um possuía magistério e estava cursando Pedagogia e possuíam

---

<sup>40</sup> Professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 20).

<sup>41</sup> Transcrição da conceituação de alfabetização e letramento em um pedaço de papel.

experiência em séries iniciais de alfabetização, fizeram cursos em nível de formação continuada com o tema de alfabetização e letramento.

Ao perguntar-lhes sobre a frequência e a diversidade dos textos e gêneros textuais que utilizam em sala, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que trabalham diariamente com leitura e escrita de gêneros diversos, porém estes textos são escolhidos de acordo com o planejamento quinzenal feito junto com as supervisoras e de acordo com o planejamento curricular feito para o período. Não houve menção da participação dos alunos nas escolhas, ou mesmo da aproximação da cultura escrita utilizada pelos alunos com a da utilizada em sala de aula pelo professor, o que seria uma maneira de aproximar o letramento dos docentes e alunos como pontua Rojo (2010, p 77), ao afirmar a necessidade de promover “eventos de letramento que provoquem a inserção do alunado em prática letradas contemporâneas e, com isso, desenvolveram as competências /capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismo)”.

Na perspectiva do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, no qual se pauta nossa pesquisa, apenas um dos professores entrevistado ( P9) compreende o letramento como um fenômeno social, como pode ser visto no excerto a seguir, retirado da entrevista realizada com a professora:

Ana: Para você, o que é letramento?

P9: É você saber distinguir o que é livro de literatura, revista, receita, jornal, folheto, panfleto. Letramento é conhecimento dos usos da língua, da língua escrita, da língua falada.

Dentre os demais professores, letramento está associado a conhecimento de mundo, a eles saberem para que serve determinada escrita, porém não remetem a saberem utilizá-la. Tendo um dos professores exposto sua dificuldade para conceituar ou expor sua concepção como registrado no excerto abaixo:

Ana: Você falou pra mim que alfabetização é decodificar. E letramento?

P6: Agora apertou.... então... é meio enrolado pra mim explicar, separar um do outro. Porque um eu sei que é a criança escrever e não saber ao certo o que está escrito ali. E o outro é a criança saber escrever e saber o que ela está escrevendo, né? Então os dois basicamente caminham juntos.

Ainda na entrevista Letramento foi pontuado pelo professor P4 simplesmente como “ensinar”. Como também o professor P3, nos disse: “aaaa me ajuda aí...” (risos). Fatos estes que nos deixa perplexa.

Outro ponto abordado na entrevista, que nos chamou a atenção, foi a maneira com que eles apresentam os gêneros textuais aos alunos, a forma como são trabalhados em sala de aula. Os gêneros não vão para sala de aula em seus suportes originais, mas sim reproduzidos em cartazes, xerocados ou recortados de livros didáticos fora da validade<sup>42</sup>. Desta forma, vemos que

[...] o domínio do letramento acadêmico não garante o domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para a prática didática; nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos. (KLEIMAN, 2016, p.51)

Desta forma os alunos, ao nosso ver, são cerceados das inúmeras possibilidades de aprendizado, socializado e promoção de letramento que poderiam ter, ao manusear, estudar e ter contato em um evento de letramento com os diversos gêneros textuais.

A partir desta análise, pode-se observar que o letramento acadêmico dos professores entrevistados está aquém do desejável. Que na perspectiva do letramento com uso social da escrita, se faz necessário repensarem seus estudos e suas práticas.

---

<sup>42</sup> Os livros didáticos são utilizados pelo período de três anos, sendo alterados com novas escolhas feitas por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a promoção do letramento ideológico nas escolas, percebemos que há uma busca por uma mudança, a medida que os gêneros textuais estão sendo a base dos planejamentos e das elaborações das sequências didáticas adotadas no dia a dia.

Porém percebemos que este processo está caminhando lentamente. Os textos e gêneros foram incorporados, estão presentes nas salas de aulas, nos diversos conteúdos curriculares, na abertura e maior utilização das bibliotecas, sendo utilizados como uma obrigação, ainda muito distantes das necessidades da comunidade na qual esta escola está inserida.

Dentro das salas de aulas, a grande preocupação ainda gira em torno da verbalização, da decodificação, dos alunos serem capazes de fazer uma leitura fluente, com entonação, pontuação e ritmo. Os cadernos ainda são um marco e uma forma do regente mostrar as famílias e supervisores que o trabalho está fluindo, que as letras dos alunos estão bonitas, bem traçadas. Páginas e páginas de um registro que pouco contribuirá para o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos. Neste sentido os alunos acabam sendo segregados em uma escola preocupada com aparências e números de alunos leitores.

Práticas e eventos de letramento fora das salas de aulas, em dinâmicas extra muros, não foram constatadas no período de pesquisa. Apesar da escola ter uma área externa privilegiada, as aulas se restringiam a sala de aula e no máximo a biblioteca.

Percebemos também que as escolhas dos gêneros textuais a serem trabalhados vinham pré determinados no planejamento, sendo associados a épocas ou datas específicas visando favorecer e facilitar o trabalho. Porém com esta dinâmica o acesso dos alunos aos diversos gêneros acabava sendo limitado.

O nível de letramento dos alunos ficou muito a desejar, muito aquém do que na verdade imaginávamos encontrar, o que foi constatado nos trabalhos escritos produzido pelos alunos, sendo a nosso ver preocupante e nos levando a fazer um

paralelo com as entrevistas realizadas com os professores regentes com vistas ao objetivo de nossa pesquisa e a luz de nosso referencial teórico.

A concepção de letramento da maioria dos professores entrevistados não condiz com nosso referencial, o que nos leva a questionar e refletir se esta concepção está relacionada a sua vivência. Tendo o professor um nível de letramento acadêmico baixo, estaria este sendo fator determinante nos resultados encontrados nos alunos? Assim, busco as palavras de Viana, et al. (2016)

Mas aqui cabe uma extrapolação e, por isso, perguntamo-nos: se atribuirmos ao letramento escolar as insuficiências da formação de alunos proficientes em leitura e produção de textos, não seria razoável atribuir ao letramento acadêmico as insuficiências na formação de professores capazes de atuar como agentes de letramento e, de fato promover essa circulação mais ampla dos alunos por diferentes práticas de letramento, incluindo aí os multiletramentos? (VIANA, et al. 2016, p.50)

Desta forma, como poderia um profissional tornar seus alunos proficientes na leitura e escrita em uma perspectiva social, se este por vezes são oriundos de uma academia que por vezes não promoveu o aumento do nível do seu letramento. Ou este profissional não permitiu-se participar efetivamente de eventos e práticas de letramento que favoreceriam o seu letramento acadêmico.

Se neste processo de promoção de letramento, um segmento estiver influenciando a prática em outro,

[...] caberia também a academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhes as bases para a formação dos alunos da educação básica na perspectiva dos novos letramentos (VIANA, et al. 2016, p.51)

Portanto é inegável a importância do nível do letramento do professor, frente a responsabilidade que lhe é depositada, mas não nos cabe neste momento nomear com exatidão, em cada uma das instâncias, os responsáveis imediatos pelo pouco favorecimento do letramento ideológico em sua clientela.

Não podemos centralizar em uma única instituição a exclusiva responsabilidade do nível de letramento dos alunos ou professores. Sendo o letramento um evento social, as práticas e eventos dos quais participamos e das quais nos dispomos a estar inseridos são determinantes neste processo.

Desta forma Viana et al, (2016, p. 51) pontuam:

A importância do letramento acadêmico para o professor é inegável, mas uma perspectiva autônoma do domínio das práticas e escrita é insustentável: a leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para sala de aula. (VIANA, et al, 2016, p. 51)

Nossa pesquisa e a disseminação dos resultados não visou criticar ou deteriorar o trabalho, a prática ou mesmo a proposta pedagógica adotada no município pesquisado, apenas utilizamos destes instrumentos para iniciarmos uma pesquisa educacional na investigação da promoção do letramento ideológico nas unidades escolares, as quais também estamos inseridos.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, não podemos concluir com exatidão que a somente a concepção do letramento dos professores favorecem ou dificultando a promoção do letramento ideológico dos alunos, pois nos deparamos com outros elementos que merecem serem estudados, pesquisados e aprofundados, que possuem ligação direta com a prática docente, sendo eles a qualidade da formação acadêmica dos professores e a promoção de letramento ofertada, a abertura e disponibilidade dos professores para participar de capacitações, eventos e práticas de letramento, a proposta de estruturação didática e sua adequação a comunidade na qual está inserida, a proposta política pedagógica e o referencial teórico que possuem.

A concepção de letramento dos professores, com certeza influenciam a promoção do letramento dos alunos, mas até que ponto, em que grau e se exclusivamente, necessitamos de uma pesquisa mais aprofundada para determinarmos todas as influências e tendências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Cadeira de balanço**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012

CARVALHO, M. C. B. de, et al. . **A família contemporânea em debate**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2002, 122 p.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos do Leteracia. **Santa Maria**, v.32 – n.01, p.97-108, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O mini dicionário da língua portuguesa/ Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando – da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 9. Ed., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCIA, J.S.B.L. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n.30, p.245-250, jul.2016. Suplementon 2.

GASPARIN, Rafael. **Fim de ano**. São Paulo: Solar Music: 2008. CD (217 min).

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2007

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das letras, 2016.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber-Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. A reconstrução de sentido de um clássico infantil. Introdução: alfabetização e letramento. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil – uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2011.

OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar: família, filhos e desafios [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003**. Conselho Estadual de Educação. Curitiba. p. 20. 2003. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2017

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernane César de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**. Campinas:Cefiel/IEL/Unicamp, IEL-UNICAMP, 2006.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, Janderson Pereira da. **Transposição didática ou ressignificação pedagógica – o ensino de sociologia no ensino médio**. Disponível em <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2630/silva\\_janderson\\_pereira\\_da.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2630/silva_janderson_pereira_da.pdf?sequence=3&isAllowed=y)> Acesso em 01 set. 2017.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista Filologia linguística portuguesa, n. 8, p. 465- 488, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** [online] n. 25, p 5-17, jan/abr, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, Adriana. LITRON, Fernanda Félix. O mangubeat nas aulas de Português - Videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. **Afinal, pra quê ensinar a Língua Escrita? A Formação do cidadão letrado.** Bahia: Revista da Faced, n. 0 7, 2003

\_\_\_\_\_. **Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças da periferia.** Campinas:UNICAMP, 1992

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. O relato autobiográfico como elemento potencializador das representações do professor em formação. **Gláuks**, v. 10 n.1, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Pró-letramento: alfabetização e linguagem.** Brasília, 2007.

VIANA, Carolina Assis Dias. Et al.. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS; Juliana Alves (Org.) **Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva socio cultural sobre a escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELLS, Gordon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A– Anuência Da Secretaria De Educação De Alfenas – MG

#### TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS

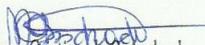
Declaro, para os devidos fins, que autorizo a realização da pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação intitulada “Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento” na E.M. Dr. João Januário de Magalhães”. Declaro ainda que fui informada pela pesquisadora responsável, Ana Cristina Vieira, sobre as características, a metodologia e os objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas.

Nome da instituição: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Nome completo do responsável legal: Marilena Cristina de Souza Andrade

Cargo: Secretária Adjunta

Assinatura:

  
Marilena Cristina de S. Andrade  
Secretária Executiva

Data:

07.07.2016

## APÊNDICE B – ANUÊNCIA DA E.M. Dr. João Januário de Magalhães

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISAS  
ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Declaro, para os devidos fins, que autorizo a realização da pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação intitulada “Implicações e Embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento” no âmbito desta instituição. Declaro ainda que fui informada pela pesquisadora responsável, Ana Cristina Vieira, sobre as características, a metodologia e os objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas.

Nome da instituição: Escola Municipal Doutor João Januário de Magalhães



Nome completo do responsável legal: Renata Silva de Oliveira Almeida

Cargo: Diretora

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "R. Almeida", written over a horizontal line.

Renata Silva de Oliveira Almeida  
E.M. DR. João Januário de Magalhães  
(CAIC) AUT. 477320

Data: 15/07/2016

## APÊNDICE C – Consentimento livre e esclarecido para pais de alunos menores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE ALUNOS MENORES**

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento”. Caso, você concorde com a participação, favor assinar ao final do documento.

A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir da participação do seu (sua) filho(a) retirando desta forma seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição e também não trará nenhum prejuízo para seu (sua) filho(a).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e da participação de seu (sua) filho(a).

**Título da Pesquisa:** Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

**Pesquisadora Responsável:** Ana Cristina Vieira

**Endereço:** Rua Castro Alves, 578 – Apartamento 202 - Bairro Jardim São Carlos – Alfenas - MG – Cep: 37130-000

**Telefone:** (35) 99907-7808

**Objetivos:** Verificar em que medida as concepções de letramento dos professores das escolas públicas municipais de Alfenas favorecem ou dificultam a promoção do letramento dos alunos.

**Justificativa:** A necessidade de compreender os embates e implicações dos fenômenos da leitura e escrita na perspectiva do letramento, no terceiro ano do ciclo de alfabetização, visando compreender e explicar o processo da promoção do letramento nos alunos.

**Procedimentos do Estudo:** O estudo será composto por observações das aulas de leitura e escrita, estudos de caso e análise do trabalho dos alunos. Estes procedimentos

proporcionarão a coleta de dados que auxiliará na compreensão e análise da promoção e inserção dos alunos no mundo letrado.

As informações coletadas durante o estudo serão submetidas a uma análise qualitativa. Após a análise, o objetivo principal será o de descrever como o processo de letramento ocorre no cotidiano escolar. Ao detectar problemas, se for possível, também objetivamos apontar alguns caminhos de melhora.

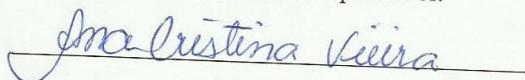
**Riscos e Desconfortos:** Os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes. Caso haja algum desconforto no processo da entrevista, o pesquisador estará atento a isso e, se necessário, interromperá o procedimento. Se seu (sua) filho (a) se sentir desconfortável com a observação, ele (a) mesmo poderá informar isso e será imediatamente atendido pela pesquisadora. De toda forma, a pesquisadora sempre tentará deixar seu (sua) filha em perfeito estado emocional e não se esforçará para não trazer nenhum risco maior ao processo de pesquisa.

**Benefícios:** A investigação poderá beneficiar o desenvolvimento escolar, o estudo e o aprofundamento das condições do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na instituição, ajudando a escola e a Secretaria Municipal de Educação a melhorar o ensino de seu filho.

**Custo/reembolso para o participante:** Não haverá nenhum gasto com a participação no estudo. Seu(sua) filho(a) também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

**Confidencialidade da Pesquisa:** Além de você e de seu (sua) filho (a), ninguém mais será informado pela pesquisadora de que ele está participando da pesquisa. Em nenhum momento o nome dele (a) ou qualquer forma de identificação da pessoa dele (a) serão citados. Há total garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e os dados pessoais de seu(sua) filho (a) não serão divulgados.

Assinatura do pesquisador responsável:



Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

(nome completo, RG, endereço, telefone, e-mail) declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora, Ana Cristina Vieira, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando com a participação de meu (minha) filho(a) na pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar a pesquisadora responsável, Ana Cristina Vieira, ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação de meu (minha) filho(a) no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais de meu (minha) filho(a) não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Nome do(a) voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) Responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Olá amiguinho(a), meu nome é Ana Cristina Vieira, também sou estudante e estou desenvolvendo a pesquisa chamada “Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento”.

Gostaria de convidar você a participar, como voluntário(a) da pesquisa, pois já fiz o convite às pessoas responsáveis por você e elas aceitaram, mas se você não quiser não precisa participar.

Você pode ainda conversar com outra pessoa para tirar suas dúvidas antes de escolher participar ou não. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar.

**Título da Pesquisa:** Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

**Pesquisadora Responsável:** Ana Cristina Vieira

**Endereço:** Rua Castro Alves, 578 – Apartamento 202 - Bairro Jardim São Carlos – Alfenas - MG – Cep: 37130-000

**Telefone:** (35) 9907-7808

**O que a gente quer descobrir?** O que ajuda ou não as crianças a aprenderem a ler e escrever e a usar esse aprendizado no dia a dia.

**Por que isso é importante?** Para saber se a escola se preocupa com aquilo o aprendizado da leitura e escrita e como você irá utilizar o seu e como a gente pode melhorar a escola em que você estuda.

**O que vai acontecer nessa pesquisa?** Farei observações das aulas, analisarei os seus trabalhos de leitura e escrita. Essas observações e análise vão me ajudar a compreender o que acontece na escola. Com as suas respostas farei um estudo e depois vou escrever sobre o que estudei.

**Isso pode incomodar você?** Farei todo o possível para que em nenhum momento você sinta medo ou vergonha e não há riscos para sua saúde. Porém, se por qualquer razão,

você sentir medo ou vergonha, podemos parar a observação e encerrar os trabalhos com você. Estarei atento o tempo todo, para evitar qualquer problema.

**Por que isso vai ser bom?** Esse estudo pode ajudar sua escola a melhorar cada vez mais o ensino e uso da leitura e escrita dos alunos.

**Alguém vai receber dinheiro por essa pesquisa?** Não. Não haverá nenhum gasto da sua parte com sua participação no estudo. Você também não receberá nenhum pagamento, pois as leis brasileiras proíbem os pesquisadores pagarem as pessoas que ajudam nas pesquisas.

**Quem mais vai saber que você participou da pesquisa?** Só eu e os responsáveis por você. Ninguém será informado por mim sobre a sua participação e sobre suas respostas. A sua escola não vai saber o que você disse e seu nome não será divulgado em momento algum.

Alfenas, 18 de outubro de 2016.

Assinatura do menor voluntário:

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do pesquisador responsável:

Ana Cristina Vieira

## APÊNDICE E- Consentimento livre e esclarecido para professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES**

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa "Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento". Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com sua escola.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e de sua participação.

**Título da Pesquisa:** Implicações e Embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento

**Pesquisadora Responsável:** Ana Cristina Vieira

**Endereço:** Rua Castro Alves, 578 – Apartamento 202 - Bairro Jardim São Carlos – Alfenas - MG – Cep: 37130-000

**Telefone:** (35) 99907-7808

**Objetivos:** Verificar em que medida as concepções de letramento dos professores das escolas públicas municipais de Alfenas favorecem ou dificultam a promoção do letramento dos alunos.

**Justificativa:** A necessidade de uma reflexão acerca das implicações e dos embates que cotidianamente ocorrem nos ciclos de alfabetização das unidades escolares, emparelhando o cotidiano da prática pedagógica, a bagagem teórica dos professores, o referencial de práticas eminentes e a inserção dos alunos na cultura letrada.

**Procedimentos do Estudo:** O estudo será composto por entrevistas semiestruturadas e observação das reuniões de módulo II. Essas entrevistas e

observações proporcionarão a coleta de dados, que auxiliarão na compreensão e análise da promoção do letramento dos alunos.

As informações coletadas durante o estudo receberão serão submetidas a uma análise qualitativa, e após a análise, o objetivo principal será descrever como que a promoção do letramento dos alunos ocorrem no ambiente escolar. Ao detectar problemas, se for possível, também objetivamos apontar alguns caminhos de melhora.

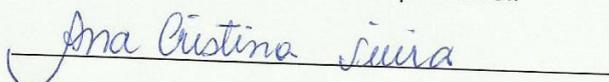
**Riscos e Desconfortos:** Faremos todo o possível para que os procedimentos da pesquisa não causem em você, em nenhum momento, desconfortos ou constrangimentos. Não há riscos para sua saúde física, psíquica ou moral. Porém, se por qualquer razão, você se sentir constrangido ou incomodado, podemos parar a entrevista assim que desejar e, se for necessário, encerrar os trabalhos com você. Estaremos atentos o tempo todo a isso, para evitar qualquer dano a sua pessoa.

**Benefícios:** A investigação beneficiará o desenvolvimento de práticas eminentes de leitura e escrita que favoreçam a promoção do letramento como prática social. Com os resultados desta pesquisa, pretendemos que sua escola e a Secretaria Municipal de Educação possam ter informações para melhorar cada vez o desenvolvimento e uso da leitura e escrita dos alunos.

**Custo/reembolso para o participante:** Não haverá nenhum gasto com sua participação no estudo. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação, pois isso não é permitido pelas leis brasileiras.

**Confidencialidade da Pesquisa:** Nós garantimos que, além da pesquisadora e de você mesmo ninguém será informado por nós sobre a sua participação, suas respostas e posicionamentos em relação ao assunto pesquisado. Nós lhe damos garantia de sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados envolvidos na pesquisa, pois sua identidade não será divulgada.

Assinatura do pesquisador responsável:

A handwritten signature in blue ink that reads "Ana Cristina Silva". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Eu,

---

---

---

---

---

---

(nome completo, idade, RG, endereço, telefone, *email*) declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado pela pesquisadora, Ana Cristina Vieira, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar a pesquisadora responsável, Ana Cristina Vieira, ou o CEPUNIFAL- MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: [comite.etica@unifal-mg.edu.br](mailto:comite.etica@unifal-mg.edu.br) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE F - Roteiro da entrevista semi estruturada

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo de experiência de ensino você tem?
3. Quanto tempo atua com turmas de alfabetização?
4. Na sua concepção, o que é alfabetização?
5. E o que considera ser letramento?
6. Para você, o que é alfabetizar letrando? será que há um desejo real do professor em promover o letramento de seus alunos nesse aspecto, fazendo-os compreender que a escrita tem um uso e uma função social, de acordo com o gênero de texto em que se circunscribe?
7. Quais atividades de leitura você desenvolve em sala de aula e com que frequência?
8. Que critérios são utilizados para a seleção dos textos a serem utilizados nas atividades de leitura?
9. Quando você vai trabalhar um texto ou gênero textual, ele é apresentado aos alunos por meio do livro didático, xerocado, em cartaz, individual ou de forma coletiva? Explique.
10. Você propõe atividades de produção de textos em sala de aula? Com que frequência?
11. Ao trabalhar atividades que envolva a escrita de textos em sala de aula, quais materiais você utiliza?
12. Como é feita a sistematização e o registro das atividades de leitura e escrita?
13. Como são corrigidas e avaliadas as atividades de leitura e escrita dos alunos?

14. Cotidianamente que tipos de textos você utiliza em suas aulas? Como eles são utilizados?
15. Que dificuldades você encontra no seu cotidiano para consolidar a leitura e escrita dos seus alunos?
16. Você utiliza alguma estratégia diferente ou específica com alunos que apresentam alguma dificuldade na leitura ou escrita?
17. Você acha que existe alguma relação entre atividades de alfabetização, de leitura e produção de textos? Se sim qual/ais?
18. Você percebe se as crianças fazem da escrita no cotidiano? Como?
19. Você já fez algum curso ou participou de palestra sobre leitura e escrita?
20. Se sim, você achou relevante e ou influenciou na sua prática?
21. Você já fez algum curso específico sobre alfabetização e letramento?
22. Se sim, qual a importância e influência que ele teve no sua prática?
23. Em relação ao seu trabalho com leitura e escrita, você gostaria de acrescentar algo?

## ANEXOS

### ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>								
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>								
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>								
<b>Título da Pesquisa:</b> Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento.								
<b>Pesquisador:</b> Ana Cristina Vieira								
<b>Área Temática:</b>								
<b>Versão:</b> 1								
<b>CAAE:</b> 58234416.1.0000.5142								
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG								
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio								
<b>DADOS DO PARECER</b>								
<b>Número do Parecer:</b> 1.764.403								
<b>Apresentação do Projeto:</b>								
<p>O Projeto intitulado "Implicações e embates no ensino aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento" é uma pesquisa qualitativa que aborda os termos de Alfabetização e Letramento como eventos educacionais indissociáveis, sendo que a alfabetização é um componente do letramento. É um projeto apresentado como parte dos requisitos para aprovação na disciplina Seminários de dissertação do Programa de Mestrado em Educação-Unifal-MG. Assim destaca-se que a alfabetização é caracterizada com valor imensurável diante das conquistas e direitos atribuídos aos cidadãos, mas pouco valor se atribui ao letramento como sendo os usos e funções da escrita na prática social.</p>								
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>								
<p>A pesquisa apresenta como objetivo geral verificar em que medida as concepções de letramento dos professores das escolas públicas municipais de Alfenas favorecem ou dificultam a promoção do letramento dos alunos. Assim com a execução do projeto compreender como os professores concebem o fenômeno do letramento na perspectiva do uso social da escrita, analisar as concepções que permeiam as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula de Língua Portuguesa e identificar se essas concepções são elementos que facilitam ou dificultam o acesso dos alunos na promoção do letramento como prática social.</p>								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;"><b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700</td> <td style="border: none;"><b>CEP:</b> 37.130-000</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Bairro:</b> centro</td> <td style="border: none;"><b>Município:</b> ALFENAS</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>UF:</b> MG</td> <td style="border: none;"><b>Telefone:</b> (35)3299-1318</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Fax:</b> (35)3299-1318</td> <td style="border: none;"><b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br</td> </tr> </table>	<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-000	<b>Bairro:</b> centro	<b>Município:</b> ALFENAS	<b>UF:</b> MG	<b>Telefone:</b> (35)3299-1318	<b>Fax:</b> (35)3299-1318	<b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br
<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-000							
<b>Bairro:</b> centro	<b>Município:</b> ALFENAS							
<b>UF:</b> MG	<b>Telefone:</b> (35)3299-1318							
<b>Fax:</b> (35)3299-1318	<b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br							
Página 01 de 04								

Continuação do Parecer: 1.764.403

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A autora do projeto de pesquisa relata que a pesquisa não evidencia risco eminente a integridade física dos participantes da pesquisa, porém podem causar certo desconforto ou constrangimento durante a observação das reuniões de módulo II, das aulas de leitura ou no decorrer da entrevista. E para solucionar caso tal fato ocorra, a observação ou a entrevista será interrompida e formalmente será feito um pedido de desculpas. Os benefícios citados se referem que através dos estudos e dos resultados obtidos na pesquisa de campo será possível estabelecer a existência ou não da concepção dos professores sobre o letramento com o processo de alfabetização e letramento na perspectiva do uso social da escrita, fomentando e favorecendo práticas educacionais que viabilizem a todos os educandos o direito de receber uma alfabetização letrada, disseminar práticas e teorias aos profissionais do setor da educação, bem como incentivar novas pesquisas que complemente este estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa envolverá 10 professores e 45 alunos de duas turmas do Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Doutor João Januário de Magalhães. O projeto descreve que o letramento engloba não somente a escola, mas a sociedade como um todo, assim considero relevante a pesquisa. A autora descreve e explica no projeto que alfabetização está associada à autonomia que o sujeito terá, por adquirir a habilidade de ler e escrever, à medida que letramento está associado ao uso da alfabetização de maneira social e cotidiana. A metodologia que será adotada é bem descrita e detalhada. Serão analisados minuciosamente os conteúdos bibliográficos, o conteúdo das entrevistas, dos trabalhos dos alunos e das anotações pertinentes às observações.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: apresentado e assinado

Termo de consentimento livre e Esclarecido (alunos, pais dos menores de idade, e professores) apresentado e adequado

Termo de anuência: apresentado, adequado e assinado pela Responsável legal da Escola Municipal Doutor João Januário de Magalhães

Roteiro de entrevista para os professores: apresentado no projeto e adequado

Cronograma adequado

**Recomendações:**

Sugere-se que seja substituído o título "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos"

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-000  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.764.403

por "Termo de Assentimento Esclarecido".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_764694.pdf	28/07/2016 00:34:52		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	28/07/2016 00:33:31	Ana Cristina Vieira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/07/2016 00:32:30	Ana Cristina Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaAnaCristina.pdf	28/07/2016 00:30:45	Ana Cristina Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoProfessores.pdf	28/07/2016 00:26:41	Ana Cristina Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoPais.pdf	28/07/2016 00:25:59	Ana Cristina Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoalunos.pdf	28/07/2016 00:25:17	Ana Cristina Vieira	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/07/2016 00:23:50	Ana Cristina Vieira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.764.403

ALFENAS, 05 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Marcela Filié Haddad**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** [comite.etica@unifal-mg.edu.br](mailto:comite.etica@unifal-mg.edu.br)